



Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Sociologia
Programa de Doctorat en Sociologia

Educación para la ciudadanía global en el bachillerato general mexicano

*Un estudio de caso sobre la recontextualización
del discurso oficial en el campo pedagógico*

Tesis doctoral
de Cecilia Peraza Sanginés

Dirigida por el Dr. Rafael Merino Pareja

Octubre 2015

Índice

Agradecimientos	5
------------------------------	---

Introducción	7
---------------------------	---

PARTE I. MARCO TEÓRICO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1. El análisis del dispositivo pedagógico como herramienta metodológica 17

Introducción.....	17
1.1. La perspectiva sociológica en la que se enmarca esta investigación.....	18
1.2. Reproducción y resistencias en los procesos educativos	21
1.3. Las relaciones pedagógicas como modelo de las relaciones sociales.....	27
1.3.1. La teoría de los códigos educativos de Bernstein.....	28
1.3.2. La estructura del discurso pedagógico	33
1.4. El concepto de campo como herramienta metodológica	40
1.5. El análisis de la reproducción en un entorno de élite	44
Recapitulación	50

Capítulo 2. La brecha entre el discurso oficial y su recontextualización en el campo pedagógico 53

Introducción.....	53
2.1. Diseño de la investigación.....	54
2.1.1. Pregunta inicial.....	55
2.1.2. Hipótesis general	56
2.1.3. Hipótesis secundarias	57
2.2. Metodología	58
2.2.1. Método de análisis del discurso	60
2.2.2. Categorías de análisis de la educación para la ciudadanía.....	62
2.2.3. Método de análisis del currículum, la pedagogía y la evaluación	65
2.3. Modelo de análisis.....	66

2.4. Técnicas de investigación	70
2.4.1. Análisis del discurso.....	71
2.4.2. La aproximación etnográfica	76
2.4.3. La observación participante	81
2.4.4. La entrevista cualitativa.....	85
Recapitulación	90

PARTE II. ANÁLISIS DEL DISCURSO EN EL CAMPO INTERNACIONAL Y EN EL CAMPO OFICIAL

Capítulo 3. La educación para la ciudadanía global en el discurso internacional	93
Introducción.....	93
3.1. El campo internacional	94
3.2. El concepto de ciudadanía global.....	99
3.3. Las dimensiones de la ciudadanía.....	108
3.4. El modelo pedagógico para la ECG	110
Recapitulación	116
Capítulo 4. El discurso de la calidad de la educación en México	119
Introducción.....	119
4.1. El sistema educativo mexicano: elementos de contexto	120
4.1.1. Contexto político.....	121
4.1.2. El campo de control simbólico.....	123
4.2. El discurso de la calidad en el Plan Sectorial de Educación.....	126
4.3. El discurso pedagógico oficial en la reforma integral a la educación media superior	133
4.3.1. La formación por competencias en la Educación Media Superior	138
4.3.2. Análisis de las competencias genéricas en relación con la educación para la ciudadanía global	143
4.3.3. Análisis del currículum único.....	145
Recapitulación	154

PARTE III. ESTUDIO DE CASO

Capítulo 5. La formación de buenos cristianos y virtuosos ciudadanos	159
Introducción.....	159
5.1. El Sistema Educativo Marista.....	160
5.2. El campo de recontextualización pedagógico.....	164
5.3. Caracterización del campo pedagógico.....	167
5.3.1. Elementos de contexto.....	168
5.3.2. Etnografía del inicio de curso escolar.....	171
5.3.3. Expectativas de las familias.....	174
5.4. Organización escolar.....	177
5.4.1. Enfoque de compromiso social.....	179
5.4.2. Actividades que reproducen el modelo social imperante.....	182
5.4.3. Otras actividades educativas.....	183
5.5. La propuesta académica recontextualizada.....	185
5.6. Caracterización del profesorado.....	193
5.7. Caracterización del alumnado.....	197
Recapitulación.....	203
Capítulo 6. Currículum, pedagogía y evaluación: recontextualizaciones del discurso oficial en el campo pedagógico	207
Introducción.....	207
6.1. Recontextualización en el nivel curricular.....	208
6.1.1. Introducción a las Ciencias Sociales.....	212
6.1.2. Ética y Valores.....	213
6.1.3. El enfoque por competencias en la formación cívica, ética y valoral.....	217
6.2. Recontextualización en las relaciones pedagógicas.....	223
6.2.1. En el modelo pedagógico del Centro.....	226
6.2.2. En la relación transmisor/a-adquiriente.....	229

6.3. Recontextualización en la evaluación	235
6.3.1. Evaluación del alumnado.....	235
6.3.2. Evaluación del Colegio.....	239
Recapitulación	242
Conclusiones	245
Glosario de acrónimos.....	265
Referencias	267
Apéndice. Libros de texto analizados	281

Índice de tablas y gráficos

Gráfico 1. Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo.....	29
Gráfico 2. Tipología de actitud frente a la escuela	32
Gráfico 3. El modelo de análisis del dispositivo pedagógico de Bernstein	37
Gráfico 4. Las etapas del procedimiento en las Ciencias Sociales	58
Gráfico 5. Método de análisis del discurso	61
Gráfico 6. Interpretaciones de ciudadanía	62
Gráfico 7. Método de análisis del currículum, la pedagogía y la evaluación	66
Gráfico 8. Interpretación del modelo de análisis.....	67
Gráfico 9. Operativización del modelo de análisis.....	69
Gráfico 10. Campo de control simbólico	124
Gráfico 11. Esquema del sistema educativo nacional	133
Gráfico 12. Competencias para el Sistema Nacional de Bachillerato	147
Gráfico 13. Marco curricular común del bachillerato	148
Gráfico 14. Marco curricular común del bachillerato (II).....	149
Gráfico 15. Marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato	150
Gráfico 16. Niveles de concreción curricular del SNB.....	151
Gráfico 17. Campo pedagógico.....	164
Gráfico 18. Situación geográfica de Nayarit	169
Gráfico 19. Eventos significativos en la vida de los jóvenes	198
Gráfico 20. Modelo de análisis del dispositivo pedagógico reinterpretado e ilustrado	246

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por haberme otorgado una beca-financiamiento durante el periodo 2001 – 2005.

A la Secretaría de Educación Pública (SEP) por la beca complemento otorgada para manutención durante el mismo período.

A mi madre, por su amor y apoyo incondicional. A mi padre, por su consejo sabio y crítico. A mis hermanas, Guadalupe y Emma Sofía, por la complementariedad y la complicidad.

A la Universidad Nacional Autónoma de México. *Alma Mater.*

En el imbricado proyecto de obtener una beca para continuar mi formación en el extranjero, jugaron un papel fundamental Arturo Chávez, mi asesor, maestro y amigo. Arturo Landeros, mi compañero de antaño; Gabi Sanginés, Aldo Quiñonez, Alexia Gil, Renata Villalba y José Antonio de la Peña.

A la *Universitat Autònoma de Barcelona.*

Agradezco a mis profesores, Ángeles Lizón, Salvador Cardús, José Noguera, Pep Adelantado, Jordi Planas, Josep Ma. Masjuan, Helena Troiano, Xavier Bonal y Xavier Rambla, por los seminarios compartidos.

Al Grupo de Investigación en Educación y Trabajo (Grup de Recerca en Educació i Treball, GRET), que me acogió en el equipo, en el que pude trabajar con Quim Casal, Maribel García, Marina Elías, Guillem Sala y Rafael Merino, actual Director de este trabajo. Gracias por su confianza y amabilidad. Muy especialmente a mi tutor, que me ha acompañado con paciencia y apertura durante los últimos cuatro años, en muy diversas circunstancias.

A todos mis compañeros de generación, por los seminarios y trabajos compartidos. Muy especialmente a María del Mar Griera, por su amistad sincera y el empujón final para concretar este trabajo; a Toni Verger y Aina Tarabini, con un recuerdo especial por nuestras aventuras en los Foros Sociales de Educación; a Gabriela del Valle, por el proceso migratorio compartido; a Judit Rifà, mi pasaporte de entrada a las instituciones municipales en Barcelona; hoy socia-colega en la promoción de los valores femeninos en *coeducació*, junto con Anna Carreras Port.

Mi abrazo infinito a Amparo Tomé, mentora y amiga incondicional. Sin su confianza, empatía, solidaridad y amor de madre-hermana, no habría logrado escribir este trabajo. Tampoco tendría en mi memoria la Alhambra, el olor a jazmín en las mañanas de verano, los cerros de Úbeda, los arcos de Segovia, las escuelas de Asturias y el más bello castellano

salmantino. Ella me invitó a conocer una bella rama de conocimiento, la de los saberes femeninos. Me acercó a Marina Subirats, a quien agradezco los invaluable momentos compartidos, su gran disposición y su carácter modélico. Ellas son referente de la coeducación en el Estado español y me han invitado a recorrer ese camino a su lado.

Mis amigos Laia Capdevila y Julián Fábregas han sido mis pilares fraternos en Barcelona. Gracias a ellos entré en contacto con Vanessa Casanovas, a quien agradezco su confianza en el proceso de selección para integrarme en el equipo de TRANS. Mención especial merece mi mentor Francesc Solà y su equipo, al que debo mi experiencia en el oficio de la consultoría: Miquel Amoròs y Francesc Quintana, maestros del pragmatismo; Josep Ma. Clotas y Pau Le Monnier. Especial agradecimiento hacia Anna Mora y Marisa Escribano, por su compañía y apoyo en todo momento y para todo.

A Rosi Morales (madre e hija: energía pura). Y a Paula Laverde, por su amistad y la contribución gráfica a este trabajo.

A mis compañeras y compañeros docentes de Tepic, por su confianza y solidaridad. Muy especialmente a Ubaldo Zepeda, Sergio Muñoz, Magdalia Ibarra, Lidia Borrayo y Víctor Torres. A mis estimados Jorge Lor, René, Toño Chi, Marcos, Serrano, el *Padre* Pepe Hernández... A mis pupilas incondicionales, Diana Basulto, Elisa y Dina González.

En otro nivel –uno más íntimo, de construcción personal-, a mi familia extensa y a mis amigas y amigos más cercanos. Particularmente, a mis referentes de la Sociología, Esther Sanginés, Jesús Peraza y Ma. Estela Fernández. A mis soportes amorosos. Miguel Peraza, Andrea Salmerón, Isabel y Yutsil Sanginés, Lidia Serrano, Antonia Martínez, Ángeles y Mar Córdoba, Pilar Lomba, Eduard Barrabés, Jenny Chávez, Marisa Mena, Roser Roldán, Philipp Groizinger, Stephanie Langerock, Víctor Brenes, Josefina Ceballos, Cilia-Roger-Uma, Robert-Ale-María, Álica-Heejune y Eduardo Mora. Flavio Lazos y Ana Murrieta, que me han brindado calor y soporte desde *la perla tapatía*, y a todos los miembros del Grupo Interdisciplinario de Trabajo, Análisis y Reflexión (GITAR).

A las personas que amablemente contribuyeron a la reflexión de este trabajo a través de las entrevistas concedidas. El Dr. Morfín Otero, del ITESO; la Dra. Cecilia Fierro, de la Universidad Iberoamericana y Ernesto Pérez Castro, del Colegio Monclair, de León Guanajuato.

Este trabajo es el resultado de años de estudio, investigación y ruptura epistemológica. Es una síntesis del aprendizaje obtenido durante mis once años de estancia en Cataluña y el contraste, a mi vuelta a México. La versión final del manuscrito fue elaborada en el *Café Luna del Boulevard Tepic Xalisco*, con una amabilidad que hizo entrañable el proceso de redacción. Mi hija, mis alumnas y alumnos, se convirtieron en la principal motivación para culminar esta etapa. De corazón, muchas gracias!

Introducción

La noción de ‘ciudadanía global’ ha cobrado un lugar central en el discurso internacional acerca de las prioridades educativas para el desarrollo. A partir de la iniciativa mundial “*La educación ante todo*” (GEFI, por sus siglas en inglés) del Secretario General de las Naciones Unidas, puesta en marcha en septiembre de 2012, el ‘fomento de la ciudadanía global’ ha pasado a ser considerada una prioridad.

En dicha iniciativa se contempla que “la educación debe asumir plenamente su papel central en ayudar a las personas a forjar sociedades más justas, pacíficas, tolerantes e incluyentes. Se debe brindar a las personas la comprensión, habilidades y valores que necesitan para cooperar en la resolución de los desafíos interconectados del siglo XXI” (GEFI, 2012).

La cuestión que destaca es la amplitud de la noción de ‘ciudadanía global’; es decir, la dificultad de hacerla operativa en educación. Esto se debe, fundamentalmente, a dos motivos. El primero, que es un concepto poco claro en el que la propia noción resulta una metáfora; una contradicción de términos e incluso un oxímoron (Davies, 2006). En segundo lugar, al ser aplicada a la educación, dicha noción implica un cierto grado de confusión.

En relación con el significado, la noción de ‘ciudadanía global’ posiblemente implica, tanto desde el punto de vista jurídico, como de la identidad colectiva, el sentido de pertenencia y el compromiso cívico (Tawil, 2013). En este sentido, se desprenden algunas preguntas ¿es la educación para la ciudadanía global una expresión del propósito fundamental de los sistemas educativos?; ¿se refiere a un área concreta del proceso de enseñanza aprendizaje?. En tal caso ¿cuáles son los límites de dicho dominio?; ¿cómo se relaciona con otras áreas de aprendizaje, a menudo superpuestas, asociadas con la socialización cívica y política?

Tradicionalmente, la noción de ciudadanía se ha relacionado con la pertenencia individual a una comunidad política contenida en los límites del Estado Nación. Ello comprende un sentido de pertenencia a una comunidad política nacional pero también una forma de acción, con implicaciones a nivel de responsabilidades y derechos.

En la concreción del concepto de ciudadanía a través de una carga de derechos y responsabilidades, suelen reconocerse dos tradiciones: la 'cívica republicana' y la liberal (Pérez-Castro, 2001). En la primera, la ciudadanía se caracteriza por hombres virtuosos y por un modelo justo de gobierno, que supone obligaciones y una 'virtud cívica'. En la perspectiva liberal, el Estado es garante de los derechos de los individuos.

En cualquier caso, la noción de ciudadanía es controvertida, sujeto de variedad de interpretaciones, no solamente en sociedades divididas, también en el caso de las relaciones entre poblaciones indígenas y otras minorías culturales en el interior de un Estado. Por otra parte, los derechos asociados a la ciudadanía a menudo son negados a los grupos de migrantes, en particular a los refugiados.

Cualquier intento de incorporar la noción de ciudadanía más allá del Estado-Nación a nivel mundial, se vuelve aún más problemático, sobre todo desde una perspectiva jurídica. Aún con el anuncio que hacen las Naciones Unidas, acerca del surgimiento de una comunidad política mundial, sus miembros están compuestos de naciones, no de individuos. Así pues, pese a la forma en que la globalización está afectando a las concepciones tradicionales de la ciudadanía dentro de los límites del Estado-Nación, la noción de 'ciudadanía global' sigue siendo una metáfora; más aún, una contradicción¹.

Sin embargo, la concepción tradicional de ciudadanía nacional está cambiando bajo la influencia de múltiples procesos asociados con la globalización. Se habla de la emergencia de formas post-nacionales de ciudadanía (Sassen, 2002) vinculadas a la internacionalización del comercio y las finanzas, un mayor acceso a la información, el conocimiento y los valores difundidos en todo el mundo a través de los nuevos medios digitales, el aumento de la migración y la movilidad a través de las fronteras, la degradación del medio ambiente asociada al cambio climático global, así como la consolidación de los organismos internacionales de la *gobernanza* global. El aumento de la aceleración, la complejidad y la interdependencia de los múltiples procesos de cambio económico, tecnológico, ambiental, social y político, están contribuyendo a la expansión de las relaciones sociales a través del mundo.

¹ ¿De qué ciudadanía global hablamos, mientras hay personas que mueren ahogadas diariamente en el Mediterráneo, en la búsqueda desesperada de un lugar en el mundo para vivir, lejos del terror de la guerra? ¿A qué ciudadanía democrática hacemos referencia, mientras México registra –solamente en lo que va del sexenio de Peña Nieto- más muertes y desapariciones forzadas que las dictaduras latinoamericanas de finales de siglo XX?

Dichas concepciones 'post-nacionales' de ciudadanía son, en parte, vinculadas a las comunidades sociales y políticas transnacionales, el activismo civil y a las nuevas formas de identificación y movilización global. Sin embargo, a pesar de estas transformaciones, el Estado sigue siendo el referente para la ciudadanía.

Más allá del nivel jurídico, la ciudadanía puede desarrollarse como un sentido de pertenencia a una comunidad política global a través de la identificación con valores humanistas que inspiran principios como la igualdad de derechos, respeto por la dignidad humana, justicia social y solidaridad internacional, en la que se basa el *ethos* de los marcos normativos internacionales. En este sentido, se argumenta la pertinencia de referirse a una 'ciudadanía cosmopolita' (Cortina, 1997) más que una ciudadanía global².

Históricamente se ha asignado a la educación, una responsabilidad relativa a la formación de la ciudadanía y del fortalecimiento de la cohesión social. Una cuestión muy presente en el discurso pedagógico oficial del Estado Mexicano.

En este sentido, se asigna al sistema educativo un rol en la promoción de los conocimientos, competencias y valores que desarrollen un sentido de 'destino compartido' a través de la identificación individual con los ambientes social, cultural y político de una sociedad. Asimismo, se asigna a la escuela un papel en el fomento a la participación en la acción cívica y social, basada en un sentido de la responsabilidad individual hacia las comunidades.

Esa 'función' social, cívica y política de la educación, suele explicitarse en el currículum e implicar el diseño de una *formación ciudadana -'cívica y ética'*, en el caso que ocupa a esta investigación-, que no necesariamente es explícita en la disciplina académica pero, a menudo, implica un área amplia de la enseñanza aprendizaje. Un área que suele sobreponerse en diferentes grados, con materias como la Geografía, la Historia, las Ciencias Sociales, la Religión o los estudios ambientales. Asimismo, la educación ciudadana incluye los niveles de educación formal y no formal, y suele ser considerada como una parte esencial de la formación de la ciudadanía en cada contexto social.

² El cosmopolitanismo tiene como fundamento el reconocimiento de la legitimidad del principio de universalidad. Dicho principio resulta clave desde la perspectiva humanista, humanitaria, de los derechos humanos, a través de la cual se contempla que los individuos, como miembros de comunidades locales y ciudadanos de los Estados-Nación, también son miembros de una comunidad global de los seres humanos (Tawil 2013:2).

La naturaleza controvertida de la educación para la ciudadanía puede conducir, pues, a una serie de interpretaciones y aproximaciones. Éstas, pueden ser minimalistas y conservadoras, en la línea de reproducir el orden social existente, o bien, más ambiciosas y críticas, dirigidas a la adaptación al cambio o, aún más, a la transformación de las dinámicas sociales existentes (McLaughlin, 1992; Kennedy, 1997; Kerr, 1999).

En esta línea, cobra sentido la pregunta que orienta la presente investigación en relación a la manera en que el discurso de la educación para la ciudadanía global es recontextualizado en una realidad educativa concreta.

Queda claro que los múltiples procesos de globalización, tanto económicos como tecnológicos, ambientales o políticos, han ido transformando progresivamente las concepciones y prácticas tradicionales alrededor de la ciudadanía. Sin embargo, a pesar de dichas transformaciones, la base jurídica para la definición de la ciudadanía, así como su práctica, sigue estando situada en relación con el Estado-Nación.

Las tensiones relacionadas con esta realidad cambiante explican, al menos en parte, la posible confusión y la resistencia potencial que puede encontrar una noción como la de 'ciudadanía global' que se ha introducido en el discurso internacional de las Naciones Unidas, en relación con la 'educación para el desarrollo'.

Se sobreentiende que el concepto de 'ciudadanía global', en dicho marco, se refiere a los intentos de introducir cuestiones de interés mundial y los elementos de una cultura cívica global emergente, en los programas de educación formal o no formal existentes. Por lo tanto, el discurso de la educación para la ciudadanía global, pretende fomentar la adaptación y el enriquecimiento de los programas de educación para la ciudadanía local y nacional, cualquiera que sea su enfoque, con el contexto de la globalización intensificada (Tawil, 2013:6).

Con el objetivo de identificar los elementos de recontextualización de los principios dominantes en la práctica pedagógica, en esta investigación se hace una aproximación etnográfica a un entorno escolar que acoge a la élite del Estado de Nayarit, en el nivel medio superior, con una oferta educativa cuya modalidad es la del bachillerato general con enfoque propedéutico.

Así pues, en el presente trabajo se lleva a cabo un estudio de caso, para analizar los procesos de recontextualización del discurso oficial en lo que Bernstein (1990) define como *campo pedagógico*. Es decir, los espacios y los tiempos en los que un discurso

instruccional se inserta en un discurso regulativo a través de un diseño curricular, un determinado tipo de relaciones pedagógicas y un sistema de evaluación.

Dicho marco conceptual se aborda en el primer capítulo, que pretende abarcar el enfoque disciplinar, a partir de la *nueva* sociología de la educación, recuperando las principales aportaciones de las teorías de la reproducción y las teorías de la resistencia, para confluir en la propuesta de la *sociología de la comunicación pedagógica* desarrollada por Basil Bernstein.

Para ello, se esboza una reflexión -en la línea de la sociología comprensiva-, alrededor de la importancia de incorporar la acción social en el análisis. La presente investigación se propone abordar tanto el nivel macro sociológico como el micro, ilustrando los diferentes niveles a partir del análisis del discurso, por un lado, y de la aproximación etnográfica a la realidad escolar, por el otro.

A nivel teórico metodológico, este trabajo de investigación revisa y operativiza el modelo de análisis del dispositivo pedagógico propuesto por Bernstein (1990), a través del cual pretende ilustrar la manera en que se produce y se reproduce el discurso pedagógico oficial en las sociedades contemporáneas.

A partir de la revisión del modelo, se hace una reflexión sobre el concepto de 'campo' como herramienta metodológica (Martín Criado, 2010) para abordar, finalmente, algunas reflexiones recientes acerca del análisis de la reproducción en un entorno de élite (Ball y Van Zanten, 2015).

El segundo capítulo, contiene el diseño de la investigación que consiste, precisamente, en la operativización del modelo de análisis del dispositivo pedagógico de Bernstein, así como el planteamiento de unas hipótesis de trabajo. Asimismo, se expone la metodología desarrollada y las técnicas de investigación utilizadas; fundamentalmente, el análisis del discurso a partir de fuentes documentales, el desarrollo de entrevistas semi estructuradas en profundidad y la observación participante desde el enfoque etnográfico.

Los dos primeros capítulos conforman, pues, la primera de tres partes que estructuran este trabajo. La segunda parte, comprende dos capítulos que resultan del análisis del discurso en el campo internacional y en el campo oficial.

El capítulo tres, describe algunos elementos de contexto en relación con el campo internacional, haciendo una aproximación al discurso de la educación para la ciudadanía

global como 'ideología dominante'. El capítulo cuatro describe el campo oficial, revisando el discurso del Estado Mexicano en relación con la educación.

El objetivo de este último, consiste en explicar la manera en que los principios dominantes en el campo internacional son recontextualizados en el campo oficial, dando lugar a un discurso propio del contexto mexicano. Así pues, se abordan algunos elementos de contexto que permiten comprender el discurso de la calidad de la educación como eje de la reforma integral a la educación media superior.

El análisis del discurso se lleva a cabo con base en el plan sectorial de educación vigente (2013 – 2018). Se identifica que, aunque existen algunos elementos del discurso dominante de las Naciones Unidas en los principios orientadores, específicamente en relación con el fomento de la ciudadanía global, el eje rector de la política educativa mexicana gira en torno al discurso de la calidad de la educación, en línea con las directrices de la Organización para el Comercio y Desarrollo Económico (OCDE).

Las implicaciones que tiene dicha orientación en el currículum, las relaciones pedagógicas y la evaluación, se analizan con base en la reforma integral a la educación media superior a partir de la cual se crea el Sistema Nacional de Bachillerato en el año 2009, con un marco curricular común.

En la tercera y última parte se describe el estudio de caso, elaborando el análisis del discurso instruccional y el discurso regulativo en el campo pedagógico. En el quinto capítulo se describe el entorno escolar que se observa, agregando un elemento al proceso de recontextualización. Esto es, las características del Sistema Educativo Marista, del cual forma parte el Colegio en cuestión.

De este modo, el discurso pedagógico de reproducción, puede comprenderse como una recontextualización en tres niveles: por un lado, la que se hace de los principios internacionales dominantes; por otro lado, la que se hace del discurso pedagógico oficial y, finalmente, la que se hace del propio discurso de la formación cristiana implícita en el Sistema Educativo Marista.

En el sexto capítulo se analizan detalladamente los mecanismos de recontextualización de los principios dominantes en el currículum, en la pedagogía y en la evaluación, tal como propone Bernstein. Con dicha base, se lleva a cabo el contraste de hipótesis para discutir los resultados obtenidos.

El presente trabajo se enmarca en el Programa de Doctorado en Sociología que la Universidad Autónoma de Barcelona ofrece desde el curso 1986/87, cursado en el trienio 2001-2003 por parte de la que suscribe.

Los objetivos formativos que debe cubrir el presente trabajo de investigación consisten en:

- a) poner en práctica un proceso de investigación original y de relevancia sociológica, en el ámbito de estudio de la complejidad y diversidad de la vida y el cambio social, el funcionamiento de sus principales mecanismos y la interrelación de los fenómenos sociales;
- b) proporcionar conocimientos avanzados sobre los aspectos teóricos y prácticos, así como sobre los métodos y técnicas de investigación, en el contexto científico de la disciplina sociológica y del ámbito de investigación específico en el que se enmarca la tesis doctoral. En este caso, la sociología de la educación; y
- c) desarrollar una investigación que represente, dentro de las diferentes áreas de conocimiento de la sociología, innovación reconocida por la comunidad científica internacional en aspectos sociales, culturales o tecnológicos, que permitan avances en la gestión de la cohesión social y de la mejora de las oportunidades de las personas en sociedades complejas.

La presente investigación se propone operativizar el modelo de análisis del dispositivo pedagógico propuesto en 1990 por Basil Bernstein, referente de la *nueva* sociología de la educación, para ilustrar la manera en que se produce y se reproduce el discurso pedagógico en relación con la educación para la ciudadanía global en el contexto mexicano de Nayarit.

Como resultado, se obtiene la sistematización del discurso que se reproduce a través de la práctica educativa en el caso estudiado, a nivel instrumental y regulativo, con base en el análisis del currículum, las relaciones pedagógicas y la evaluación. De tal modo, es posible identificar el nivel constrictivo y habilitante de la estructura frente al cambio educativo, así como el papel de los actores en la producción y reproducción del discurso de la ciudadanía global.

PARTE I. MARCO TEÓRICO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1

El análisis del dispositivo pedagógico como herramienta metodológica

Introducción

El primer capítulo de este trabajo de investigación consiste en la configuración del marco conceptual a partir de la propuesta de una *sociología de la comunicación pedagógica* desarrollada por Basil Bernstein (1990). De este modo, se hace una revisión del modelo de análisis del dispositivo pedagógico propuesto por el autor británico a través del cual pretende ilustrar la manera en que se produce y se reproduce el discurso pedagógico oficial en las sociedades contemporáneas (Bernstein, 1990:202).

En primer lugar, se plantea una reflexión teórica desde un enfoque disciplinar en la línea de Giddens, Bourdieu y Touraine en la medida en que incorporan la acción social en el análisis, tanto en la conexión entre los niveles macro y micro, como en la importancia que se otorga a la reflexividad de los actores sociales.

En segundo lugar, se recuperan los principales planteamientos de las teorías de la reproducción (Bourdieu, Bernstein) y las teorías de las resistencias (Apple, Giroux), como referente histórico del análisis educativo en sociología. Posteriormente, se rescatan los conceptos fundamentales propuestos por Bernstein para comprender la relación macro (sociedad) – micro (aula) a partir de las relaciones pedagógicas como un modelo de las relaciones sociales. Para complementar el análisis, se recupera el concepto de *'enactment'* de Ball (2012) que utiliza para explicar cómo las escuelas y el profesorado ponen en acción las políticas a través de un proceso de interpretación y recontextualización, donde es preciso traducir los principios establecidos en un texto y sus ideas políticas en acciones y prácticas situadas.

A partir de la revisión del modelo de Bernstein, se hace una reflexión sobre el concepto de *'campo'* como herramienta metodológica. Finalmente, se abordan algunas reflexiones recientes acerca del análisis de la reproducción en un entorno de élite.

1.1. La perspectiva sociológica en la que se enmarca esta investigación

A pesar de que la sociología de la educación ha ido construyendo y modificando su problemática y objetivos a lo largo de los últimos años, tal como sucede en la propia disciplina, ha sido difícil resolver, a nivel teórico y metodológico, el reto de analizar los problemas que se le plantean desde una perspectiva estructural y a la vez, desde una interpretación accionalista.

La teoría de la estructuración de Giddens (1970) formula algunas propuestas a la sociología en este sentido, planteando la dualidad de la estructura –como constrictiva y a la vez como habilitante- y otorgando un papel fundamental a los actores como agentes sociales. Posteriormente, los trabajos de Touraine (1978) y la sociología reflexiva de Bourdieu y Wacquant (1994) apuntan también a la posibilidad de hacer esa doble aproximación. No obstante, en lo que se refiere a metodologías concretas y a experiencias empíricas, una perspectiva que otorgue importancia al papel de la reflexión de los actores y a su capacidad estructurante, es todavía una tarea pendiente (Bonafant, 1998).

Atendiendo dicho emplazamiento, en la presente investigación se hace un esfuerzo de aproximación metodológica al caso empírico en ambos sentidos. Por un lado, analizar el papel de la estructura tanto en su vertiente constrictiva como habilitante; por el otro, destacar la reflexividad de los actores y su potencial estructurante.

Las aportaciones de Bourdieu, Giddens y Touraine resultan centrales, tanto en la construcción como en el diseño metodológico de la investigación educativa, en la medida en que incorporan la acción social en el análisis, tanto en la conexión entre los niveles macro y micro, como en la importancia que se otorga a la reflexividad de los actores sociales³.

Uno de los teóricos británicos que se ocupó –precisamente- de analizar los comportamientos de los distintos actores en la escuela (y más concretamente, en el aula),

³ Dichos autores coinciden en que los *actores* no sólo ‘actúan’ sino que son reflexivos; es decir, que consiguen comprender algunos aspectos de su situación social, sea de manera implícita (*habitus*) o explícita (*consciencia discursiva*, en Giddens; *orientaciones culturales*, en Touraine).

así como la manera en que dichos actores definen la realidad educativa cotidiana, fue Basil Bernstein⁴ (1924 – 2000).

Preocupado, al igual que sus colegas franceses, por el fracaso de los estudiantes provenientes de las clases trabajadoras, se dedicó a realizar una serie de investigaciones empíricas para comprender la relación entre las funciones del sistema educativo y la estructura de clases sociales.

Con base en la observación sistemática, Bernstein propone una teoría que pretende comprender la relación macro (*sociedad*) – micro (*aula*) a partir de las relaciones pedagógicas como un modelo de las relaciones sociales.

Bernstein ha sido asociado a la corriente denominada como *la nueva sociología de la educación* y ha inspirado a diversos pensadores contemporáneos que han centrado sus investigaciones en el currículum, como Michael Young⁵ (2008).

De inspiración marxista, Bernstein postula que el lenguaje del alumnado de clase trabajadora y clase media, tiene una estrecha relación con la división social del trabajo y la relación que estas clases sociales entablan con el sistema escolar.

⁴ Bernstein fue uno de los intelectuales más destacados del campo de la sociología de la educación. Fue profesor desde muy joven, impartiendo las asignaturas más variadas, desde matemáticas hasta mecánica del automotor. Su experiencia en las aulas lo llevó a elaborar una teoría sobre el lenguaje y la sociedad que analizaremos en profundidad más adelante.

Hijo de inmigrantes judíos, sirvió al ejército británico durante la segunda guerra mundial en África. En 1953 obtuvo su doctorado en la London School of Economics. Entre los años 1971 y 1990 se dedicó principalmente a reformular, extender y corregir una misma obra: *Clases, códigos y control*, que se publicó por tomos durante esos años, incluyendo capítulos corregidos y nuevos alternativamente. El desarrollo de los conceptos de *código elaborado* y *código restringido* han sido los que más se han difundido entre lingüistas y las personas dedicadas a la investigación sociológica especializada en educación. Sus textos dialogan permanentemente con los de su contemporáneo Pierre Bourdieu. De hecho, la obra de Bernstein, junto con la de éste último, constituye el *corpus central* de la llamada *nueva sociología de la educación* (Karabel y Halsey, 1976).

⁵ En 1971, con el trabajo denominado *Knowledge and Control*, Young da pie a la ‘nueva sociología de la educación’, analizando el currículum como expresión de las relaciones de poder que subyacen a la selección y organización del conocimiento educativo. Asimismo, menciona la importancia del conflicto y de la ideología en la educación, constituyéndose estos factores en el objeto de estudio de las llamadas ‘teorías de la reproducción’. Otros autores que han desarrollado las ideas de Bernstein son Moore R, Arnot M, Beck J, Daniels H (2004): *Knowledge, power, and educational reform: applying the sociology of Basil Bernstein* (Routledge, Abingdon, UK); Moore R, Young M (2001): *Knowledge and the curriculum in the sociology of education: towards a re-conceptualisation*. *British Journal of Educational Studies* 22(4):445–461.; Morais A, Neves I, Davies B, Daniels H (2001): *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (Peter Lang, New York.); Muller J, Davies B, Morais A, eds (2004): *Reading Bernstein, researching Bernstein* (RoutledgeFalmer, London).

Bernstein caracteriza a los hijos de la clase trabajadora por la utilización de un *código restringido*, directamente vinculado a la producción; mientras que los hijos de las clases medias, por el contrario, utilizan un *código elaborado* -no dependiente del contexto y universalista- que coincide con el lenguaje de una clase social que participa en actividades administrativas, comerciales o profesionales.

De acuerdo con el análisis de Bernstein, el acceso a un tipo de código u otro no depende de las cualidades psicológicas de los individuos, sino de sus posiciones en la estructura social, que dependen, a su vez, de la división del trabajo⁶.

El autor sostiene que el lenguaje coloquial familiar de las clases trabajadoras les dificulta enormemente, cuando no les imposibilita, adaptarse al lenguaje escolar o académico. Este alumnado 'restringido', asevera Bernstein, naufraga en el aula y fracasa en el proceso formativo, porque no consigue adaptarse al *código elaborado* utilizado por el profesorado en el contexto escolar⁷. Con base en dicho marco, Bernstein sugiere el análisis del fracaso escolar desde las teorías de la reproducción.

⁶ Una de las críticas que se ha hecho a la teoría de los códigos educativos de Bernstein responde a la dificultad que comporta su operacionalización en el análisis empírico (Bonal, 1998:91).

⁷ Paradójicamente, en el desarrollo de sus ideas, Bernstein se vale de un código elaborado que dificulta enormemente la comprensión de sus planteamientos. En la introducción a su último libro *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (1996) cita en uno de los primeros párrafos una crítica recibida de Walford en este sentido: "desde su primer texto [refiriéndose a *Clases, Códigos y Control*], Bernstein ha desarrollado sus ideas considerablemente. Desafortunadamente, su exposición de dichos desarrollos es virtualmente ilegible y de una complejidad tal, que la original naturaleza ilustrativa de sus conceptos ha sido oscurecida". La opacidad de los escritos de Bernstein es, en parte, responsable de las continuas críticas que ha recibido. Se le acusa de falta de claridad y de ambigüedad en los conceptos empleados, tanto a nivel teórico como operacional. En definitiva, las aportaciones de este autor son de un altísimo nivel de abstracción, cuestión que, en ocasiones, hace muy difícil su concreción.

1.2. Reproducción y resistencias en los procesos educativos

El planteamiento teórico de la reproducción sostiene que el sistema educativo funciona, no como proceso de emancipación, sino como un proceso de reproducción de las posiciones sociales de origen y las relaciones de poder entre clases⁸.

Frente al planteamiento liberal de que la educación ofrece posibilidades para el desarrollo individual, la movilidad social y el poder político y económico para los desposeídos y en desventaja, los teóricos de la reproducción argumentan que las principales funciones de la escuela consisten en la reproducción de la ideología dominante, sus formas de conocimiento y la distribución de la capacitación necesaria para reproducir la división social del trabajo⁹.

El argumento central de estas teorías¹⁰ es que, en el aguzado proceso de selección que lleva a cabo cotidianamente el sistema educativo, priman aquellos valores, normas y creencias que coinciden con los de las clases sociales dominantes. Por esta razón, el alumnado procedente de clases sociales marginales, bajas y medias bajas, tiene muchísimas más posibilidades de resultar excluido del sistema.

La tesis central de las teorías de la reproducción es que la clase social tiene efectos sobre la demanda de educación, las condiciones de acceso y progreso en el sistema educativo; un condicionamiento que, en la actualidad, es aceptado y tenido en cuenta en la

⁸ En el primer tomo de *El Capital* (Moscow: Progress Publishers, 1969: 531, 532), Marx establece que “cada proceso social de producción es, al mismo tiempo, un proceso de reproducción. La producción capitalista produce no sólo comodidades, no sólo plusvalía, sino también produce y reproduce la relación capitalista, en un lado el capitalista, en el otro el trabajador asalariado.”

⁹ Este planteamiento ha sido cuestionado por su carácter determinista. Una crítica interesante se encuentra en Martín Criado (2010) en su reflexión acerca de *la escuela sin funciones*.

¹⁰ Para un análisis crítico del significado de la noción marxista de reproducción en la teoría social, Giroux (1983) recomienda revisar a Henri Lebevre, “The Survival of Capitalism”, trans. Frank Bryant (New York: St. Martin’s Press, 1973). Para una revisión crítica de la forma en la que se entiende la teoría de la reproducción en la escuela, Michael Apple. “Ideology and Curriculum” (London: Routledge & Kegan Paul, 1979) y su propio texto “Ideology, Culture and the Process of Schooling” (Philadelphia Temple Univ. Press, 1981); Geoff Whitty and Michael Young, ed., *Society, State, and Schooling* (Sussex, Eng.: Falmer Press, 1980); Samuel Bowles and Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1977).

expresión de los resultados educativos obtenidos en procesos de evaluación estandarizada tipo PISA¹¹.

En otras palabras, el planteamiento implica que las motivaciones, las aspiraciones y el rendimiento del alumnado y sus familias, están determinadas por la clase social. Más concretamente, el planteamiento de autores como Bourdieu y Passeron (1970) y un primer Bernstein (1975) es que la escuela, lejos de ser una institución ideológicamente neutra que asigna y distribuye posiciones sociales en función de los méritos individuales, es un mecanismo de reproducción de las posiciones sociales de origen.

Estos autores postulan que el funcionamiento del propio sistema educativo, más concretamente, la forma en que se ejerce la transmisión cultural, explica que determinados grupos tengan prácticamente garantizado el éxito o el fracaso en su paso por el sistema de enseñanza. De esta manera, al considerar la educación como reproductora de las diferencias sociales, se oponen a la idea funcionalista de la 'bondad' de la educación (Bonafant, 1998:76)¹².

En *La reproducción* (1970), Bourdieu y Passeron elaboran una compleja teoría sobre los mecanismos por los que se completa el círculo reproductivo. Postulan que la cultura escolar, que es arbitraria y relativa, logra imponerse como cultura legítima y universal a través de la 'violencia simbólica'. Es decir, a través del poder de las acciones pedagógicas de imponer significaciones y de hacerlo además de forma legítima.

En esta lógica, el trabajo del docente consiste en transmitir los contenidos curriculares impuestos por la clase dominante, como algo *natural*, disimulando la fuerza de esa imposición. En consecuencia, la acción pedagógica garantiza la interiorización del fracaso escolar del individuo como fracaso estrictamente personal.

De dicho planteamiento se desprende que la imposición cultural se realiza sutilmente; el dominado no la percibe como tal, sino como una cultura objetiva que debe esforzarse por lograr. Lo que se produce en el individuo cuando interioriza los principios de esa

¹¹ Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para el Comercio y Desarrollo Económico (OCDE) que se propone evaluar las competencias de alumnas y alumnos de 15 años.

¹² A pesar de criticar el planteamiento funcionalista, los teóricos de la reproducción no dejan de atribuir un papel determinante a la escuela como reproductora de la estructura social, razón por la cual Martín Criado (2010) elaborará una crítica muy interesante a dicho enfoque en 'La escuela sin funciones', recuperando el concepto de *campo* como herramienta metodológica e identificando a la escuela como un campo de confluencia de diversas fuerzas.

arbitrariedad cultural son “*habitus*”, en términos de Bourdieu; prácticas habituales a nivel intelectual, moral y laboral.

Los teóricos de la reproducción aseguran que las relaciones de dominación subyacentes a la práctica pedagógica, están enmascaradas de tal manera que garantizan su eficacia y eliminan cualquier resistencia a la inculcación de la cultura dominante¹³. Se verá más adelante que autores como Apple, Willis y Giroux desarrollarán una crítica a dicho planteamiento a partir, precisamente, de la capacidad de agencia de los actores sociales.

Bernstein, por su parte, profundiza en las formas en que la institución escolar reproduce la cultura dominante y explica la conexión que encuentra entre los niveles material y simbólico; es decir, entre las relaciones de poder, las formas de transmisión cultural y la distribución de formas de conciencia.

De esta manera consigue explicar no solamente la forma institucionalizada de la reproducción cultural, sino también los efectos que produce en la conciencia de los distintos grupos sociales. En esta línea buscamos analizar dichos efectos en un grupo social determinado como es la élite de una capital de provincia en México.

Una de las críticas más significativas que se ha hecho a las teorías de la reproducción tiene que ver con la falta de profundización en el análisis de los procesos que tienen lugar en el interior de la institución escolar. La escuela era como una ‘caja negra’ que en algunos casos posibilitaba la movilidad social y en otros casos reproducía las posiciones sociales de origen.

Para superar ese ‘cajanegrismo’ y analizar con mayor profundidad el análisis de la construcción de la estratificación social, se recurrió a la sociología interpretativa. Cobraron protagonismo el interaccionismo simbólico y la etnometodología como marcos teóricos y metodológicos en el intento de superar los enfoques estructural-funcionalistas.

Las teorías de la reproducción jugaron un papel importante en el desarrollo de la sociología de la educación, planteando una crítica al axioma liberal basado en la meritocracia.

Los resultados de la investigación sociológica pusieron en cuestión los postulados de la teoría del capital humano (TCH), cuyo planteamiento central reside en que la educación es

¹³ Estas aportaciones contribuyeron significativamente a mostrar que la escuela también tenía un papel en la reproducción de las diferencias de género y de etnia.

una inversión social para que la ciudadanía adquiriera las capacidades necesarias para desarrollarse adecuadamente en el sistema. La fórmula económica que simplifica estos principios es: a mayor formación, mejor salario y, por ende, mayor productividad.

Considerando que dicha fórmula tuviera una cierta vigencia, la TCH debe revisarse desde un ángulo más amplio (más allá de la productividad), a la luz de su influencia en la relación entre la inversión educativa y la reducción de la pobreza. Hasta ahora, el éxito de dicho enfoque debe matizarse por las enormes diferencias que preexisten entre los niveles promedio de educación alcanzados a nivel mundial y la persistencia de las altas tasas de pobreza (Bonaf, 2015)¹⁴.

Así pues, desde los años setenta del siglo pasado, las teorías de la reproducción jugaron un papel clave en la crítica al axioma liberal poniendo en duda –a su vez-, la propia concepción funcionalista de la educación. No obstante, el determinismo estructuralista que caracteriza dichos planteamientos ha sido criticado desde diversas ópticas¹⁵.

Una de las críticas más sólidas al planteamiento de la reproducción es el de las resistencias, cuyo denominador común -a pesar de las diferencias internas-, es entender la dominación cultural y social como un proceso sujeto a resistencias y contradicciones.

La propuesta de los teóricos de las resistencias en el análisis de los procesos educativos, consiste en incorporar las acciones y la consciencia de los agentes al análisis de la realidad educativa.

Las teorías de la resistencia comparten el análisis marxista de la educación, identificando en ella un campo de lucha y conflicto político e ideológico, reflejo del conflicto entre grupos sociales, pero incluyen en su análisis la posibilidad de cambio educativo (y en

¹⁴ En un trabajo reciente, Bonaf (2015) reflexiona sobre las limitaciones de la economía neoclásica y la teoría del capital humano como un paradigma válido para formular políticas para la reducción de la pobreza. Identifica, de este modo, las principales limitaciones del uso de la TCH como la teoría central de la formulación de políticas en el desarrollo educativo: “los fuertes supuestos macroeconómicos y microeconómicos que se incluyen regularmente en los modelos dominantes de la política educativa apenas suceden, pero los responsables políticos mantienen la formulación de políticas como si lo hicieran [...]; mientras tanto, la mayoría de las políticas de educación no abordan la cuestión de las desigualdades, que puede ser entendida como el ‘eslabón perdido’ entre la educación, el desarrollo económico y la reducción de la pobreza”.

¹⁵ Si la posición social de origen condiciona de tal manera a los individuos, éstos estarían condenados al fracaso en la institución escolar por la dificultad que comporta adaptarse al proceso de transmisión y asimilación del conocimiento impuesto por la clase dominante.

algunos casos social) a partir de las respuestas que los grupos subordinados pueden ejercer sobre las estructuras de dominación¹⁶.

En esta línea, se coincide en identificar en el entorno escolar un campo de lucha de intereses, pero se analizan las características de los grupos resistentes y el poder que éstos puedan ejercer sobre la propia propuesta pedagógica.

Hacia finales de los años setenta, Apple (1979) propone una sociología del currículum desde la teoría de las resistencias, sosteniendo que el modelo de reproducción puede llevarnos a suponer que no existe una resistencia significativa al poder¹⁷. En cambio, asegura que los acontecimientos históricos se empeñan en demostrar la posibilidad de llevar a cabo acciones concretas de resistencia y postula que éstas no pueden quedar fuera del análisis.

Este planteamiento resulta especialmente interesante para la presente investigación en el sentido de identificar las resistencias que se generan frente a una determinada intervención pedagógica en el nivel curricular.

También Willis (1977) trabaja en esta línea, analizando por su parte a los productores culturales y su papel en la democratización de la cultura. Defiende que en la escuela no se impone, sino que se produce cultura e ideología dominante y esa creación se genera desde las interacciones entre los sujetos y el currículum oficial. Por tanto, también hay mecanismos de resistencia y supervivencia cultural que desarrollan los sujetos que interactúan en la escuela.

Por su parte Giroux (1981) no se limita al análisis del currículum de la escuela, sino que atribuye al profesorado un papel intelectual transformador en el proyecto político que es para él la educación. Con sus conceptos, otorga una capacidad transformadora a los sujetos y asegura que los educadores forman parte del proyecto político que es la educación; proyecto que debe potenciar y posibilitar valores democráticos, de igualdad y enseñar a reflexionar críticamente, educando para la acción transformadora de la sociedad (Flecha y Serradell, 2003). Con base en este planteamiento resulta clave analizar

¹⁶ Las influencias más notables de esta corriente sociológica de la educación, desarrollada durante los años ochenta, son el marxismo culturalista inglés, el marxismo humanista de Gramsci (especialmente su noción de hegemonía), la teoría de la estructuración de Giddens, la teoría de la acción comunicativa de Habermas y las aportaciones de la teoría feminista contemporánea [...] Sus principales exponentes son Paul Willis, Michael Apple, Henry Giroux y Jean Anyon (Bonal, 1998:123).

¹⁷ Apple propone construir una 'comunidad curricular crítica'. Es decir, hacer un análisis sociológico del currículum en el contexto social de las relaciones de poder externas e internas a la escuela.

críticamente las características del profesorado e identificar sus propuestas para la educación transformadora.

En suma, desde las teorías de la reproducción se despojó a las escuelas de su inocencia política y se las conectó a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista (Giroux, 1983). Las escuelas se retratan entonces como reproductivas en tres sentidos: primero, proveen a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y la capacitación que necesitan para ocupar sus lugares respectivos en una fuerza de trabajo estratificada por clase, raza y sexo; segundo, se ve a las escuelas como reproductivas en el sentido cultural, con un papel claro en la distribución y legitimación de las formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses; y tercero, se ve a las escuelas como parte de un aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado.

De acuerdo con Giroux (1983), se plantea que las teorías de la reproducción aportan diversas explicaciones del rol y función de la educación, contribuyendo a una comprensión más amplia de la naturaleza de la escolarización y su relación con la clase dominante¹⁸.

También existe acuerdo en identificar los límites de dicho planteamiento frente a una ciencia crítica comprensiva de la escuela, que provea mayores explicaciones de cómo docentes, estudiantes y otros agentes vinculados al ámbito escolar, actúan dentro de contextos históricos y sociales específicos para hacer y reproducir las condiciones de su existencia. Por dicho motivo, nuestra aproximación empírica tiene un fuerte componente etnográfico y de reflexión de la propia práctica.

¹⁸ A finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, hubo una ola de reformas educativas en Europa que buscaban redefinir el papel de la educación en la sociedad que, más tarde, definirá Castells (1995) como *sociedad de la información*. En ese contexto, cobra importancia la sociología de la política educativa (Arnot, 1981) que parte del supuesto de que la educación, como sector concreto de la política social, está sujeta a influencias y cambios que no sólo tienen que ver con la reproducción de la división social del trabajo y la estructura de clases, sino con las relaciones de poder entre los grupos en el propio aparato político, los problemas de financiación del Estado y los procesos de desregulación (Bonai, 1998:181).

1.3. Las relaciones pedagógicas como modelo de las relaciones sociales

Como se ha visto, desde la sociología de la educación en las últimas décadas del siglo XX, se ha otorgado a la escuela un papel clave en el análisis de los procesos de producción y reproducción cultural e ideológica. En este sentido, las relaciones pedagógicas cobran especial interés como un modelo de las relaciones sociales.

Bernstein desarrolló un modelo que contiene una *teoría sociológica de la comunicación pedagógica*, que consiste en distinguir aquello que se transmite en los sistemas educativos, del proceso de transmisión. Sin lugar a dudas, existe una fuerte influencia de la *teoría de la acción comunicativa* de Habermas¹⁹ en el planteamiento del autor británico, en tanto nuevo paradigma de la teoría social contemporánea.

Mientras el análisis de la reproducción sólo se interesa por la transmisión, Bernstein asegura que la clave para entender la estructura del discurso pedagógico, está en comprender el proceso. Es decir, en identificar las formas en que se transmite la cultura y la ideología dominante a través de la comunicación pedagógica plasmada en un discurso. Así pues, este autor afirma que las teorías de la reproducción sólo consiguen ilustrar las consecuencias de la escuela en cuanto a clase, etnia y género, pero no la estructura que transmite el mensaje.

A nivel teórico metodológico, resulta de especial interés atender dicho planteamiento con el objetivo de comprender y explicar los mecanismos de transmisión, producción y reproducción cultural e ideológica que se generan en el ámbito escolar. Es en este sentido que nuestra investigación se enmarca en el modelo propuesto por el autor británico para el análisis de las relaciones pedagógicas entre transmisores y adquirentes, entendidas como un proceso.

La teoría sociológica de la comunicación pedagógica de Bernstein sostiene que, para comprender los mecanismos de reproducción cultural en la escuela, es necesario analizar el conocimiento educativo, su contenido, la forma de transmitirlo y la forma de evaluarlo. Bajo esta lógica, Bernstein profundiza el razonamiento y propone centrar la atención en la

¹⁹ Habermas (1999) consuma su obra acerca de la *acción comunicativa* con un interludio referente al *sistema y mundo de la vida*, en el que asegura que no puede hacerse sociología si no se consideran ambos conceptos como referente fundamental. Con el concepto de *acción comunicativa*, empieza a operar un nuevo supuesto en que se reflejan como tales las relaciones del actor con el mundo: el de un medio lingüístico que funge como mecanismo de coordinación de la acción.

reproducción y el cambio en las relaciones educativas a través del análisis del currículum, del discurso pedagógico y de la evaluación.

Así pues, en el presente trabajo de investigación, se atienden dichas recomendaciones metodológicas y se centra el análisis en el nivel curricular, pedagógico y de evaluación, con la intención de comprender el discurso que se produce a nivel oficial y se reproduce en el ámbito escolar en el tema de la educación para la ciudadanía global en el contexto mexicano; más concretamente, en un modelo educativo diseñado para la élite y su operacionalización en la capital del Estado de Nayarit. Para ello, se utilizan los conceptos desarrollados por Bernstein en su teoría de los códigos educativos, así como en su análisis de la estructura del discurso pedagógico.

1.3.1. La teoría de los códigos educativos de Bernstein

Bernstein define los *códigos educativos* a partir de las relaciones de poder y los principios de control que rigen la estructura social; elementos que subyacen al currículum, al proceso de transmisión y a la evaluación, en la estructura pedagógica. Para analizar dichos códigos en el conocimiento educativo, el autor desprende dos variables: la clasificación y la enmarcación²⁰ (Bernstein, 1985b).

La *clasificación* del conocimiento educativo se refiere a los límites entre los contenidos que se enseñan (*p.e. matemáticas, química, biología...*). Una *clasificación fuerte* indica una estructura curricular con contenidos altamente separados, mientras que una *clasificación débil* indica la existencia de interrelación entre los contenidos.

En otras palabras, la *clasificación débil* se asocia al modelo curricular interdisciplinar que desdibuja la *clasificación* de los saberes a partir de un enfoque holístico de los problemas. Por ejemplo, para el aprendizaje de aspectos vinculados con las mismas disciplinas arriba mencionadas, se realiza una visita al huerto escolar y se plantean operaciones matemáticas vinculadas con la siembra de las semillas, aspectos químicos vinculados con los fertilizantes y pesticidas, así como aspectos biológicos de las propias hortalizas.

Las variaciones en la fuerza de clasificación explican la estructura básica del sistema de mensajes denominado currículum.

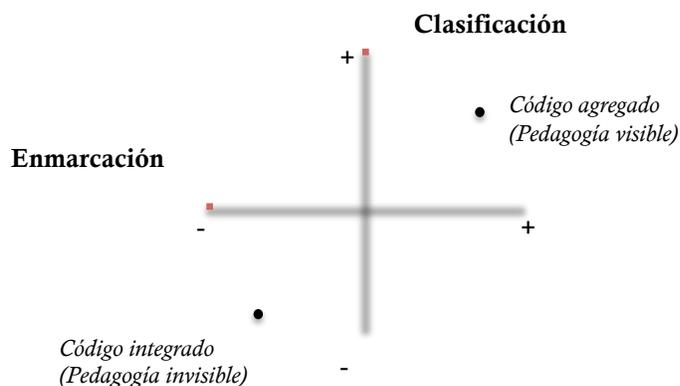
²⁰ Algunas traducciones hablan de 'marco de referencia' o 'enmarcamiento' (*framing*).

La *enmarcación*, en cambio, se refiere a las formas de control sobre *cómo se transmite el currículum*. Una *enmarcación fuerte* significa que los límites de lo que se puede y no se puede transmitir están muy claros. En ese caso, el alumno no tiene ninguna opción sobre la relación pedagógica.

La *enmarcación débil*, por el contrario, pretende incorporar los intereses, motivaciones y deseos del *adquiriente* en el proceso de transmisión de conocimientos. Un ejemplo claro del aplaudido enfoque curricular de *enmarcación débil* es la metodología de aprendizaje basado en problemas (PBL, por sus siglas en inglés). La metodología está centrada en la investigación y la reflexión que sigue el alumnado para llegar a una solución ante un problema planteado.

Las variaciones en la fuerza de enmarcación explican la estructura básica del sistema de mensajes denominado pedagogía.

Gráfico 1. Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo



Una *clasificación* y una *enmarcación* fuertes del conocimiento educativo se define como *código agregado*. Éste, se caracteriza por un tipo de currículum con delimitación precisa entre contenidos y con una interacción pedagógica jerárquica. Es un código que va de la mano de la ritualización, en la que el educando tiene pocos derechos o posibilidades de

aportar²¹. Para llevarlo a cabo, es preciso utilizar un tipo de pedagogía que Bernstein denomina como *visible*.

La estructura subyacente a la *pedagogía visible* es perceptible. El *adquirente*, conoce las reglas de jerarquía y de secuencia porque son explícitas; el *transmisor* define los criterios de evaluación, que son manifiestos y específicos.

Por otro lado, una *clasificación y enmarcación débil*, se define como *código integrado*, que supone la alteración de las relaciones de autoridad existentes. La interacción *transmisor - adquirente* es más flexible; el enfoque es interdisciplinar y permite mayor libertad y protagonismo del *adquirente* y un margen amplio de decisión sobre su aprendizaje.

La variable dependiente para que este fenómeno pueda generarse es la *pedagogía invisible*.

Bernstein involucra a las familias en su análisis: designa a las familias de clase obrera el adjetivo de *posicionales* (porque es la posición de los miembros de la familia y no sus cualidades individuales lo que confiere distintos estatus de autoridad) y a las familias de clase media, las llama *familias basadas en la persona* (porque en ellas se incentiva la exploración verbal para la expresión de las cualidades individuales y el estatus no viene determinado por la posición). Lógicamente, la *pedagogía visible* se asocia a las familias posicionales mientras que, la *pedagogía invisible*, se asocia a las familias basadas en la persona.

La estructura que subyace a la *pedagogía invisible* no tiene un carácter evidente para el adquirente; las reglas de jerarquía y de secuencia son implícitas y los criterios de evaluación son tácitos, múltiples y difusos, como si el adquirente fuese la fuente de esos criterios.

Sin dejar de considerar los *códigos integrados* como una expresión de las relaciones de poder en el campo del control simbólico del dominio de las nuevas clases medias, Bernstein los maneja como una opción potencial de emancipación, porque generan autonomía y capacidad crítica.

Como se verá más adelante en la exposición de la problemática que se aborda en esta investigación, el modelo pedagógico en boga a nivel internacional en la actualidad

²¹ De acuerdo con el autor, éste es -con matices-, el más extendido en los sistemas educativos europeos y norteamericano.

responde precisamente a la integración de los códigos educativos y la invisibilización de la pedagogía, en términos de Bernstein. Esto puede identificarse con claridad en el análisis del Informe Delors (UNESCO, 1996) y en el reciente informe “Repensar la educación: hacia un bien común mundial” (UNESCO, 2015).

Bernstein utiliza en raras ocasiones sentencias prescriptivas; no obstante, en la introducción a *Pedagogy, symbolic control and identity* (1996:6), afirma explícitamente que ‘para disponer de un programa educativo diseñado para la democracia efectiva, se debe asegurar que se hayan institucionalizado tres derechos interrelacionados –*derechos pedagógicos democráticos*-. Estos son: el derecho a la participación, a la inclusión y al crecimiento (*enhancement*)’.

Con este razonamiento, el autor no está planteando un camino a seguir; sin embargo, hace evidente su legítima preocupación por la justicia social. La gran dificultad, asegura, es que las personas más necesitadas de ejercer sus *derechos pedagógicos* son, a su vez, las que se han visto privadas al acceso a la comprensión crítica y -más importante aún-, a generar nuevas posibilidades (Bernstein,1996:6).

Por otro lado, como parte de la teoría de los códigos educativos, Bernstein (1975) analiza la actitud del alumnado frente a la escuela²², identificando comportamientos de alienación y rechazo escolar por parte de los estudiantes.

El autor distingue entre el orden instrumental y expresivo²³ de la escuela y propone una tipología de estudiantes, de docentes y de familias, en función de la aceptación/rechazo de los medios y fines en ambos órdenes.

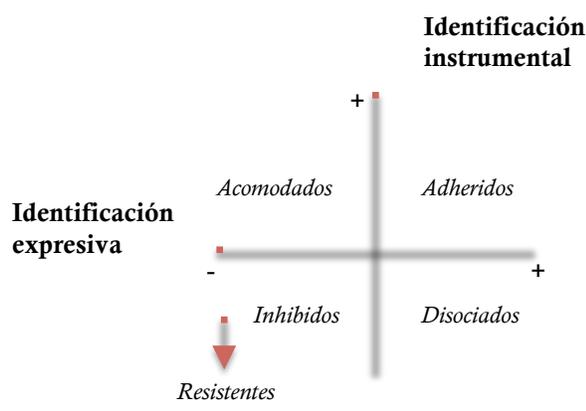
Esta distinción de orden analítico permite explorar las motivaciones que los alumnos y las alumnas tienen frente a la escuela, considerando distintas variables referentes a la identificación instrumental y expresiva con la institución educativa.

²² Muchos son los autores que han analizado la actitud del alumnado frente a la escuela y las consecuencias de estas actitudes tanto para los estudiantes como para la sociedad. Estas aportaciones se han desarrollado tanto desde un punto de vista teórico donde encontramos autores como Bernstein (1975), Merton (1938), Fernández Enguita (1988), Subirats y Alegre (2006) o Tarabini (2012); como desde un punto de vista empírico con Alegre y Benito (2012), Barbeta y Termes (2014) o Feito (2003) [Valls, Troiano y Sánchez-Gelabert: 2015].

²³ La distinción de Bernstein se basa en un conjunto de conocimientos –interrelacionados en la práctica- que la escuela transmite: por un lado relacionado con un aprendizaje de orden más formal asociado a un conocimiento específico (instrumental) y por otro relacionado con un orden más moral relacionado con imágenes de conducta y *modales* (expresivo).

De este modo, cruzando los dos ejes motivacionales (instrumental y expresivo), es posible plantear una clasificación del alumnado en función del grado de identificación instrumental y expresiva que tienen con el centro educativo, resultando los tipos de: adherido, disociado, acomodado, inhibido o resistente tal y como se muestra en el gráfico 2, elaborado por Valls, Troiano y Sánchez-Gelabert (2015)²⁴.

Gráfico 2. Tipología de actitud frente a la escuela



La clasificación del alumnado del colegio que se observa queda fuera de los objetivos de este trabajo; sin embargo, se ha considerado importante recuperar la distinción mencionada para utilizarla en el análisis de los resultados.

²⁴ La tipología presentaba originalmente cuatro tipos (inhibidos, disociados, acomodados y adheridos) pero en el trabajo que se cita, se dividió a los inhibidos en dos grupos, en función de si tenían un alto grado de desmotivación (resistentes) o bajo (inhibidos), para poder comprobar si en las variables de disruptión se observa un comportamiento distinto entre estos dos tipos tal y como apuntaban Masjuan y Troiano (2009) a partir del modelo original de Merton (1938).

1.3.2. La estructura del discurso pedagógico

La propuesta teórica de Bernstein lleva a plantearse la necesidad de analizar *cómo se genera y en qué consiste* el propio *discurso pedagógico*, a través del cual se transmiten las relaciones de poder externas a la educación en el *currículum*, la *pedagogía* y la *evaluación*. La tesis que este autor desarrolla a nivel teórico es que el discurso pedagógico se apropia de otros discursos, recontextualizándolos.

El ejemplo que utiliza para ilustrar su afirmación es un taller de madera en una escuela secundaria. Éste no cumple las funciones de una carpintería, es solamente una recontextualización de la realidad hecha con una intención pedagógica.

Bernstein propone un análisis crítico de esa recontextualización frente a las ilusiones que proyectan la escuela como un instrumento de la clase dominante que reproduce exactamente la realidad que hay fuera de ella; en otras palabras, invita a tomar una actitud crítica frente a la confusión entre la realidad social externa y la representación interna en el aula.

De este modo, el autor otorga la capacidad de agencia a los actores sociales que interactúan en el ámbito escolar; no solamente en el nivel de resistencia, sino también en la producción de discursos y prácticas a partir de su capacidad recontextualizadora; es decir, de su capacidad de apropiarse de otros discursos y recrearlos en el nivel pedagógico.

Ante la carencia que este autor descubre en las teorías de la reproducción y de la resistencia en lo que se refiere, sobre todo, a la acción comunicativa, desarrolla un complejo trabajo de análisis teórico sobre lo que denomina el dispositivo pedagógico que, desde su perspectiva, constituye el medio de transmisión de las relaciones de poder externas a la escuela (relaciones de clase, de género, patriarcales, de religión, de etnia).

“El dispositivo pedagógico sirve –esencialmente–, para traducir las relaciones de poder a discursos de control simbólico y para traducir éstos en relaciones de poder” (Bernstein, 1990b: 210).

Para analizar el *dispositivo pedagógico*, es preciso distinguir tres conjuntos de reglas, relacionadas entre ellas jerárquicamente. Las reglas distributivas, que se encargan –precisamente– de distribuir diferentes formas de conciencia entre distintos grupos; las reglas de recontextualización, que regulan la constitución de un *discurso pedagógico*

específico y las reglas de evaluación, que constituyen la *práctica pedagógica* como tal (Bernstein, 1990b).

Las primeras reglas, reparten el poder entre los grupos que tienen acceso a 'lo pensable' y a 'lo impensable'. Aquello que es pensable se transmite en los niveles primario y secundario (la parte reproductiva) y lo que no lo es, corresponde a los encargados de la producción de discursos (enseñanza superior u otras agencias especializadas). Por ello, existen diversos mecanismos de control para acceder a este segundo nivel.

En esta definición de la distribución de 'lo pensable' y 'lo impensable', se identifica en este caso al ámbito escolar del bachillerato en el nivel reproductivo y, como agencias especializadas encargadas de la producción de discursos, por un lado, a los Departamentos de Educación de las Universidades, los Institutos de investigación y organizaciones tipo observatorio educativo como es la Fundación Mexicanos Primero, sobre las cuales se abundará más adelante.

Por el otro, se identifica a las editoriales de los libros de texto de bachillerato que se han especializado, además, en la formación del personal docente como parte de su estrategia operativa que garantiza, simultáneamente, la comercialización de sus textos y la reproducción del discurso pedagógico oficial.

El segundo tipo de reglas que Bernstein propone analizar, son las de recontextualización, que constituyen el medio a través del cual un *discurso instruccional* (que crea competencias o habilidades especializadas) se integra dentro de un *discurso regulativo* (que contiene las reglas que constituyen el orden social).

Este análisis corresponde, en este caso, al tipo de relaciones que se generan en el ámbito educativo en las que, a través de normas y reglamentos escolares, se transmite el discurso instruccional, vinculado con los objetivos pedagógicos a alcanzar.

Para comprender las reglas de recontextualización es preciso advertir que el discurso pedagógico enmascara las reglas regulativas a través de técnicas instruccionales.

El discurso regulativo es dominante (no hay instrucción sin orden); en cambio, lo que ofrece a primera vista el discurso pedagógico es la transmisión de habilidades y competencias (discurso instruccional).

El tercer tipo de reglas a analizar para comprender el dispositivo pedagógico corresponde a los procesos de evaluación. Éstas regulan la práctica pedagógica en el contexto de *reproducción del discurso*.

A través de las reglas de evaluación, tiene que asegurarse que el 'texto pedagógico'²⁵ se inserte en un tiempo y un espacio específicos.

Los tres conjuntos de reglas mencionados permiten a Bernstein establecer la conexión entre la distribución del poder, del conocimiento y determinadas formas de conciencia. Le permiten sistematizar, a nivel teórico, los mecanismos por los que unas relaciones estructurales de poder y control se plasman en unas teorías y en unas prácticas pedagógicas específicas, reproductoras y legitimadoras de posiciones sociales diferentes (Bonal, 1998:200).

Bernstein distingue dos *campos recontextualizadores*, el campo oficial y el campo pedagógico, cuya función es crucial en la creación de la autonomía fundamental de la educación (Bernstein, 1996:63). En dichos *campos* se construye el 'qué' y el 'cómo' del discurso pedagógico. Es decir, que se construyen las categorías, contenidos y relaciones a transmitir, así como la manera de transmitirlos.

Por un lado, el *campo oficial*, regulado directamente por el Estado, políticamente a través del poder legislativo y administrativamente por la gestión pública. En este caso, se hará referencia a la Secretaría de Educación Pública que, a su vez, recontextualiza los principios internacionales en el contexto nacional.

Por otro lado, el *campo pedagógico*, que define la autonomía relativa del discurso pedagógico y afecta a la práctica pedagógica oficial. Este campo está conformado, tal como sugiere Bernstein, por pedagogos de escuelas y centros universitarios, departamentos de Ciencias de la Educación, revistas especializadas y fundaciones privadas de investigación. En este caso, el propio centro educativo constituirá el *campo pedagógico de recontextualización* en el que se recibe el discurso oficial que es reinterpretado en función del propio contexto.

²⁵ Por 'texto pedagógico' Bernstein entiende aquello que es producido/reproducido y evaluado en, o a través de, y siempre para las relaciones sociales de transmisión/adquisición. Un texto es una realización característica del discurso pedagógico y constituye una selección, integración y contextualización específicas de 'pedagogemas' (unidad característica más pequeña de práctica o disposición que puede ser candidata para evaluación) (Bernstein, 1990b:199).

Bernstein plantea que si el *campo pedagógico* puede producir algún efecto en el discurso pedagógico con independencia del *campo oficial*, habrá cierta autonomía y se producirán tensiones con respecto al discurso pedagógico y sus prácticas; pero si sólo existe el *campo oficial*, no habrá autonomía.

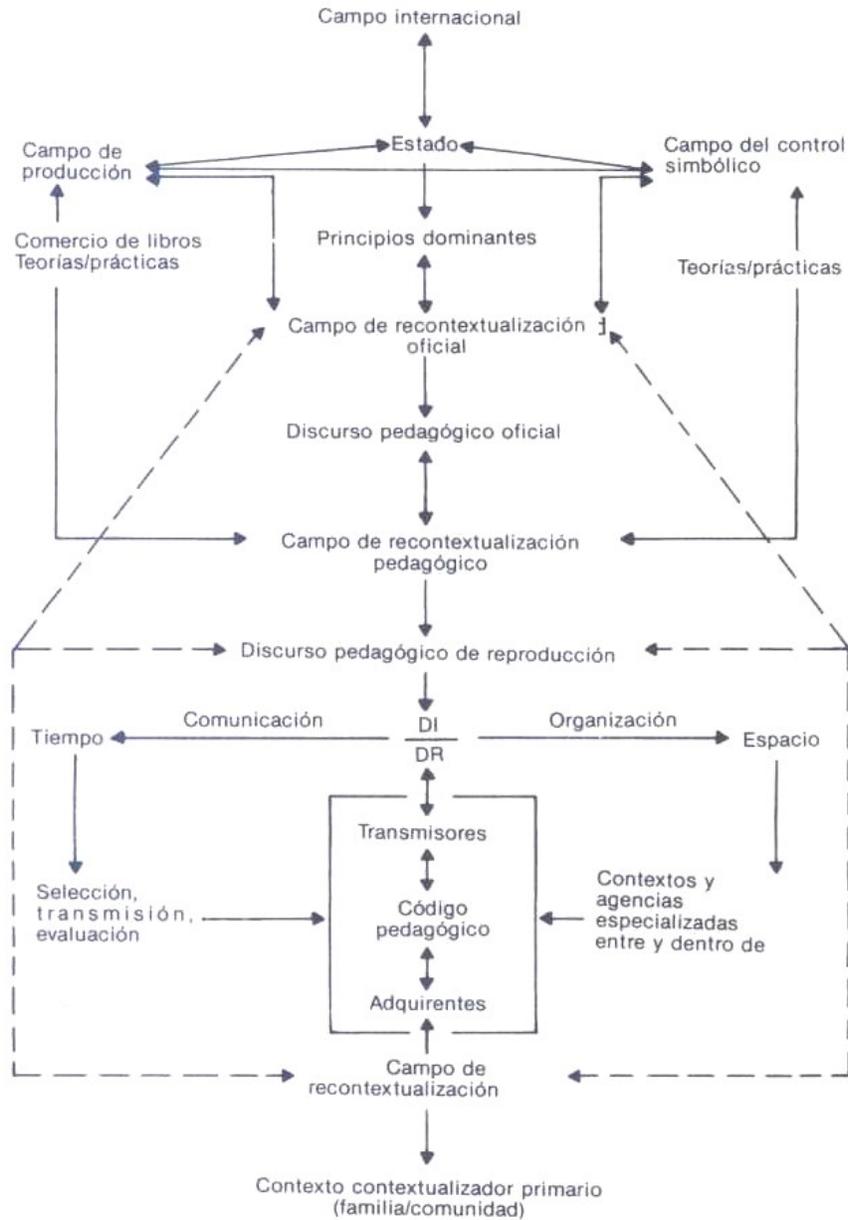
En suma, el dispositivo pedagógico hace posible lo imaginario y por eso crea un lugar para lo ideológico (Bernstein, 1990b:107).

Gracias a que el contenido se transmite en un contexto y a que se adquiere a determinada edad, se hace posible la *evaluación*, que permite a los *adquirentes* posicionarse de forma diferenciada en relación al discurso y a la práctica pedagógica legítima²⁶.

El esquema que se expone a continuación contiene el modelo con el que Bernstein pretende ilustrar la manera en que se produce y se reproduce el discurso pedagógico oficial en las sociedades contemporáneas (Bernstein, 1990:202).

²⁶ La *práctica pedagógica* reproduce una especialización del 'texto' en unos contenidos determinados y transforma el tiempo -en unas secuencias de edad para la adquisición de estos contenidos- y el espacio -en unos contextos de transmisión / adquisición determinados-.

Gráfico 3. El modelo de análisis del dispositivo pedagógico de Bernstein



La teoría del *discurso pedagógico* de Bernstein aborda la producción, distribución y reproducción del conocimiento oficial y cómo este conocimiento está vinculado con las relaciones de poder determinadas estructuralmente.

Sin embargo, Bernstein no se conforma con describir los fenómenos de producción y transmisión del conocimiento; lo que le interesa son sus consecuencias para los diferentes grupos.

Bernstein dedicó los últimos años de su vida a desarrollar un análisis del discurso pedagógico, introduciendo la idea de la existencia de una *brecha* en el discurso que tanto puede ser constrictiva como habilitante (en términos de Giddens)²⁷. En este caso, se recupera la propuesta metodológica de Bernstein con el objetivo de ilustrar dicha brecha y sus consecuencias en el terreno del discurso de la formación ciudadana en el caso mexicano.

Enmarcando esta investigación desde la perspectiva de la *sociología del discurso pedagógico o de la comunicación pedagógica*, se utilizará el marco conceptual elaborado por Bernstein para desarrollar una explicación propia de un fenómeno que se aborda desde el nivel *meso* (macro – micro); es decir, considerando la dualidad de la estructura (constrictiva y habilitante) y la capacidad reflexiva de los agentes.

La aportación teórica de Bernstein destaca por sus consecuencias sobre las actuales y futuras líneas de investigación en sociología de la educación; especialmente, en la redefinición del *discurso pedagógico oficial* y la propuesta teórica para analizarlo.

Bernstein otorga protagonismo a los *actores* e identifica el origen de la mayor autonomía del campo de recontextualización pedagógica, lo que permite describir las funciones de los diferentes organismos especializados.

El esfuerzo teórico es en la dirección de sistematizar los mecanismos a través de los cuales unas relaciones estructurales de poder y control se plasman en unas teorías y en unas prácticas pedagógicas específicas, reproductoras y legitimadoras de diferentes posiciones sociales.

Bernstein describe la manera en la que se produce el mensaje (el cómo), la manera en que circula entre los actores y la manera en la que se reproduce, recontextualizándose.

²⁷ Los últimos textos de Bernstein traducidos al español son en este sentido: *La construcción social del discurso pedagógico* (1990); *Pedagogía, control simbólico e identidad* (1998); *Hacia una sociología del discurso pedagógico* (2000); y *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control Vol. 4.* (2001).

La tesis de Bernstein se centra en el poder de las normas; es decir, en el *control simbólico*. Por ello, centra su análisis en el *discurso* y su sofisticado dispositivo²⁸: en el proceso pedagógico –afirma-, el *discurso regulativo* tiene mayor poder de dominación que el *discurso instruccional* -aquello que debe aprenderse- (Bernstein, 1990:138).

Así pues, se detiene a desentrañar lo que llama la *división del trabajo de control simbólico*, describiendo, analizando y creando un lenguaje específico para hablar sobre las nuevas profesiones que regulan la mente, el cuerpo, las relaciones sociales, sus contextos especiales y proyecciones temporales.

A dicho efecto, Bernstein revisa las principales ideas de Marx sobre la relación entre los *campos* económico y cultural. También revisa el análisis de Gramsci sobre la sociedad civil, la hegemonía, los intelectuales y la transformación cultural, que más tarde inspiraría a Althusser en su análisis de la ideología y del aparato del Estado.

Sin embargo, sostiene que no existe ningún análisis relevante del complejo de agencias, agentes y relaciones sociales a través de las cuales el poder, el saber y el discurso se ponen en juego como dispositivos reguladores. En este sentido, tampoco existe exposición alguna de las modalidades de control. En cierto modo, dice, “lo que hay es un discurso sin relaciones sociales” (Bernstein, 1990:138).

La intención de aproximarse a ilustrar dicho entramado en un caso concreto implica analizar las relaciones de poder que se ponen en juego en las recontextualizaciones del discurso pedagógico oficial en materia de ciudadanía, colocando en el centro del debate las relaciones sociales y los agentes en los campos de recontextualización.

²⁸ A diferencia de Foucault, Bernstein hace un análisis sistemático de lo que considera denominador común de todos los discursos: la educación y sus modalidades de transmisión.

1.4. El concepto de campo como herramienta metodológica

En el desarrollo de su teoría, Bernstein entra en diálogo con las aportaciones de Bourdieu, que pretenden superar la dicotomía objetivismo (estructuralismo) / subjetivismo (agencia).

Su homólogo francés pretende dar cuenta de la práctica de los sujetos incorporando en su análisis el concepto de *habitus*, definido como una serie de disposiciones adquiridas que dota a los individuos de principios que rigen desde su percepción y su pensamiento hasta su acción.

A diferencia de los estructuralistas, que hacen su análisis fuera del tiempo, Bourdieu sostiene que la acción tiene un tiempo pero, sobre todo, un *tempo*. Ese saber qué es lo que se va a hacer, cómo se va a responder, conforma el *habitus*, que se adquiere por la pertenencia a un *campo específico*.

Bourdieu plantea que el espacio social está conformado por *campos* que tienen una relativa autonomía y reglas propias en la que se ponen en juego *habitus* y capitales diferentes. El campo es un espacio social que tiene sus propias reglas del juego y que tiene una autonomía relativa frente a los otros campos.

En la conceptualización de Bourdieu, recuperada por Bernstein, está muy presente la lucha por las posiciones de poder en cada campo específico; concepción muy permeada por su visión de la violencia simbólica. En esa lucha por posiciones dentro del campo, entra en juego el capital de los agentes²⁹ que, en su definición –más amplia que la de Marx- implica los niveles simbólico y cultural.

A efectos analíticos, hemos optado por empatar el concepto de *campo* para entender el diálogo entre Bernstein y Bourdieu, dado que éste constituye la médula -el *core*- del modelo analítico propuesto por el primero.

La opción por utilizar el concepto de *campo* como herramienta metodológica se recupera de la propuesta de Enrique Martín Criado (2010) quien, tras debatir la hipótesis

²⁹ Simplificando, podemos decir que el *capital económico* de una persona es la suma de sus posesiones y de su dinero. El *capital cultural* es la suma de los conocimientos que puede emplear para vivir mejor (para su *realización social*), mientras que el *capital simbólico* se refiere a las “señales” de competencia: los títulos, los diplomas o los grados conseguidos.

pedagógico-funcionalistas de la educación, propone un modelo alternativo para el análisis del sistema escolar.

De acuerdo con este autor, el concepto de campo se configura como una guía para la observación meticulosa de los entramados de las relaciones. En este sentido, el concepto obliga a controlar las relaciones causales, analizando en primer lugar el entramado más inmediato para, a partir de él, reconstruir las dinámicas externas que puedan incidir en su funcionamiento. “La metodología propuesta nos lleva a concebir toda sociedad y todo campo como entramados donde se producen constantes conflictos y desajustes, que constituyen el motor de una perpetua dinámica de los campos” (Martín Criado, 2010:190).

La tesis de Bernstein en este sentido es que la *producción del discurso* tiene lugar fuera del propio campo del sistema educativo. Teniendo en cuenta que esa producción se recontextualiza de forma selectiva en el proceso pedagógico -aunque influida por el discurso oficial-, es preciso ilustrar los *campos de recontextualización*.

En consecuencia, el presente trabajo se propone ilustrar los campos de recontextualización oficial y pedagógico en el contexto mexicano. Para ello se analiza el caso de estudio desde la óptica del modelo de Bernstein a partir de la reinterpretación del mismo en un sentido más orgánico, rompiendo la verticalidad para dar lugar a la circulación de los discursos y prácticas de recontextualización.

Para complementar la perspectiva de análisis, se añade el concepto de *enactment* utilizado por Stephen Ball (2012), para explicar cómo las escuelas y el profesorado ponen en acción las políticas a través de un proceso de interpretación y recontextualización, donde es preciso traducir los principios establecidos en un texto y sus ideas políticas en acciones y prácticas situadas (Ball, 2012:3).

El concepto se refiere a las formas por las cuales la política se convierte en una realidad viva en las escuelas por medio de la acción de los actores que la pondrán en práctica, a través de la interpretación y la traducción; es decir, de un ejercicio de “dar sentido” y dimensión práctica a las políticas. Este planteamiento implica una visión abierta y situada del proceso político, en la que hay que tener en cuenta la agencia de los individuos, el peso de los contextos y los límites institucionales.

El concepto ayuda a analizar las políticas educativas más allá de su implementación, poniendo en relieve que las escuelas son receptoras de propuestas políticas múltiples y, muchas veces, contradictorias, y que tienen un papel importante al dar forma a este

conjunto de demandas que, a través de un trabajo político son integradas y recontextualizadas produciendo una cierta heterogeneidad en las prácticas (Ball, 2012:142).

De lo que se trata es de resaltar que las políticas educativas no son unívocas en su aplicación, ni los centros educativos son meros receptores de mandatos políticos, sino que en este contexto existe una relación dialéctica. Las políticas educativas definen y configuran la práctica escolar que tiene lugar en los centros educativos, de la misma manera que la realidad social e institucional de las escuelas tiene un papel central a la hora de adoptar y adaptar las políticas educativas. En este sentido Ball apunta que la micropolítica de la escuela no puede ser considerada en total aislamiento de su medio social, de la misma manera que tampoco se pueden inferir los resultados de los conflictos y debates micropolíticos en las normas prevalecientes del entorno social y político (Ball, 1989:54)³⁰.

Empatando la propuesta conceptual de Ball con la de Bernstein, en el caso de estudio de la presente investigación, debe destacarse el carácter dialéctico del discurso pedagógico oficial que se configura en una política educativa concreta, con la capacidad recontextualizadora de los centros escolares, en general, y de los transmisores frente a sus adquirentes, en específico.

En el análisis de los campos de recontextualización, necesariamente entrará en juego la micropolítica, sea a nivel burocrático (en el *campo oficial*) o a nivel de organización escolar (en el *campo pedagógico*), en relación directa con los elementos del contexto (histórico, socioeconómico, político).

Siguiendo la línea argumental de la estructura del discurso pedagógico, es necesario identificar las agencias que producen el discurso oficial fuera del propio campo del sistema educativo, considerando a los organismos supranacionales, como la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), así como las organizaciones no gubernamentales que se especializan en la producción de discursos alternativos, como pueden ser Intermón Oxfam (que ha desarrollado una Red de Educadores para una

³⁰ Diversos autores han desarrollado su trabajo en torno a la micropolítica de las escuelas y en otras dimensiones de la vida organizativa de los centros educativos, dándole un cuerpo propio como campo de estudio. Ball (1989), Blase (1991) y Hoyle (1998) entre otros, han subrayado la importancia de las relaciones micropolíticas en las organizaciones y, particularmente, en las escuelas.

Ciudadanía Global), Amnistía Internacional (que ha jugado un papel importante en la interpretación de los discursos internacionales en México) o bien, los Foros Sociales de Educación y las organizaciones que de ellos han derivado.

En este caso, se hace especial hincapié en el papel de las editoriales de los textos de bachillerato y de organizaciones tipo observatorio civil como se define la Fundación Mexicanos Primero.

El Estado –en este caso, el mexicano- dará prioridad a unos principios sobre otros en la producción del discurso oficial y en la configuración de políticas educativas concretas. No obstante, en la sociedad de la información, los actores que configuran el campo de recontextualización pedagógico tienen acceso a los diferentes discursos elaborados a nivel internacional y ello les ofrece la posibilidad de interpretarlos, en contraste con el discurso pedagógico oficial, en la propia práctica. Ilustrar procesos de este tipo constituye el objetivo central de este trabajo.

1.5. El análisis de la reproducción en un entorno de élite

Con base en los planteamientos de las teorías de la reproducción, se asume que la escuela cumple una cierta función en la reproducción de la ideología dominante, sus formas de conocimiento y la distribución de la capacitación necesaria para reproducir la división social del trabajo; no obstante, el interés de este trabajo se centra en las dinámicas de interacción que se generan en los diferentes *campos* para identificar acciones concretas de recontextualización que posibilitan prácticas e ideologías alternativas a la dominante.

En este caso, el análisis de la reproducción del discurso se lleva a cabo en un entorno de élite. En este sentido, se recuperan las reflexiones recientemente publicadas en el *World Yearbook of Education 2015* acerca de élites, privilegios y excelencia en la línea de la redefinición global de la ventaja educacional (Van Zanten, Ball y Darchy-Koechlin, 2015).

En el apartado de las conclusiones del *World Yearbook of Education (2015)*, Stephen Ball elabora un recuento de algunas cuestiones relativas al estudio sociológico de las élites que se dejan asentadas como elementos a tener en cuenta en la interpretación de los resultados obtenidos a partir de la observación de campo.

Por un lado, el hecho de que la investigación educativa no ha concentrado sus esfuerzos en 'recordar las élites'; lo que Aguiar y Schneider (2012) denominan '*studying up*'. Por el contrario, en los discursos y programas políticos, la preocupación está centrada en la gestión de las clases trabajadoras; sin embargo, la afirmación de la racionalidad neoliberal conduce a una inquietud mucho más explícita respecto a las preocupaciones de los grupos sociales más favorecidos, ansiosos de la reproducción social de esas ventajas³¹.

En este trabajo, se gira el foco hacia los grupos sociales más favorecidos del Estado mexicano de Nayarit, con la intención de explicar en qué consiste el discurso de reproducción de sus privilegios en el marco educativo.

Como explica Ball (2015), el propio término de élite se ha convertido en un concepto cada vez más utilizado para describir una serie de ámbitos sociales (recientemente, en relación con deportistas profesionales); no obstante, en el sentido técnico y semántico de la

³¹ Aunque existe una larga historia de 'teoría de la elite tradicional', los investigadores en materia de educación han centrado principalmente su interés en la explicación de la desventaja en lugar de la comprensión y explicación de la ventaja; esto ha cambiado un poco en los últimos veinte años, que ha incrementado el interés en estudiar *al otro lado* para examinar las "clases medias" (Ball, 2003; Van Zanten, 2003; Vincent y Ball, 2006; Vincent, Rollock et al., 2012; Savage y Butler, 1995; Brantlinger, 2003).

palabra, describir a la élite representa un problema para los investigadores sociales por estar forzados a explicar ¿qué es exactamente lo que se quiere decir cuando se usa?

En este caso, se trata del sector de la sociedad nayarita con el mayor poder adquisitivo del Estado; sea por tratarse de los grandes hacendados que se mantienen en la capital o en ciudades y pueblos aledaños, o bien, empresarios que han conseguido consolidar proyectos propios o transnacionales, como pueden ser los dueños de la empresa Coca-Cola, en manos del Grupo Alica. Sin embargo, se cuenta también la clase política, tradicional o de nuevo ascenso, que paradójicamente representa al sector enriquecido del Estado.

En el caso del Colegio que se analiza, también se cuenta a la ‘clase media’, que comprende a los pequeños empresarios o gerentes de cadenas transnacionales; asimismo, se incluye a las familias de profesionales liberales acomodados. Este último sector tiene mucha influencia en la orientación profesional del alumnado, que en su mayoría opta por carreras como derecho, contabilidad, medicina o alguna especialidad científica. Aunque no son pocos los alumnos que tienen aspiraciones políticas.

Como dice Ball (2015:2), para definir a qué se hace referencia con el término de élite, cobra importancia el contexto; es decir, las historias y tradiciones locales y nacionales.

Las élites son diferentes y están constituidas y entendidas de manera distinta en los diversos lugares del globo. No obstante, lejos de esquivar el debate sobre la definición precisa del concepto, puede plantearse la cuestión de una manera distinta, que considere cómo los ricos han prosperado y se han reagrupado en el capitalismo financiarizado contemporáneo (Savage y Williams, 2008:9).

Para operacionalizar el concepto, Luna Glucksberg distingue dos ramas de las élites: aquellas que responden a las élites establecidas y los nuevos grupos de élite. En estos dos grupos se identifica una distinción cultural importante. El nuevo grupo de élite tiende a estar más preocupado por los elementos materiales y sus miembros son muy conscientes de las posibilidades de movilidad descendente; mientras que la élite establecida tiende a tener menos en cuenta los elementos materiales y en su lugar, otorga mayor valor a actividades de alta cultura y las relaciones sociales.

Lockwood (1995) propone que se piense acerca de la élite como una clase muy bien formada y sugiere tener en cuenta tres criterios clave. El primero es relativo a la estructura; esto es, que considera las categorías de clase y los límites entre ellas, para

distinguir la élite de los demás. El segundo es relativo a la cultura, que implica la especificidad de los estilos de vida y comportamientos inscritos en la misma. El tercero, es el criterio relativo a la identidad, en el sentido del concepto que las personas tienen de sí mismas y de los demás como miembros de una clase; es decir, las "estructuras sociales en sus cabezas", en términos de Bourdieu (refiriéndose a los conceptos de campo, capital y habitus). Este último criterio está relacionado con sus estrategias de reproducción social.

También retomando los conceptos bourdieanos, Khan (2012) propone una definición de la élite, enfatizando algunas características diferentes y quizás más ampliamente aplicable de las élites contemporáneas. En este sentido, el autor define las élites como "aquellas que tienen el control o el acceso sobre un recurso social, que puede resultar en ventajas sobre otros. Este control o acceso a los recursos sociales transferibles, proporciona a las élites un poder social y unas ventajas desproporcionadas; sus decisiones y acciones influyen y afectan a un gran número de personas."

Es posible clasificar las élites por el tipo de recursos a los que tienen acceso o sobre los cuales tienen control. Khan sugiere entonces hablar de "élites económicas", que tienen dinero o control sobre la economía; "élites políticas", que influyen o toman decisiones dentro del Estado; y "élites sociales", cuyos vínculos personales les proporcionan información y acceso sobre otros recursos; hablará también de "élites culturales" en referencia a aquellas que influyen en los gustos sociales, disposiciones y desarrollo cultural; y de "élites del conocimiento", cuando se refiere a los grupos que controlan o influyen en el conocimiento social.

En todo caso, el interés de la investigación educativa –en la línea de Ball-, debería consistir en comprender cuál es la contribución de la educación al acceso y la reproducción social de las élites a nivel local y global.

En otras palabras, el interés de la investigación educativa consiste en explicar la relación de la escolarización con la formación y reformulación de las identidades de la élite, así como medio de acceso de la elite a 'oportunidades' en el mercado de trabajo y en otros lugares, "aunque, por supuesto, permanecen rutas en la élite que no dependen de las credenciales educativas; es decir, que las escuelas de élite inculcan y certifican el capital cultural económicamente valioso" (Kingston y Stanley Lewis, 1990: xxviii).

Las cuestiones que pueden asumirse como punto de partida tienen que ver con que dichos grupos no cuestionan sus privilegios. Además, el hecho de que las escuelas de élite

son muy costosas³²; es decir, que la formación de la élite y la reproducción descansan en gran medida de la capacidad de pago; incluso el deporte de élite se define principalmente en estos días en términos financieros. La membresía en la élite, así como las identidades sociales, siguen siendo construidas en relación con ciertas formas de consumo (marcas de moda, modelo de automóviles o tipo de alimentación, por ejemplo).

El estatus y la situación de ventaja son elementos desarrollados y mantenidos con el fin de garantizar su conservación. Una vez más, la educación juega aquí un papel clave. De hecho, el acceso de las familias a los centros educativos de élite, a menudo se explica en relación con la elección de la escuela como sitio clave en el que los activos económicos pueden traducirse en bienes sociales y culturales que repercutirán en el mercado de trabajo y en el ámbito mediático (Ball, 2015:6).

En esta reflexión es interesante considerar también las tensiones que se generan en la conceptualización de las élites como una cuestión global en relación con la conformación social local.

La movilidad también plantea preguntas sobre la identidad o, más bien, la extensión de la desidentificación de los grupos de élite de los sentidos locales y nacionales de "pertenencia".

Como señalan Savage y otros (2005), algunas fracciones de la élite están involucradas en "prácticas transnacionales" (Sklair 1991) y se mueven en "ciudades globales".

En este sentido, Elliott y Lemert (2006) hablan de "espacios globales y vidas individuales" y de una "nueva era del individualismo" en la que la gente busca desesperadamente la autorrealización, tratando de minimizar, en la medida de lo posible, los obstáculos interpersonales que interfieran con la consecución de sus diseños egocéntricos en las 'pulcras ciudades de occidente', como ellos les llaman. Estos autores sugieren que el conflicto entre globalización e identidad ha llevado a una especie de 'vacío en la intimidad

³² En el caso del colegio que se observa, el costo de la colegiatura de un semestre asciende a los \$35,000.00 pesos mexicanos (equivalente a unos €2,000), mientras que el salario mínimo en México para esta área geográfica es de \$68.28 pesos diarios (datos de abril de 2015 de la Confederación de Trabajadores de México y de los Representantes de los Trabajadores ante la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos (CONASAMI), con el respaldo del sector patronal y del Gobierno de la República). Este dato puede compararse con el salario de un docente del mismo centro, que es de \$100.00 la hora (el monto más alto del personal docente del Estado) o con la colegiatura semestral del Tecnológico de Monterrey, que actualmente está sobre los \$65,000.00 pesos mexicanos (unos €3,600). Cabe aclarar que este último instituto no tiene campus en Nayarit pero lo tomamos como referente de la élite económica del país.

emocional de las personas' y un sentido de la experiencia 'en el borde de la desaparición del contexto' (Elliot y Lemert, 2006:7).

En otros términos, Savage, Bagnall y Longhurst (2005) se refieren a la ambivalencia, el cosmopolitismo, la diáspora y la reflexividad global, pero también reafirman el papel de las localidades 'como sitios elegidos por determinados grupos sociales que desea anunciar sus identidades' (*Ibid*: 207). También argumentan que la forma precisa que toman las élites, así como la naturaleza de las conexiones globales, depende en gran medida del ámbito de la práctica que se está estudiando.

Por su parte, en sus estudios más recientes sobre la educación para las élites, Van Zanten (2015b) identifica algunas cuestiones que nos interesa rescatar. Por un lado, el factor de la permanencia: "al tener una posición superior y de dominación, los miembros de la élite pueden mantenerse encerrados en sus propios círculos sin temor a resultar excluidos, especialmente al tratarse de escuelas privadas". La pedagogía de este tipo de escuelas, asegura Van Zanten (2015b) es muy tradicional, poco innovadora y con expectativas similares. Por otro lado, aparece el factor global, en el sentido de que las élites quieren ser cada vez más internacionales y esto genera cambios en el currículum para proponer recorridos en el exterior a los estudiantes, profesorado extranjero y una serie de cambios en el funcionamiento del proceso educativo.

Van Zanten menciona la crítica social al elitismo explicando que este tipo de escuelas son cada vez más selectivas, lo que tiene implicaciones a nivel de legitimación. Por este motivo recurren al modelo de las *cuotas*, a partir de asociaciones estratégicas con otras escuelas o bien, una especie de 'servicio social' ofreciendo asesoría a otros centros.

En definitiva, Ball (2015:6) afirma que pueden identificarse tres imperativos para la futura investigación de las élites: la necesidad de poner atención en las diferencias entre ellas, especialmente en términos de localismo respecto al cosmopolitismo y los diferentes roles de la educación en la conformación de la identidad; la necesidad de explorar las complejas relaciones entre el mercado educativo global y la formación de la élite, su diferenciación y reproducción; y, finalmente, la necesidad de retomar el análisis de la reproducción social en relación con las familias y las instituciones educativas. De este modo, 'estudiar a los de arriba' (*'studying up'*) puede contribuir a la comprensión de la creciente desigualdad, la polarización económica y el cambio social global.

Es de esta manera que se justifica la pertinencia del diseño de la presente investigación de un colegio que trabaja para la élite nayarita, en el que se analiza, desde la perspectiva del dispositivo pedagógico, cuáles son los mecanismos –el qué y el cómo- de reproducción social en este colectivo, teniendo en cuenta las particularidades locales y, en lo posible, su vinculación con el funcionamiento global de la élite.

Recapitulación

En este primer capítulo se configura el marco conceptual de la presente investigación.

En primer lugar, se plantea un enfoque disciplinar en el que se recupera la reflexividad de los actores como punto de partida (Giddens, Bourdieu y Touraine); en este sentido, se asume el reto de analizar la problemática social planteada desde una perspectiva estructural y a la vez, desde una interpretación accionalista.

Así pues, en este trabajo de investigación se hace un esfuerzo de aproximación metodológica al caso empírico en ambos sentidos. Por un lado, analizar el papel de la estructura tanto en su vertiente constrictiva como habilitante; por el otro, destacar la reflexividad de los actores y su potencial estructurante.

Desde esta perspectiva, se recupera la propuesta teórica de Bernstein que pretende comprender la relación macro (*sociedad*) – micro (*aula*) a partir de las relaciones pedagógicas como un modelo de las relaciones sociales.

A la luz de los cambios que se han generado en el entorno escolar y con base en el caso de estudio, se analiza en este trabajo el código imperante en una escuela privada pensada para la élite en la segunda década del siglo XXI, en la idea de contrastar los resultados obtenidos por este autor británico en el contexto de las escuelas públicas de Londres a finales del siglo XX³³.

Se recupera el planteamiento teórico de Bourdieu y Passeron (1970) y un primer Bernstein (1975) como marco para analizar los procesos de reproducción de la inequidad social en un entorno de élite en la provincia mexicana. De este modo, se busca conocer los efectos de la reproducción de la cultura dominante en la conciencia del grupo social en cuestión.

Con la intención de profundizar en el análisis, se recurre a la sociología interpretativa a través de las propuestas metodológicas del interaccionismo simbólico y la etnometodología, recuperando así algunos planteamientos de las teorías de las resistencias.

En esta línea, se identifica en el entorno escolar un campo de lucha de intereses e indagamos acerca de las características de los grupos *resistentes* y el poder que éstos puedan ejercer sobre la propia propuesta pedagógica de reproducción. Asimismo, se

³³ En esta línea, se pone en cuestión que el alumnado de la clase media alta de Tepic utilice un código elaborado por el hecho de pertenecer a una posición social determinada. Es importante tener en cuenta también las características de los transmisores en cada contexto social para poder identificar nuevos elementos a considerar en lo que se refiere al éxito o fracaso en los resultados educativos.

retoma el planteamiento de Giroux (1983), quien atribuye al profesorado un papel intelectual transformador en el proyecto político que implica la educación.

De este modo, se propone analizar críticamente las características del profesorado en el caso de estudio e identificar sus propuestas para la educación transformadora.

Frente al planteamiento de la reproducción, Bernstein identifica la necesidad de analizar la estructura del discurso pedagógico como clave para comprender el proceso de transmisión de la ideología dominante. En este caso, se atiende dicho planteamiento con el objetivo de comprender y explicar los mecanismos de transmisión, producción y reproducción cultural e ideológica que se generan en el ámbito escolar a partir de las relaciones pedagógicas entre transmisores y adquirientes.

Atendiendo el enfoque teórico de la comunicación pedagógica de Bernstein, se sostiene la pertinencia de analizar el conocimiento educativo, su contenido, la forma de transmitirlo y la forma de evaluarlo, para comprender los mecanismos de reproducción cultural en la escuela. Así pues, se centra la atención en la reproducción y el cambio en las relaciones educativas a través del análisis del currículum, el discurso pedagógico y la evaluación de la educación para la ciudadanía global como dispositivo pedagógico.

En el análisis de resultados, se utilizan algunas categorías rescatadas en este apartado conceptual, como son las de clasificación y enmarcación del conocimiento; los códigos educativos agregado e integrado; la pedagogía visible o invisible; el discurso instruccional o el regulativo; así como la tipología del alumnado en función de su identificación con la escuela en los niveles instrumental y expresivo.

El objeto de estudio de este trabajo consiste en analizar la educación para la ciudadanía global (ECG) como dispositivo pedagógico de reproducción de la ideología dominante a partir del discurso oficial.

El propósito consiste en identificar el planteamiento que subyace a dicha ideología y localizarla en los procesos pedagógicos que se establecen entre transmisores y adquirientes. Para ello, se recupera la propuesta metodológica de Bernstein con el objetivo de ilustrar la brecha que existe entre el discurso pedagógico oficial y la práctica educativa concreta en el campo pedagógico de reproducción para identificar las consecuencias que se derivan en el terreno del discurso de la formación ciudadana en el sistema educativo mexicano.

A nivel metodológico, se utiliza el concepto de *campo* como herramienta (Martín Criado, 2010) en tanto éste se configura como una guía para la observación meticulosa de los

entramados de las relaciones, así como el concepto de *enactment* de Ball (2012) para explicar cómo las escuelas y el profesorado ponen en acción las políticas a través de un proceso de interpretación y recontextualización, donde es preciso traducir los principios establecidos en un texto y sus ideas políticas en acciones y prácticas situadas.

Finalmente, acorde con el planteamiento de esta investigación, proponemos algunas reflexiones acerca del análisis de la reproducción en un entorno de élite.

Capítulo 2

La brecha entre el discurso oficial y su recontextualización en el campo pedagógico

Introducción

El objetivo de este capítulo es describir cómo ha sido diseñada la investigación empírica, con base en el marco teórico y conceptual expuesto en el capítulo anterior. Se trata de una aproximación etnográfica a un centro escolar de nivel medio superior, en la capital del Estado mexicano de Nayarit (Tepic), entre agosto de 2014 y agosto de 2015.

A nivel metodológico, se plantea una pregunta inicial, de la que se desprende una serie de hipótesis de trabajo. Esta es: ¿cómo se interpreta el discurso de la educación para la ciudadanía global en la práctica educativa?

El título de este apartado responde a la formulación de la hipótesis general, que sugiere la existencia de una brecha entre el discurso oficial y la práctica, que genera contradicciones en el campo pedagógico.

El objetivo de la presente investigación consiste en describir en qué consiste esa brecha, ilustrando el modelo propuesto por Bernstein (1990), para analizar el dispositivo pedagógico de reproducción. Para hacerlo, se identifican los mecanismos de recontextualización que se producen en el nivel del discurso, primero, y en el nivel curricular, de la práctica pedagógica y de la evaluación, después.

La intención es ilustrar los diferentes campos identificados por el autor, para comprender el qué y el cómo de la reproducción social en el ámbito educativo. Éstos son, el campo internacional, el campo oficial, el campo de control simbólico y el campo pedagógico de reproducción.

En este capítulo se describen las técnicas de investigación utilizadas y la metodología desarrollada, explicando aquello que se observa, desde qué perspectiva y con qué criterios.

2.1. Diseño de la investigación

La problemática que se aborda en la presente investigación es la interpretación que se hace de la noción de 'ciudadanía global' en un contexto educativo concreto. En este caso, un Colegio de bachillerato de la provincia mexicana de Nayarit.

El objetivo consiste en ilustrar el modelo analítico de Bernstein (1990), para comprender la relación que se genera entre las funciones que se asignan a la escuela y las relaciones de poder externas a la misma.

El supuesto de partida es que el sistema educativo tiene un papel en la reproducción de la ideología dominante, pero los actores tienen capacidad reflexiva y de resistencia, que contribuye a la producción de nuevos discursos recontextualizados.

El discurso de la educación para la ciudadanía global de la UNESCO, pretende introducir cuestiones universales y de interés mundial, en los programas educativos de los diferentes países, fomentando los elementos de una cultura cívica global emergente, en la línea de transformar las dinámicas sociales existentes en virtud de una consciencia cosmopolita.

La naturaleza controvertida de la educación para la ciudadanía puede conducir a una serie de interpretaciones y aproximaciones que varían en cada contexto educativo. Éstas, pueden ser minimalistas y conservadoras, en la línea de reproducir el orden social existente, o bien, más ambiciosas y críticas, dirigidas a la adaptación al cambio o, aún más, a la transformación de las dinámicas sociales existentes (McLaughlin, 1992; Kennedy, 1997; Kerr, 1999).

A efectos de la presente investigación, interesa comprender la manera en que se interpreta el discurso de la 'educación para la ciudadanía global' en la práctica educativa.

En la línea de los resultados obtenidos en una investigación previa (Peraza, 2004), cobra sentido la siguiente hipótesis. La resistencia de los actores ante un discurso oficial de esta índole (políticamente correcto), implicaría un retroceso, en términos pedagógicos, y no un proceso emancipatorio respecto a la ideología dominante, como plantea Bernstein.

En este caso, la reproducción del discurso oficial generaría interpretaciones pedagógicas en la línea de la adaptación de los sistemas educativos a las transformaciones globales. De lo contrario, la resistencia al cambio, derivaría en una interpretación conservadora de la

ciudadanía y de la propia educación, que reproduce el orden social y las desigualdades que le caracterizan.

2.1.1. Pregunta inicial

¿Cómo se interpreta el discurso de la 'educación para la ciudadanía global' en la práctica educativa?

Para responder a la pregunta, es preciso delimitar el campo de estudio. El planteamiento consiste en analizar un caso para ilustrar el proceso de recontextualización del discurso en los diferentes niveles planteados por Bernstein.

Para ello, se ha elegido un centro educativo privado de nivel medio superior, con una oferta educativa en la modalidad de bachillerato general con opción propedéutica, en el contexto de la capital del Estado mexicano de Nayarit (Tepic).

2.1.2. Hipótesis general

Entre el discurso pedagógico imperante en el campo internacional y su recontextualización en el campo oficial, existe una brecha que genera fuertes contradicciones en el campo pedagógico.

El supuesto de partida para formular esta hipótesis, es que el discurso pedagógico será recontextualizado en dos campos, el oficial y el pedagógico. Este último tiene una función crucial en la creación de la autonomía fundamental de la educación (Bernstein, 1990). En dichos campos se construye el 'qué' y el 'cómo' del discurso pedagógico; se construyen las categorías, contenidos y relaciones a transmitir, así como la manera de transmitirlos.

La hipótesis general de este trabajo plantea la existencia de una brecha entre el discurso pedagógico imperante en el campo internacional (el fomento de la educación para la ciudadanía global) y su recontextualización en el campo oficial (la política educativa mexicana). Esa brecha genera fuertes contradicciones en el campo pedagógico dado que se reciben mensajes distintos, cuando no contradictorios.

2.1.3. Hipótesis secundarias

- HS1. La recontextualización de los principios dominantes en el *campo internacional*, que se efectúa en el *campo oficial*, se reduce a formulaciones genéricas en un discurso de buenas intenciones, que no tiene implicaciones concretas en la práctica pedagógica.
- HS2. El discurso de la educación para la ciudadanía global tiene como fundamento un modelo de pedagogía invisible que choca con el modelo imperante en el *campo pedagógico*.
- HS2.1. En el discurso instruccional se mantiene un modelo de clasificación fuerte del conocimiento, que contrasta con el discurso pedagógico oficial, fundamentado en el trabajo interdisciplinar y la formación integral, característicos de una clasificación débil.
- HS2.2. El discurso regulativo promueve una enmarcación fuerte de las relaciones pedagógicas, donde el estudiante no tiene participación activa, en contraste con el discurso pedagógico oficial que coloca al estudiante en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje.
- HS2.3. En el campo pedagógico, la evaluación recae sobre los contenidos formales y se lleva a cabo bajo un modelo tradicional vertical, generando una contradicción con el modelo de evaluación por competencias, imperante en el discurso oficial.
- HS3. La brecha que se genera entre un discurso pedagógico oficial progresista y un modelo pedagógico conservador, provoca resistencias entre los actores, que obstaculizan el cambio educativo y afirman la pedagogía visible.

2.2. Metodología

Elegir, elaborar y ordenar los procedimientos de trabajo varía con cada investigación³⁴. En este caso, se ha tomado como referencia metodológica el *Manual de investigación en ciencias sociales* de Raymond Quivy y Luc Van Campenhoudt (2005). Dicha metodología tiene como base los principios propuestos por Bordieu, Chamboredon y Passeron (1968) en *El oficio del sociólogo*.

Debido a que los límites entre el saber común y la ciencia son, en la sociología, más imprecisos que en cualquier otra disciplina, dichos autores realizaron el esfuerzo de examinarla a través de los principios generales proporcionados por el saber epistemológico. En definitiva, la diferencia respecto al saber común, es que el análisis sociológico debe romper con las ideas preconcebidas para comprender un fenómeno en su contexto socio-histórico³⁵ a partir de la observación de la realidad.

El concepto de *vigilancia epistemológica* tiene como tarea construir un objeto de relevancia teórica. Esto será posible a partir de una doble dimensión. Por un lado, la ruptura de las prenociones (la sociología espontánea y las tradiciones) y, por el otro, la construcción del objeto de estudio (coherencia histórica, evidencia empírica y conceptualización teórica). Esta ruptura sólo se efectúa a partir de una representación teórica previa, que explica la lógica básica del fenómeno, supuesta por la persona que investiga.

Un trabajo como el que se presenta aspira a la categoría de *científico* en la medida en que es susceptible de verificarse mediante hechos; es decir, mediante la *evidencia empírica*. Por este motivo, el *tercer acto* del procedimiento científico es la comprobación o experimentación.

Los tres actos hasta ahora descritos (ruptura, estructuración y comprobación), no son independientes, sino que se sostienen entre sí. La ruptura, por ejemplo, no se realiza solamente al principio de la investigación, sino que acompaña todo el proceso de la

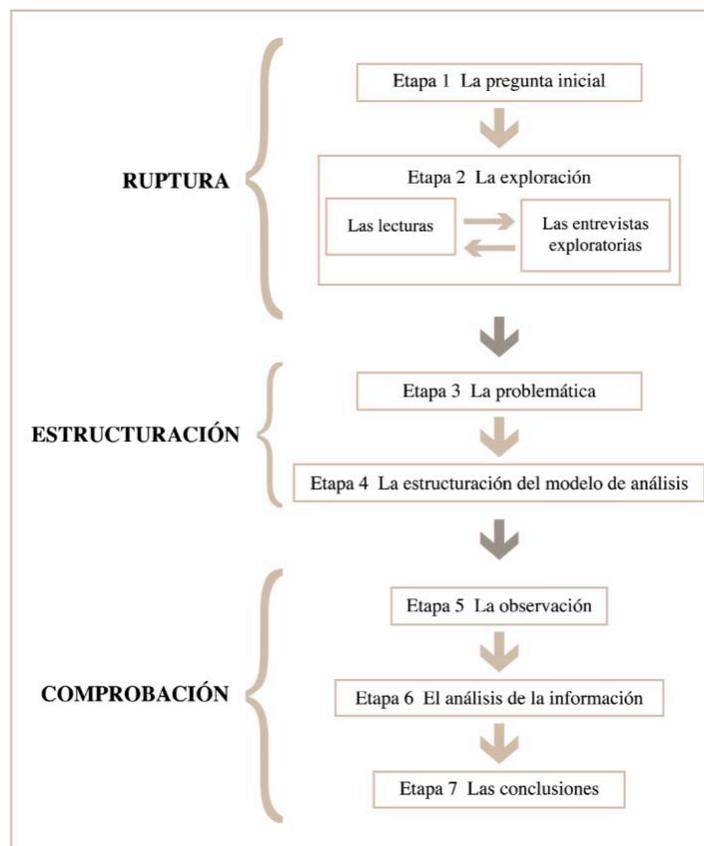
³⁴Por *procedimiento* se entiende la manera de aproximarse a un objetivo.

³⁵ Nos referimos a la *dimensión sociohistórica* que propone Wright Mills, que insistió en la necesidad de que cada sociólogo labrara un “estilo intelectual” desde el cual escribir y analizar la sociedad. En *La imaginación sociológica* (1959), Mills desarrolló la crítica del sistema sociológico de Parsons sugiriendo “conservar la imaginación sociológica sin volver la espalda al pensamiento social y establecer la dialéctica entre el individuo y la Historia como núcleo del quehacer de la Ciencias Sociales”. (Fábregas, 2004)

estructuración; mientras que la comprobación, toma su valor de la calidad de la estructuración.

En concreto, para la investigación social, Quivy y Campenhoudt (2005:22) proponen siete etapas a seguir, comprendidas en esos tres actos. Para hacer la ruptura proponen el ejercicio de elaborar una pregunta inicial antes de iniciar la exploración -cuyo procedimiento consiste en hacer las lecturas pertinentes y las entrevistas exploratorias-, para definir la problemática a tratar. En consecuencia, la siguiente etapa consiste en estructurar el modelo de análisis, que representaría el segundo acto del procedimiento científico. A continuación, para efectuar la comprobación (el tercer acto), proponen una etapa de observación de la realidad y otra de análisis de la información para poder obtener las conclusiones. Gráficamente:

Gráfico 4. Las etapas del procedimiento en las Ciencias Sociales



Bajo esta lógica, un trabajo se califica de *investigación científica* sólo si el procedimiento respeta dichos principios fundamentales (*la jerarquía de los actos epistemológicos*). Además, una *investigación social*, puede preciarse de serlo, siempre que no se reduzca a una simple descripción de los fenómenos sociales y, en cambio, esté provista de un propósito explicativo.

Explicar responde al propósito (pedagógico) de ayudar a comprender. Implica la capacidad de interpretar³⁶ la realidad social para que se comprenda mejor el *significado* de un fenómeno o de un comportamiento.

La explicación permite conocer la relación entre las causas y los efectos; responde a los *porqués*. La comprensión va más allá. Comprender implica haber captado *el sentido de la acción*; responde a los *para qué*s.

En este sentido, la distinción entre la explicación de un fenómeno y su comprensión, se hace a partir de las relaciones. Comprender implica *haberse puesto en el sitio del otro*; por lo tanto, implica un sentimiento de empatía.

La capacidad de explicar los fenómenos sociales, deriva de un proceso de aprendizaje de *problematización sociológica*; es decir que, para poder interpretar y explicar cómo entienden las personas un determinado fenómeno o problema social, es preciso esclarecer algunos de los fundamentos de sus concepciones.

³⁶ La capacidad de interpretar (hermenéutica) es la competencia específica básica en el sujeto que se dedica a la investigación social. De acuerdo con Giddens (1976) es preciso distinguir entre la "hermenéutica simple" de la ciencia natural [que interpreta los fenómenos físicos y naturales] y la "hermenéutica doble" de las ciencias sociales [que interpreta la propia interpretación de la realidad de los actores]. La tesis de la hermenéutica presupone dos hipótesis; la primera, que si las interpretaciones de sentido común que constituyen los fenómenos sociales fueran objeto de un cambio histórico, cambiarían en consonancia las interpretaciones ofrecidas por las ciencias sociales; la segunda, que los conceptos y los descubrimientos novedosos elaborados en la ciencia social se tendrán que defender no sólo dentro de la comunidad sociológica, sino ante un "foro de sentido común de individuos legos". En este sentido, la noción de la *doble hermenéutica* supone que, a diferencia de lo que ocurre en la ciencia natural, los sociólogos tienen una obligación "científica", y no sólo cívica, de presentar sus ideas ante un auditorio lego. (Giddens, 1976: introducción a la segunda edición de *Las nuevas reglas del método sociológico*)

2.2.1. Método de análisis del discurso

El modelo de análisis del dispositivo pedagógico propuesto por Bernstein, pretende distinguir aquello que se transmite en los sistemas educativos, del proceso de transmisión.

Para este autor, la clave para entender la estructura que transmite el mensaje pedagógico está en comprender el proceso; es decir, en identificar la manera en que se transmite la cultura y la ideología dominante a través de la comunicación pedagógica plasmada en un discurso.

Para analizar cómo se genera y en qué consiste el discurso pedagógico, a través del cual se transmiten las relaciones de poder externas a la escuela, Bernstein sugiere analizar el currículum, la pedagogía y la evaluación.

A continuación se presenta una metodología que operativiza el modelo analítico propuesto por el autor británico, tomando como base un ejercicio metodológico similar, elaborado previamente por Bonal y Rambla (2011).

En primer lugar, es preciso distinguir dos tipos de discurso: el oficial y el pedagógico. El primero, resulta de una recontextualización, en el campo estatal, de los principios dominantes en el *campo internacional*. El segundo, resulta de la recontextualización del discurso pedagógico oficial en la práctica educativa.

Para analizar el discurso oficial, es preciso identificar los principios internacionales dominantes. En este caso, se ha elegido el discurso de la educación para la ciudadanía global, por ser una 'prioridad para el desarrollo', de las Naciones Unidas.

La técnica de investigación utilizada en ese caso, es el análisis documental, a nivel de contenidos y del contexto en que dicho discurso se genera.

En segundo lugar, se identifican las categorías de análisis de la educación para la ciudadanía, con la intención de comprender la interpretación que se hace en el contexto que se estudia.

El discurso de la UNESCO ha sido interpretado en clave pedagógica por Intermón Oxfam. Por lo tanto, se analiza dicha disquisición para comprender cómo se pretende traducir el discurso, en la práctica educativa, para efectuar el contraste posterior, a partir de un estudio de caso.

En tercer lugar, se revisan los documentos oficiales de la política educativa mexicana, como son el Plan Sectorial de Educación 2013 – 2018 y la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS, 2009), para identificar los elementos de recontextualización del discurso internacional en el *campo oficial*.

El análisis de la documentación se complementa con entrevistas semi estructuradas en profundidad a personalidades del mundo académico que tienen influencia en el ámbito educativo nacional.

En relación con el segundo tipo de discurso (pedagógico), es preciso revisar la propuesta pedagógica del Sistema Educativo Marista, al que pertenece el centro educativo que se observa. También en este nivel, el análisis documental se refuerza con entrevistas a directivos, así como a personal docente del centro. En este caso, el análisis del discurso se complementa con la observación participante desde el enfoque etnográfico.

El proceso metodológico descrito, se resume de la siguiente manera (Gráfico 4):

Gráfico 5. Método de análisis del discurso

Tipo de discurso	Muestra	Técnica de investigación
Oficial	Principios internacionales (UNESCO / Intermón Oxfam) Políticas nacionales (SEP – Subdirección General de la Educación Media Superior; Plan Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP) / RIEMS 2009)	Análisis de los contenidos y del contexto con base en las categorías de la educación para la ciudadanía; entrevistas a académicos
Pedagógico	Propuesta pedagógica del Sistema Educativo Marista y su interpretación en el Colegio que se observa	Observación participante desde el enfoque etnográfico y entrevistas a Directivos y personal docente del Centro

2.2.2. Categorías de análisis de la educación para la ciudadanía

A partir de un estudio comparativo reciente, en relación con la educación cívica, en seis sociedades (Australia, Hong Kong, Japón, Taiwán, Tailandia y los Estados Unidos de América), Cogan y Morris (2001) ofrecen una serie de categorías para analizar la operacionalización de la educación cívica en el currículum escolar a partir de la siguiente cuestión *¿cuál es la naturaleza de las políticas de Estado destinadas a promover el aprendizaje de valores y conceptos cívicos en las escuelas?*

Con curiosidad acerca del caso mexicano, en la presente investigación se indaga acerca de la interpretación que se hace del concepto de ciudadanía en el currículum de bachillerato general con enfoque propedéutico.

La tesis de Cogan y Morris (2001) es que el marco estructural básico en el que operan profesores y alumnos, tiene una relación directa con el medio a través del cual se operacionaliza la educación cívica en el currículo escolar. Dicho medio varía sustancialmente entre las sociedades en función del papel que juega el Estado en la definición del mismo.

A partir de los resultados obtenidos en su análisis, estos autores plantean que las sociedades con Estados centralizados (como son Japón, Tailandia, Taiwán y Hong Kong) operacionalizan la educación cívica colocando el énfasis en la identidad nacional, el comportamiento moral, la religión y atributos personales como honestidad y civilidad. En cambio, en sociedades como Australia y Estados Unidos, el acento se coloca en aquellas áreas relacionadas con la democracia, los procesos políticos, los derechos humanos y la economía de libre mercado.

A la luz del planteamiento de Cogan y Morris (2001) debería suponerse que la educación cívica en México se operacionaliza a partir del comportamiento moral del alumnado, así como el refuerzo de la identidad nacional.

Sin duda existen dichos componentes; sin embargo, se verá que las dimensiones política y social de la ciudadanía -las áreas relacionadas con la democracia, los procesos políticos y los derechos humanos- tienen un papel central en el currículum. Lo que toca a la religión,

dependerá del contexto escolar del que se trate³⁷. En el caso que se estudia, al tratarse de un colegio católico privado, deberá considerarse dicha categoría en el análisis.

El estudio de Cogan y Morris (2001)³⁸ utiliza los conceptos de Bernstein (1975) acerca de la clasificación y enmarcación de los contenidos. Revisa el currículum formal y el currículum oculto. No se limitan a la comparación descriptiva sino que elaboran distinciones analíticas útiles en relación a cuán explícito es el valor que se enseña o en el que se educa (Lé Métais, 1997)³⁹.

Cogan y Morris (2001) distinguen el grado en que las intenciones curriculares subrayan la educación *acerca de, a través de* (vía participación) o *para* (vía compromiso activo) la ciudadanía. En este punto vuelven a referirse a la distinción de Bernstein entre códigos agregados y restringidos.

Las interpretaciones que los diferentes currículums nacionales hacen del concepto de ciudadanía se plantean en términos de mínimos y máximos, a partir del contraste de indicadores, como se muestra en el siguiente gráfico.

³⁷ El sistema educativo mexicano está regido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) -equivalente al Ministerio de Educación en el Estado español- con base en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación (LGE, 1993). Dicho artículo constitucional sostiene que todo individuo tiene derecho a recibir educación pública, laica y gratuita. No obstante, el sector privado tiene un papel preponderante en la oferta de servicios educativos y, en dicho marco, la educación religiosa tiene gran influencia en México.

³⁸ En cada país se analizaron dos a tres escuelas, distinguiendo pública, privada y, en algún caso, escuelas experimentales (*demonstration school*).

³⁹ Estos autores recomiendan revisar los análisis de Le Métais (1997) y Kerr (2000) para profundizar en la forma en que estas sociedades expresan los valores que se espera que las escuelas enseñen, distinguiendo el grado de detalle o claridad con la que los valores se expresan. También sugieren una lectura de Kennedy (1997) quien plantea que, cuanto más altas son las expectativas de la educación cívica en un país habrá menos probabilidades de que se refleje en la práctica significativa.

Gráfico 6. Interpretaciones de ciudadanía ⁴⁰

Interpretaciones mínimas	Interpretaciones máximas
Educación cívica	Educación para la ciudadanía
Código agregado	Código integrado
Enfocada en los contenidos	Enfocada en los procesos
Basada en conocimientos	Basada en procedimientos
Transmisión didáctica	Interpretación interactiva
Basada en los textos	Variedad de recursos
Fácil de asimilar y medir en la práctica	Difícil de asimilar y medir en la práctica
Formal	Participativa
Presencia sutil en el proceso educativo	Presencia robusta en el proceso educativo
Enfoque exclusivo	Enfoque inclusivo
Elitista	Activista

A partir de los elementos propuestos por los citados autores, en este trabajo de investigación se echa mano de dichas categorías para analizar la interpretación que se hace de la educación para la ciudadanía en el currículum del bachillerato general mexicano con enfoque propedéutico.

⁴⁰ La traducción / interpretación de los conceptos utilizados por Cogan y Morris (2001) es propia.

2.2.3. Método de análisis del currículum, la pedagogía y la evaluación

Con el objetivo de comprender y explicar los mecanismos de transmisión, producción y reproducción cultural e ideológica que se generan en el ámbito escolar, Bernstein propone a nivel metodológico, analizar las relaciones pedagógicas para desentrañar los mecanismos a través de los cuales se genera el propio discurso pedagógico de reproducción, mediante el cual se transmiten las relaciones de poder externas a la escuela, en el currículum, la pedagogía y la evaluación.

Para analizar cada una de estas dimensiones se adopta la siguiente metodología. Primero, se realiza una lectura crítica de la reforma integral a la educación media superior (RIEMS) identificando los elementos del discurso internacional que se reproducen y aquellos que se recontextualizan. Después, se revisa el marco curricular común del nivel medio superior para identificar las competencias genéricas que tienen relación con la noción de 'ciudadanía global'.

Con base en el análisis del currículum del bachillerato general con enfoque propedéutico, se identifican las categorías de la educación para la ciudadanía global en el área histórico social, a partir de la revisión de los libros de texto de las asignaturas de 'Ciencias Sociales', así como 'Ética y Valores', que se cursan en el primer año del bachillerato (Apéndice 1).

El análisis de la pedagogía se valora en dos niveles: en el modelo educativo marista y en las relaciones transmisor/a-adquirientes que se generan, tanto en la transmisión del currículum formal, como en el currículum oculto.

El primer nivel se aborda alrededor de la interpretación que se hace en el Colegio del modelo pedagógico marista. El segundo nivel, se elabora a partir de la relación pedagógica entablada entre la investigadora y un grupo de alumnos y alumnas de tercer año de bachillerato, en el rol de transmisora/adquirientes.

Finalmente, para revisar los procesos de evaluación, se responde a las preguntas ¿qué se evalúa? ¿quién evalúa? y ¿cómo se evalúa?

Para ello, se lleva a cabo una reflexión alrededor de la evaluación por competencias y el modelo que se ha adoptado en el Colegio; se recogen los testimonios del Director del Centro acerca de los procesos de evaluación estandarizada y se contrasta con el discurso de la evaluación de la calidad, para identificar los elementos ideológicos que se reproducen, así como los mecanismos de recontextualización. Gráficamente:

Gráfico 7. Método de análisis del currículum, la pedagogía y la evaluación

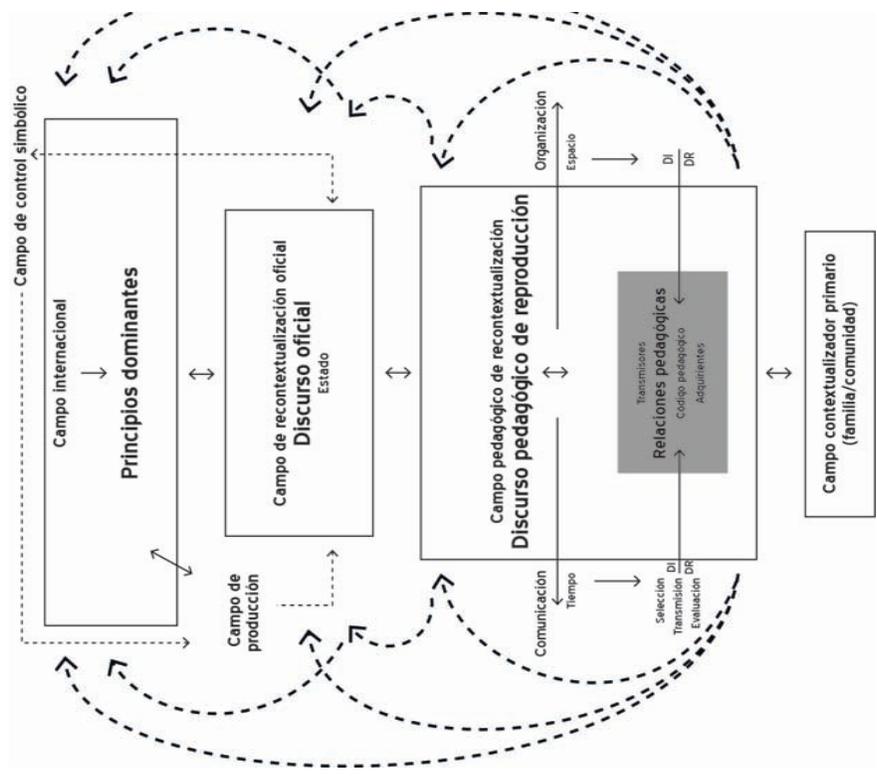
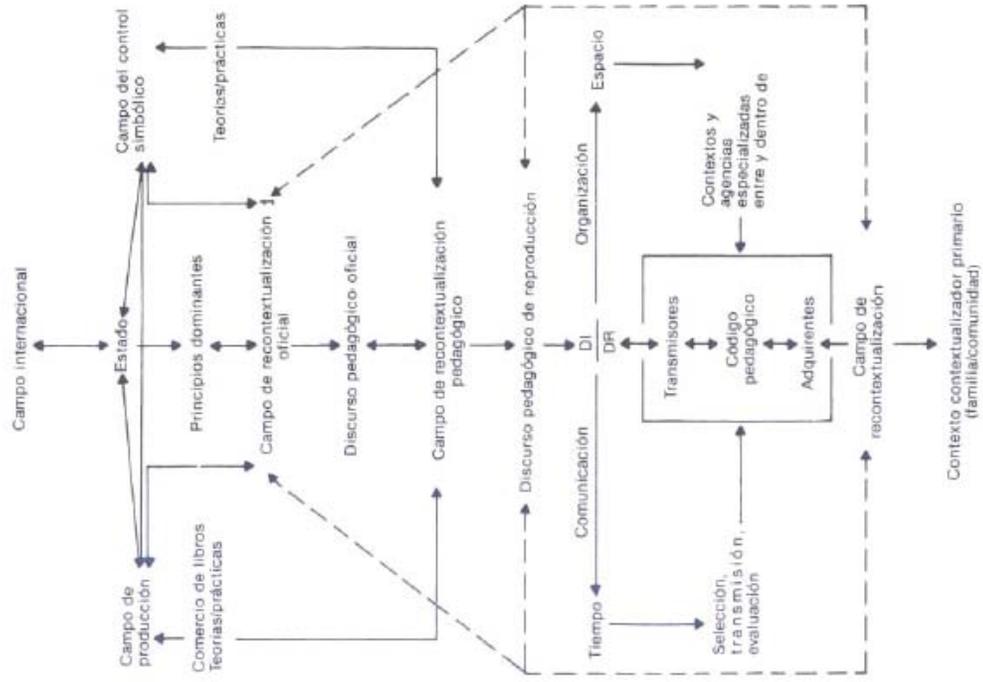
Currículum	Pedagogía	Evaluación
Análisis curricular del bachillerato; revisión de los libros de texto de las asignaturas implicadas formalmente (Ciencias Sociales; Ética y Valores; continuación de la <i>Formación Cívica y Ética</i> de la educación secundaria).	Enmarcación del conocimiento: tiempos y espacios destinados a la formación ciudadana.	Objeto de la evaluación <i>¿Qué se evalúa?</i> (Contenidos, actitudes y procedimientos); <i>¿Cómo se evalúa?</i> (formas de evaluar) <i>¿quién evalúa?</i> (pruebas estandarizadas)

2.3. Modelo de análisis

Este trabajo de investigación se propone el objetivo de operativizar el modelo de análisis propuesto por Bernstein (1990) para comprender el qué y el cómo de la reproducción social en educación. El estudio de caso pretende ilustrar los diferentes campos identificados por el autor, para comprender el qué y el cómo de la reproducción social en el ámbito educativo. Éstos son, el campo internacional, el campo oficial, el campo de control simbólico y el campo pedagógico de reproducción.

A continuación se presenta la adaptación que se ha realizado del modelo de análisis, recuperando el concepto de *campo* como herramienta metodológica.

Gráfico 8. Interpretación del modelo de análisis



Como se ha descrito en el primer capítulo, Bernstein distingue dos *campos recontextualizadores*, el campo oficial y el campo pedagógico, cuya función es crucial en la creación de la autonomía fundamental de la educación (Bernstein, 1996:63). En dichos *campos* se construye el 'qué' y el 'cómo' del discurso pedagógico. Es decir, que se construyen las categorías, contenidos y relaciones a transmitir, así como la manera de transmitirlos.

En el campo oficial, regulado directamente por el Estado, se recontextualizan los principios pedagógicos dominantes que se generan en el campo internacional. En este caso, se analiza la manera en que el Plan Sectorial de Educación 2013-2018, recoge dichos principios –en relación con la noción de 'ciudadanía global'-. Posteriormente, se revisa la reforma integral a la educación media superior como expresión de la legislación y las directrices de la gestión pública, que caracterizan dicho campo.

En el campo pedagógico, conformado por las relaciones que se producen en la escuela, se identifica al Sistema Educativo Marista como instancia recontextualizadora, a nivel general, y al Colegio que se observa, en concreto. Es en este campo que se producen las relaciones pedagógicas entre transmisores y adquirentes, que se rigen por un discurso instruccional que se inserta en un discurso regulativo.

La selección, transmisión y evaluación de los contenidos pedagógicos, expresan los elementos de recontextualización del discurso, que se cristalizan en el campo contextualizador primario, caracterizado por las familias que forman parte de la comunidad educativa.

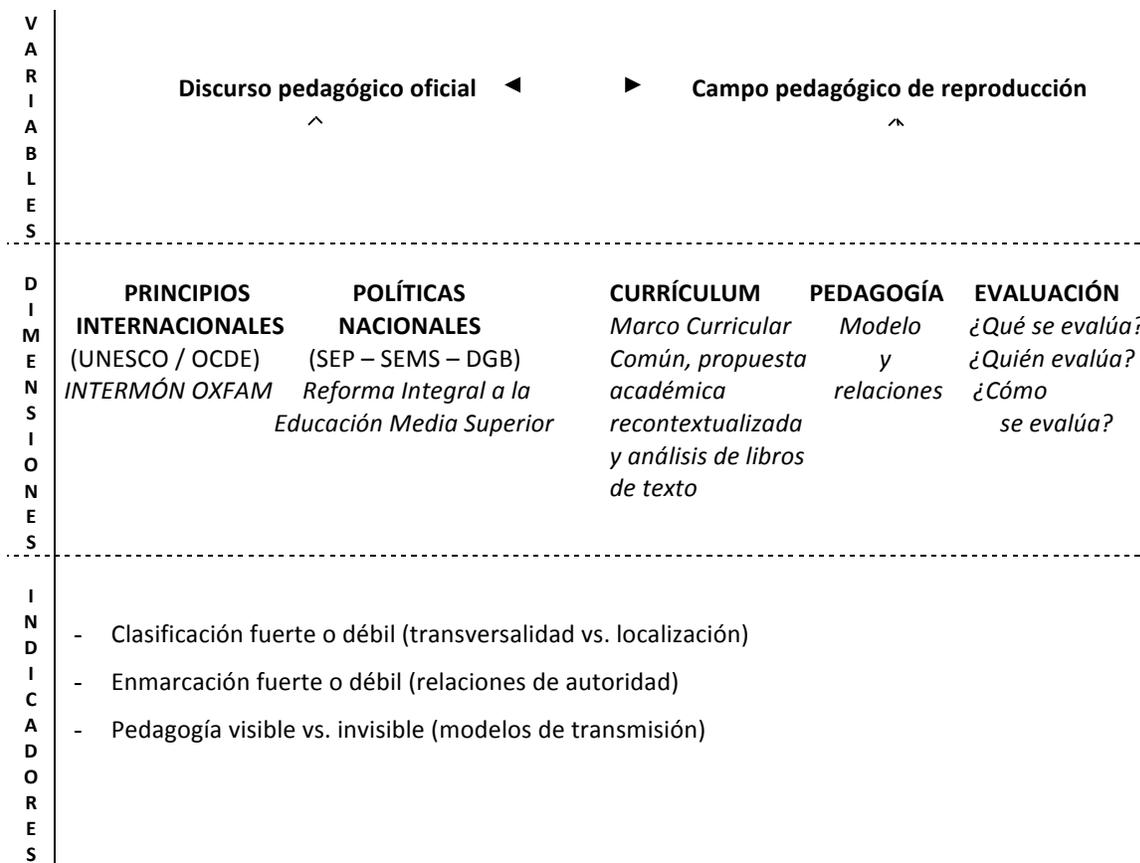
El modelo analítico de Bernstein, permite una dinámica en el análisis de la producción, distribución, reproducción y modificación del discurso pedagógico desde una perspectiva vertical arriba-abajo (*top down*). La interpretación del modelo que se presenta en este trabajo, pretende integrar la capacidad estructurante de los actores, a través de las líneas punteadas que suben de abajo arriba (*bottom up*), desde el campo pedagógico hacia el campo de recontextualización oficial e, incluso, hasta el campo internacional.

El supuesto al que responde dicha interpretación es que los actores del campo pedagógico contribuyen a la reinterpretación y modificación del discurso en el campo oficial e internacional.

Seguendo las recomendaciones de Quivy y Van Campenhoudt (2005), a continuación se presenta una propuesta metodológica para operativizar el modelo de Bernstein.

Gráfico 9. Operativización del modelo de análisis

OBJETO DE ESTUDIO: Discurso pedagógico de reproducción



El planteamiento de indicadores facilita el contraste de las hipótesis. En esta lógica, los conceptos de clasificación y enmarcación del conocimiento, que describen el modelo pedagógico (visible o invisible), resultan clave para explicar las dimensiones del campo pedagógico de recontextualización. Esto es, para comprender la propuesta curricular, las relaciones pedagógicas y la evaluación.

Tal como plantean Graizer y Navas (2011:140) “para proceder a la descripción de los elementos que intervienen en el modelo (agencias, relaciones y prácticas) hay que analizar en términos de relaciones de poder y de control (clasificación y enmarcación) las

recontextualizaciones que se generan en la realización distintiva del discurso (texto privilegiante) en los diferentes niveles (macro y micro)”⁴¹.

La interpretación del modelo de Bersntein a partir de variables, dimensiones e indicadores, se hace con la intención de identificar los mecanismos de recontextualización del discurso en los diferentes campos.

2.4. Técnicas de investigación

Con el objetivo de ilustrar el modelo analítico a partir de un estudio de caso, se utilizan fundamentalmente tres técnicas: la recopilación de datos existentes (documentales) para analizar el discurso, la observación participante y la entrevista semiestructurada en profundidad.

La primera técnica responde a la necesidad de analizar el discurso que se produce en el campo internacional, primero, y en el campo oficial, después, para identificar los principios pedagógicos dominantes, así como los elementos de recontextualización que se producen en los diferentes campos.

La segunda técnica, se utiliza en congruencia con la aproximación etnográfica, para efectuar el contraste empírico a partir de la práctica pedagógica. Dicha aproximación se complementa con la tercera técnica, que consiste en la entrevista semiestructurada en profundidad a informantes clave.

Como se ha explicado, durante un curso escolar (agosto de 2014 – agosto de 2015) se llevó a cabo un proceso de observación participante en un Colegio privado del Sistema Educativo Marista, que congrega a la élite del Estado mexicano de Nayarit, en el nivel medio superior, en la modalidad de bachillerato general con enfoque propedéutico.

A continuación se describe cada una de las técnicas utilizadas, justificando su pertinencia.

⁴¹ Grazier y Navas (2011) han elaborado una matriz para la recogida de información del trabajo de campo que contempla cuatro grados posibles de clasificación (relación entre discursos) y de enmarcación (relación entre sujetos), que resultaría de gran utilidad para profundizar el análisis desde la perspectiva pedagógica. Dicha matriz es operativizada para el análisis de las relaciones entre discursos y entre sujetos (relación profesor y joven). En este sentido, recupera las reglas discursivas propuestas por Bernstein para el análisis pedagógico, en términos de selección, secuencia, ritmo y criterios de evaluación.

2.4.1. Análisis del discurso

El análisis del discurso (AD) ha sido definido como un método, como una metodología y como una técnica de análisis (Sayago, 2014). Si bien es posible que estas diferencias se deban en parte a cuestiones terminológicas que pueden ser consideradas menores, también hay en juego presupuestos epistemológicos.

Tomar el AD como un método o como una metodología implica asociarlo estrechamente a una relación particular entre la instancia de la construcción teórica y la operación empírica; también implica asociarlo a una perspectiva específica sobre la construcción y el procesamiento de los datos, definida generalmente como cualitativa.

En cambio, proponer el AD como una técnica de análisis, como se hace en esta investigación, acota su estatus metodológico, a la vez que habilita su asociación con diferentes metodologías y perspectivas. De acuerdo con Sayago (2014:2), “esta ductilidad es uno de los atributos que permite considerar al AD una herramienta metodológica superior a la hermenéutica y el análisis de contenido”⁴².

El AD surge en el campo de las ciencias sociales como una herramienta metodológica que amalgama desarrollos de la lingüística, de la filosofía, de la sociología, de la antropología, de la historia, de la psicología cognitiva y de la retórica, entre otras disciplinas. Destaca por su multidisciplinariedad y por la heterogeneidad de corrientes y tradiciones que confluyen en él⁴³. Se desarrolla tomando como referencia los enfoques de autores marxistas como Gramsci y Althusser y haciendo suyos los presupuestos e ideas de teóricos postmodernistas como Foucault y Derrida (Montiel, 2010).

El AD se presenta como una herramienta más sofisticada que la hermenéutica y el análisis de contenido, por estar dotada de un aparato conceptual que permite relacionar la complejidad semiótica del discurso con las condiciones objetivas y subjetivas de producción, circulación y consumo de los mensajes (Sayago, 2014:3).

⁴² Cuando a fines del siglo XIX y principios del XX, empezaron a desarrollarse las ciencias sociales y se hizo necesario estudiar las producciones lingüísticas de los sujetos *comunes* y *corrientes*, la hermenéutica romántica se mostró como un instrumento analítico insuficiente, sobre todo a la luz de los estándares científicos dominantes, derivados del modelo de las ciencias naturales. Se necesitaba una herramienta capaz de tratar los textos como objetos, es decir, como productos simbólicos que pudieran ser sometidos a operaciones experimentales y estadísticas. Dicha herramienta fue el análisis de contenido.

⁴³ En cada investigación, el problema de la heterogeneidad teórica se puede resolver mediante la atenta observación de un criterio de pertinencia y de rigurosidad que guíe la selección de las categorías apropiadas y el diseño de los procedimientos de análisis.

En el caso del presente trabajo, se recurre al AD como una técnica cualitativa porque el objeto de estudio *así lo pide*; es decir, porque es el modo más adecuado para abordar los campos propuestos por Bernstein en el análisis del dispositivo pedagógico.

El discurso, en este caso, se utiliza como “materia prima de investigación” para indagar un ámbito social. Como señala Martín Criado (2014:116) “el discurso aquí no es el objetivo principal del análisis, sino un medio para éste”⁴⁴.

El análisis del discurso concede a los procesos políticos un lugar fundamental en la comprensión de las relaciones sociales y en cómo se transforman (Howarth, 1997: 141). En el caso de esta investigación, dichos procesos políticos, concebidos como conflictos y luchas entre fuerzas antagónicas que pretenden estructurar el significado de la sociedad, se abordan a partir del concepto de *campo*, que se configura como una guía para la observación meticulosa de los entramados de las relaciones donde se producen constantes conflictos y desajustes, que constituyen el motor de una perpetua dinámica de los campos (Martín Criado, 2010:190).

Aunque la teoría del discurso tiene su origen en el ámbito lingüístico, cobra relevancia desde el enfoque sociológico, por aportar elementos de explicación de los fenómenos políticos relacionados con el ejercicio del poder.

El discurso político es revelador de la realidad sociopolítica; no sólo es comunicación, sino también es un instrumento de poder social y dominación: “el discurso ejerce, expresa, oculta y revela el poder” (Montiel, 2010:27).

Los conceptos teóricos utilizados por Bernstein, son fruto de una reflexión en clave marxista y, por ende, exploran los conceptos de poder, actuación política y hegemonía. Su propuesta explícita para comprender los procesos de reproducción de las relaciones de poder externas a la escuela consiste, precisamente, en el AD.

⁴⁴ Martín Criado (2014) discute la hipótesis parsoniana según la cual a) los sujetos actúan esencialmente a partir de la cultura interiorizada en la socialización (su conducta está más determinada por la cultura – valores, actitudes, etc.- que por la situación); y b) su discurso expresaría la cultura interiorizada, lo que permitiría “comprenderla”. Como si, hablando, los sujetos expresasen los elementos culturales que guían su comportamiento y el discurso fuese la clave para comprenderlos. En contraste, sugiere recuperar el poder de la situación y la ambivalencia: los sujetos no actúan solo movidos por valores o actitudes, sino en buena medida, por las constricciones de la situación; además, se hallan habitualmente en situaciones de ambivalencia, enfrentados a exigencias contradictorias. Cuando se les piden cuentas, justifican los actos emprendidos y modifican sus creencias. Esta concepción de la acción implica ver el discurso de otra manera: no como expresión de culturas interiorizadas, sino como jugada para legitimar la propia posición y prácticas frente a aquellos discursos que podrían cuestionarlas.

En consecuencia, en la presente investigación se han abordado algunos documentos clave para analizar el discurso pedagógico oficial, tanto en el campo internacional como en el campo oficial y el campo de control simbólico. Estos son:

A. En el campo internacional

- a) La iniciativa mundial *“La educación ante todo”* (GEFI, por sus siglas en inglés) del Secretario General de las Naciones Unidas, 2012.
- b) El Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI *“La educación encierra un tesoro”*, Delors, 1996.
- c) El Informe de la UNESCO *“Repensar la educación ¿hacia un bien común mundial?”*, 2015.

B. En el campo oficial

- d) Plan Sectorial de Educación 2013 – 2018 del Gobierno de la República Mexicana.
- e) Reforma Integral a la Educación Media Superior de la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública, 2008

C. En el campo de control simbólico

- f) Educación y sociedad civil, por Macario Schettino. Artículo de Prensa del Diario El Financiero. Sección Nacional, 2015.
- g) Documentación de la Fundación Mexicanos Primero: *Contra la pared: estado de la educación*, 2009; *Brechas: estado de la educación*, 2010; *Metas: estado de la educación*, 2011, y *Ahora es cuando. Metas 2012-2024*, 2012.
- h) Documental. *De panzazo*, 2012

D. En el campo pedagógico

- i) Libros de texto de Introducción a las Ciencias Sociales
- j) Libros de texto de Ética y Valores

Con base en el análisis de la documentación que se enlista, se elaboran los dos capítulos relativos al AD en los campos internacional y pedagógico.

Asimismo, se analiza el discurso elaborado por los actores a partir de las entrevistas. En este caso, el AD no pretende inspeccionar exhaustivamente fragmentos reducidos o

descontextualizados de discurso. Lo que se busca es identificar “el poder de la situación”, en términos de Martín Criado (2014).

De acuerdo con dicho autor, existen dos elementos esenciales que contribuyen al poder de las situaciones: la presión social –sanciones y aprobación del grupo- y la visibilidad de los actos. “Mientras que el anonimato permite realizar actos contrarios a la moralidad proclamada, la visibilidad del comportamiento obliga a ser más consistente con los valores públicamente proclamados al anticipar que se tendrá que rendir cuentas” (*Ibid*, 119). En este sentido es preciso tener en cuenta que “siempre opinamos ante otros y actuamos en situaciones que comportan presiones y constricciones”. Captar dicha actitud “íntima” resulta de gran valor en el análisis.

También se utiliza el AD para revisar la opinión del alumnado acerca de la propuesta pedagógica planteada por la investigadora. En ese caso, se trata de reflexiones anónimas elaboradas por alumnas y alumnos antes de obtener la calificación final. A pesar de tratarse de documentos anónimos, es posible que dicha situación tuviera cierto peso.

Desde la perspectiva propuesta por Martín Criado (2014) para el AD, se otorga valor a la socialización secundaria, frente al peso capital que la hipótesis parsoniana le atribuye a la socialización primaria en la explicación de los comportamientos. Tener en cuenta el “poder de la situación”, resulta clave.

En la misma línea, el autor recupera la teoría de la disonancia cognitiva, porque muestra que la relación entre creencias y actos, frecuentemente va en el sentido inverso al que supone la hipótesis parsoniana. “Si aceptamos defender un discurso contrario a nuestras ideas tendemos a aproximar estas a lo argumentado. [...] Una condición necesaria para tal cambio es que no nos hayamos sentido obligados o fuertemente inducidos a realizar el comportamiento. Sin recompensa o castigo evidentes, nuestra acción parece voluntaria – aunque haya sido provocada por la situación- y nos atribuimos a nosotros mismos el origen de la acción” (*Ibid*, 122).

Esta perspectiva resulta clave en el análisis del discurso pedagógico de reproducción, en el que algunos actores, como los directivos de un Colegio, pueden reflejar dicha contradicción. En ese sentido, la manera en que se plantean las preguntas de la entrevista, es importante. Siguiendo las recomendaciones del autor, se sustituyen pregunta del tipo ¿por qué hizo usted...? Por “¿cómo llegó a ocurrir tal situación?”. La idea implícita en esa manera de proceder, es que, a menudo, las situaciones nos inducen a comportamientos

contrarios a nuestras ideas, lo que puede llegar a alterar nuestras propias creencias: “modificamos nuestras representaciones para hacer aceptable o deseable el acto realizado” (*ibídem*).

El eje argumental de Martín Criado (2014) es que los sujetos elaboran excusas y justificaciones tras realizar prácticas cuestionables. Dicha elaboración sería imposible si no encontraran recursos para legitimar sus prácticas en el conjunto de elementos culturales disponibles. Por dicho motivo, se impone analizar el uso estratégico de los elementos culturales en las luchas y conflictos sociales. Es decir, abordar “la dimensión simbólica” de toda relación social, como dimensión estratégica.

Tal como explica el autor citado, “muchas posiciones sociales suponen exigencias parcialmente contradictorias, como ocurre con los docentes, cuyos cometidos de mantener la disciplina, enseñar y examinar, suelen hallarse en conflicto, especialmente cuando se enfrentan a alumnado reticente” (*Ibid.*, 126).

Siguiendo dicha lógica, es preciso contemplar que “nuestros enunciados no son ‘expresiones’ transparentes de motivos u opiniones, sino jugadas interaccionales mediante las que negociamos la legitimidad de nuestras conductas y pensamientos” (*Idem*, 127). De tal modo, de acuerdo con Martín Criado (2014), el AD debe contemplar las principales categorías y esquemas simbólicos a partir de los cuales se definen y piensan las prácticas, instituciones y sujetos, así como su manipulación estratégica en función de las prácticas efectivas.

Por lo tanto, el discurso no interesa como “expresión” sino como “práctica”. Ello implica considerar que la presentación que hacen los sujetos en las entrevistas es una parte de su realidad; no obstante, es preciso contemplar sus estrategias discursivas, porque son tan reales como sus otros actos. De acuerdo con el autor, solo analizándolas como prácticas – y no como “expresión” de “motivos”- puede reconstruirse su lugar en el conjunto de prácticas discursivas y extradiscursivas y acceder a las ambivalencias, tensiones y exigencias contradictorias que dichas estrategias discursivas intentan conciliar.

En congruencia con el planteamiento marxista -adoptado por Bernstein-, el autor afirma que los sujetos elaboran sus estrategias discursivas a partir de categorías y esquemas simbólicos que no han elegido (Martín Criado, 2014:129).

Siguiendo las recomendaciones del autor (*Ibid*, 130), es preciso contemplar tres elementos básicos en un AD: a) categorías y esquemas simbólicos básicos; b) constricciones sobre la

acción; y c) estrategias discursivas. Los medios para indagarlos pueden ser: a) rastrear las estrategias de presentación de sí y la evolución de la censura estructural; b) situar todo discurso en un espacio de discursos; c) privilegiar en la explicación las constricciones que pesan sobre la acción; d) centrarse en los vaivenes, incoherencias y contradicciones del discurso; y e) situar cada opinión de un sujeto en el contexto de sus estrategias simbólicas generales.

En la presente investigación resulta clave contemplar el planteamiento del autor en cuanto a que, en multitud de ámbitos, existen especialistas que definen las prácticas legítimas. En este caso, pedagogos, políticos, etc. Todo discurso y toda práctica se posicionan frente a los discursos expertos de legitimidad general, aceptándolos, impugnándolos o adoptándolos adaptándolos a las circunstancias particulares.

2.4.2. La aproximación etnográfica

Para abordar el estudio de caso, la aproximación al centro escolar se hace a partir del método etnográfico, mediante el cual se producen datos que constituyen la evidencia de un tipo particular de texto: la etnografía.

Ésta es, en primer lugar, un argumento acerca de un problema teórico-social y cultural suscitado en torno a cómo es para las personas observadas, vivir y pensar del modo en que lo hacen (Guber, 2001:121).

Los elementos del texto etnográfico son 1) la pregunta o problema; 2) la respuesta, explicación, o interpretación; 3) los datos que incluye como evidencias para formular el problema y para darle respuesta, y 4) la organización de estos elementos (problema, interpretación y evidencia) en una secuencia argumental (Jacobson 1991:2).

Cabe especificar que, en este caso, la etnografía es utilizada como un recurso metodológico para plantear la observación, en la quinta etapa de investigación formulada por Quivy y Campenhoudt (2005). A su vez, los elementos del texto etnográfico, están presentes en el análisis de los resultados, que toman como base los datos –incluidos como evidencias- recogidos en el capítulo 4.

En dicho apartado se elabora una descripción del trabajo de campo, así como la caracterización del centro educativo y de los actores involucrados. De este modo, la

discusión de resultados se organizará con base en dichos elementos, en una secuencia argumental imbricada con las hipótesis formuladas.

En el primer capítulo se mencionó que el análisis de los procesos que tienen lugar en el interior de la institución escolar no se elaboró con suficiente profundidad en el marco de las teorías de la reproducción. Por esa razón, se ha recurrido a la sociología interpretativa como marco teórico y metodológico en el intento de superar los enfoques estructural-funcionalistas. Dicho enfoque nace de la concepción weberiana de la sociología en tanto ciencia dedicada a la comprensión interpretativa de la acción social.

El interaccionismo simbólico (Mead) propone en este sentido concentrarse en los procesos de interacción entre las personas para analizar la realidad social. En la misma línea, la fenomenología sociológica (Shutz, Luchmann) propone el estudio directo de las experiencias personales tal y como aparecen en la conciencia subjetiva, poniendo en cuestión todo aquello que se da por sentado en la vida social⁴⁵. Asimismo, la etnometodología (Garfinkel) contribuye a interpretar y representar el mundo social a partir del análisis conversacional⁴⁶.

La etnometodología se basa en el supuesto de que todos los seres humanos tienen un *sentido práctico* con el cual adecuan las normas en la vida cotidiana. Esta perspectiva sociológica toma en cuenta los métodos que las personas utilizan en su vida diaria para tomar decisiones o entablar una conversación. De este modo, las acciones individuales se colocan en un primer plano, considerando a las personas en tanto ejecutoras activas y productoras de la sociedad a la que pertenecen, con capacidad transformadora de acuerdo al contexto en el que viven, dejando en segundo plano el análisis de las normas sociales. Esta propuesta metodológica apela al uso de métodos como la entrevista, la grabación y registro etnográficos, así como la propia interacción de la persona que investiga con los grupos sociales específicos; de este modo, permite la aproximación micro

⁴⁵ Alfred Schutz y su discípulo Thomas Luckmann fueron los dos representantes de las ciencias sociales que se concentraron específicamente en elaborar, desde la reflexión metodológica, el campo problemático de tensión entre la subjetividad del actor individual y la colectividad o la sociedad.

⁴⁶ Garfinkel rompe con el enfoque estructural-funcionalista de Talcott Parsons que, desde su perspectiva, considera al actor social como un *'idiota cultural'* que sólo actúa de acuerdo con las normas que le son impuestas. Para Garfinkel, el mundo social no se reproduce por las normas internalizadas como sugería Parsons, sino en situaciones de interacción donde los actores lejos de ser meros reproductores de leyes preestablecidas que operan en todo tiempo y lugar, son activos ejecutores y productores de la sociedad a la que pertenecen (Guber, 2001:43).

social que, desde esta perspectiva, debe complementarse con las teorías que explican los fenómenos estructurales.

Pero ¿qué sentido tiene el trabajo de campo etnográfico en los albores del siglo XXI? ¿Por qué utilizar una 'metodología artesanal' en la era de la informática, las encuestas de opinión y el Internet sólo para conocer de primera mano cómo proceden y piensan determinados grupos sociales?

Guber (2001) plantea que el contexto de surgimiento de la etnografía se asemeja mucho al contexto actual, por lo que las vueltas de la historia relativizan las perplejidades de este mundo globalizado: "hoy, la perplejidad que suscita la extrema diversidad del género humano es la que mueve cada vez más profesionales en las ciencias sociales al trabajo de campo, no sólo para explicar el resurgimiento de los etno-nacionalismos y los movimientos sociales; también para describir y explicar la globalización misma, y restituirle la agencia social que hoy nos parece prescindible" (Guber, 2001:12). En este sentido, la etnografía, en su triple acepción de enfoque, método y texto, es un medio para rescatar la capacidad de agencia a partir de acciones individuales e interactivas.

Como enfoque, la etnografía es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como "actores", "agentes" o "sujetos sociales"). La especificidad de este enfoque corresponde, según Walter Runciman (1983), al elemento distintivo de las Ciencias Sociales⁴⁷: la descripción.

Un/a investigador/a social difícilmente entienda una acción sin comprender los términos en que la caracterizan sus protagonistas. En este sentido los agentes son informantes privilegiados, pues sólo ellos pueden dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen con respecto a los eventos que los involucran. Guber (2001) plantea que una buena descripción es aquella que no los malinterpreta; es decir, que no incurre en interpretaciones etnocéntricas, sustituyendo su punto de vista, valores y razones, por el punto de vista, valores y razones del/la investigador/a.

En este tipo de descripción / interpretación, adoptar un enfoque etnográfico es elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen los propios actores, de modo que

⁴⁷ Estas ciencias observan tres niveles de comprensión: el nivel primario o "reporte" es lo que se informa que ha ocurrido (el "qué"); la "explicación" o comprensión secundaria alude a sus causas (el "por qué"); y la "descripción" o comprensión terciaria se ocupa de lo que ocurrió para sus agentes (el "cómo es" para ellos).

esa “descripción “ no es ni el mundo de los actores, ni cómo es el mundo para ellos, sino una “conclusión interpretativa” que elabora el/la investigador/a (Jacobson, 1991).

En suma, las etnografías no sólo reportan el objeto empírico de investigación –un pueblo, una cultura, una sociedad, una escuela- sino que constituyen la interpretación / descripción sobre lo que el /la investigador/a vio y escuchó. En términos de Jacobson (*Ibid*, 3) una etnografía presenta la interpretación problematizada del autor acerca de algún aspecto de la “realidad de la acción humana”.

El enfoque etnográfico proporciona un método abierto de investigación en terreno donde caben las encuestas, las técnicas no directivas –fundamentalmente, la observación participante y las entrevistas no dirigidas- y la residencia prolongada con los sujetos de estudio. La etnografía es el conjunto de actividades que se suele designar como “trabajo de campo”, y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción. Los fundamentos y características de esta flexibilidad o “apertura” radican, precisamente, en que son los actores y no el investigador o investigadora, los privilegiados para expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianidad, sus hechos extraordinarios y su devenir⁴⁸.

En lo que toca a la presente investigación, se propone una aproximación etnográfica al caso de estudio, que consiste en lo que Berstein denomina el “campo pedagógico de reproducción”. Es decir, un entorno escolar en el que entran en juego transmisores y adquirientes, comunicación y organización de los contenidos pedagógicos. Así pues, son las relaciones pedagógicas y los procesos de comunicación que se generan a partir de las mismas, lo que constituye el ámbito de observación.

Tal como ha quedado definido, el método etnográfico de campo comprende, como “instancia empírica”, un ámbito de donde se obtiene información y los procedimientos para obtenerla.

Los dos paradigmas dominantes de la investigación social asociados al trabajo de campo etnográfico son el positivismo y el naturalismo. De acuerdo con el primero, la teoría debe ser confirmada o falseada. La ciencia procede comparando lo que dice la teoría con lo que sucede en el terreno empírico; el científico recolecta datos a través de métodos que

⁴⁸ Este estatus de privilegio replantea la centralidad del/la investigador/a como sujeto asertivo de un conocimiento preexistente convirtiéndolo, más bien, en un sujeto cognoscente que deberá recorrer el arduo camino del des-conocimiento al re-conocimiento (Guber, 2001:15).

“garantizan su neutralidad valorativa”⁴⁹, pues de lo contrario su material sería poco confiable e inverificable. Esta perspectiva no conceptualiza el acceso del investigador a los sentidos que los sujetos le asignan a sus prácticas, ni las formas ‘nativas’ de obtención de información, de modo que la incidencia del investigador en el proceso de recolección de datos lejos de eliminarse, se oculta y silencia (Holy, 1984).

El naturalismo se ha pretendido como una alternativa epistemológica; la ciencia social accede a una realidad preinterpretada por los sujetos. En vez de extremar la objetividad externa con respecto al campo, los naturalistas proponen la fusión del investigador con los sujetos de estudio, transformándolo en uno más que aprehende la lógica de la vida social como lo hacen sus miembros. El investigador, por consiguiente, no se propone explicar una cultura sino interpretarla o comprenderla. Las técnicas más idóneas son las menos intrusivas en la cotidianidad estudiada: la observación participante y la entrevista en profundidad⁵⁰.

En este caso, el trabajo de campo realizado recupera elementos de uno y otro planteamiento en una suerte de tercera vía. Por un lado, esta investigación está concebida bajo un planteamiento de confirmar o falsear una teoría; en este caso, la de la reproducción de una ideología dominante en el sistema educativo con base en un dispositivo pedagógico (Bernstein, 1990). No obstante, en el proceso de recopilación de información, no se confía en la neutralidad de quien valora⁵¹. Al contrario, se propone – con el enfoque naturalista- la riqueza de observar la propia práctica para interpretar una realidad.

En definitiva, responder a la cuestión del sentido que tiene el trabajo de campo, tiene que ver con lo que explica Guber (2001) en el sentido de que es allí [en el campo] donde modelos teóricos, políticos, culturales y sociales se confrontan inmediatamente –se advierte o no- con los de los actores. La legitimidad de “estar allí” no proviene de una autoridad del experto ante legos ignorantes, como suele creerse, sino de que sólo

⁴⁹Conviene en esta línea recordar las reflexiones de Sánchez Vázquez (1988) acerca de la ideología de la “neutralidad ideológica” en las Ciencias Sociales.

⁵⁰Las limitaciones del naturalismo corresponden en parte a las del positivismo, porque aquél sigue desconociendo las mediaciones de la teoría y el sentido común etnocéntrico que operan en el investigador. Pero, además, los naturalistas confunden “inteligibilidad” con “validez” o “verdad”, aunque no todo lo inteligible es verdadero (Guber, 2001:42).

⁵¹Según la “teoría interpretativa”, los relatos no son espejos pasivos de un mundo exterior, sino interpretaciones activamente construidas sobre él. Igual que en la teoría de la correspondencia, la ontología sigue siendo realista, pues sugiere que existe un mundo real; sólo que ahora ese mismo mundo real admite varias interpretaciones (Watson, 1987)

“estando allí” es posible realizar el tránsito de la reflexividad del investigador miembro de otra sociedad, a la reflexividad de los actores.

En este caso, la investigadora que aborda el enfoque etnográfico pertenece –y no- a la sociedad estudiada. Con los actores observados, se comparte nacionalidad, Historia (como pueblo) y, hasta cierto punto, cultura. No obstante, se dispone de un bagaje que comprende otros puntos de vista socio culturales, como son aquellos adquiridos durante un proceso formativo de más de once años en el marco universitario que ofrece la ciudad de Barcelona, en el Estado español.

2.4.3. La observación participante

“... Por eso, cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad, primero, de comprender la razón de ser de la propia práctica, segundo por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor. Así, pensar mi experiencia como práctica insertada en la práctica social es trabajo serio e indispensable...”
(Freire, 1997)

Comparado con los procedimientos de otras ciencias sociales, el trabajo de campo etnográfico se caracteriza por su falta de sistematicidad. Sin embargo, esta supuesta carencia exhibe una lógica propia que adquirió identidad como técnica de obtención de información: la *observación participante*. Como dice Guber (2001) “ésta consiste precisamente en la inespecificidad de las actividades que comprende: integrar un equipo de fútbol, residir con la población, tomar mate y conversar, hacer las compras, bailar, cocinar, ser objeto de burla, confidencia, declaraciones amorosas y agresiones, asistir a una clase en la escuela o a una reunión del partido político. En rigor, su ambigüedad es, más que un déficit, su cualidad instintiva” (*Ibid*, 55).

Tradicionalmente, el objetivo de la observación participante ha sido detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad. La aplicación de esta técnica –o bien, conceptualizar actividades tan disímiles como “una técnica”- para obtener información supone que la presencia (la percepción y experiencia directas) ante los hechos de la vida cotidiana de la población estudiada, garantiza la confiabilidad de los datos recogidos y el aprendizaje de los sentidos que subyacen a dichas actividades⁵².

⁵²Malinowski no habla de “observación participante” en sus textos metodológicos y etnográficos. El surgimiento de la misma como técnica se asocia a la Escuela de Chicago.

La experiencia y la testificación son entonces la fuente de conocimiento del/la etnógrafo/a: él/ella está allí. Sin embargo, y a medida que otras técnicas en ciencias sociales se fueron formalizando, los etnógrafos intentaron sistematizarla, escudriñando las particularidades de esta técnica en cada uno de sus dos términos: observación y participación. Más que acertar con una identidad novedosa de la observación participante, el resultado de esta búsqueda fue insertar a la observación participante en las dos alternativas epistemológicas, objetividad positivista y subjetividad naturalista (Holy, 1984).

La aproximación adoptada en esta investigación, por ende, consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del/la investigador/a, y participar en una o varias actividades de la población estudiada. La representación ideal de la observación consiste en tomar notas (Guber, 2001:57).

¿Qué se observa?

En este caso, se hace una aproximación a un entorno escolar en tanto campo de pedagógico de reproducción, desde la posición de la docencia.

En agosto de 2014, la investigadora atendió una invitación a impartir las asignaturas de Introducción a las Ciencias Sociales para los grupos de primer año de bachillerato (15 a 16 años) y Geografía Económica para un grupo de tercer año (17 a 18 años) en el Colegio que se observa.

En el segundo semestre (enero – mayo de 2015) se continuó con la actividad solamente en el tercer nivel del bachillerato, impartiendo la asignatura de Ecología y Medio Ambiente en el bachillerato con enfoque Químico-Biológico, así como la asignatura de Filosofía en las especialidades de Humanidades-Ciencias Sociales y Económico-Administrativa. Hacia finales del curso escolar, se recibió la invitación a participar en las actividades de formación docente, así como a la reflexión estratégica del Centro. Con base en dicha experiencia, se plantea un proceso de observación sistematizada en un diario de campo.

Los espacios de observación incluyen la propia aula de clase, los pasillos, la entrada y salida del colegio, la sala de profesores/as, los espacios deportivos, así como los auditorios en todo tipo de actividades escolares, como son conferencias, actos cívicos y eucaristías.

¿En qué nivel se participa?

a) Participar para observar

Según los lineamientos positivistas, el ideal de observación neutra, externa, no implicada, garantizaría la objetividad científica en la aprehensión del objeto de conocimiento. La observación directa tendería a evitar las distorsiones como el científico en su laboratorio (Hammersley, 1983:48). Por eso, desde el positivismo, el etnógrafo prefiere observar a sus informantes en sus contextos naturales, pero no para fundirse con ellos. La participación, en este caso, introduce obstáculos a la objetividad.

Desde esta postura, el investigador debe observar y adoptar el rol de observador, y sólo en última instancia comportarse como un observador-participante, asumiendo la observación como la técnica prioritaria y la participación como un “mal necesario” (Guber, 2001:59).

b) Observar para participar

Desde el naturalismo y variantes del interpretativismo, los fenómenos socioculturales no pueden estudiarse de manera externa pues cada acto, cada gesto, cobra sentido más allá de su apariencia física, en los significados que le atribuyen los actores. El único medio para acceder a esos significados que los sujetos negocian e intercambian, es la vivencia, la posibilidad de experimentar en carne propia esos sentidos, como sucede en la socialización. Por eso, para los naturalistas, la participación es la condición *sine qua non* del conocimiento sociocultural.

En este caso se reconoce una tendencia claramente naturalista en el sentido de plantear la observación involucrada con los actores observados: personal docente, alumnado, personal directivo y administrativo, familias.

La observación participante permite recordar, en todo momento, que se participa para observar y que se observa para participar; esto es, que involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento social (Holy, 1984).

El tipo de observación que se lleva a cabo en el caso de la presente investigación, coincide con este segundo planteamiento.

La observación participante se hace desde la propia práctica docente en el área histórico social y comprende la organización escolar, la conformación y formación del profesorado, así como las relaciones dentro y fuera del aula entre transmisores y adquirientes.

Para analizar las relaciones pedagógicas transmisor/a-adquiriente, se toma como base una propuesta docente innovadora –en el contexto que se describe- en relación con el enfoque tradicional de las asignaturas de Geografía Económica y Ecología y Medioambiente, que se imparten en el tercer año del bachillerato, consecutivamente.

Se trata de una propuesta pedagógica con una enmarcación debilitada –en relación con la fuerza promovida en el marco regulativo del Colegio- y una clasificación de los conocimientos amortiguada, en el sentido de promover un enfoque interdisciplinar.

En el contexto de la asignatura de Geografía Económica, se abordó la conciencia de ciudadanía global de manera transversal durante todo el curso, alterando los contenidos propuestos en el libro de texto y complementando con otro tipo de recursos pedagógicos. En el marco de la asignatura de ‘Ecología y Medio Ambiente’, se promovió la realización de un proyecto ambiental transversal, por parte del alumnado, que respondiera, a su vez, a las exigencias académicas de la asignatura de Metodología de la Investigación. Los proyectos del alumnado cobraron presencia a nivel del Colegio, de manera que la propia asignatura de lengua extranjera (Inglés) se sumó a la iniciativa (de clasificación débil, en términos de Bernstein).

La observación participante fue complementada, desde el enfoque etnográfico, con entrevistas semiestructuradas en profundidad a informantes clave.

La posibilidad de realizar dichas entrevistas, permitió profundizar en el conocimiento de las dinámicas del Centro. Conviene entonces explicar algunos de los presupuestos teórico-metodológicos que hay detrás de la interpretación de datos obtenidos a través de entrevistas cualitativas.

2.4.4. La entrevista cualitativa

Se comparte la idea de Valles (2002) de que la entrevista cualitativa resulta ser una reflexión metodológica en sí misma, que no deja de guardar relación con el concepto de confesión, ya sea religiosa, psicoanalítica, policial, judicial, etc., pero que, en este caso, se convierte en una 'confesión profesional'.

Este método de investigación es una aportación de la Escuela de Chicago, que tuvo su auge en los años veinte a treinta en sociología. En ella confluyeron varios modelos de trabajo de campo en la que se combinaba la utilización de herramientas de muy diverso tipo (observación, documentación, conversación-narración) en sus estudios de casos.

En su evolución, autores como Merton y Kendall, a mediados de los años cuarenta, comenzaron a utilizar el concepto de "entrevista focalizada" (*focused interview*) que se considera dentro de la categoría de entrevistas cualitativas de investigación por su enfoque semidirigido.

Según Merton y Kendall (1946) la entrevista focalizada, para que resulte productiva ha de basarse en cuatro criterios: 1) no dirección: tratar que la mayoría de las respuestas sean espontáneas o libres, en vez de forzadas o inducidas; 2) especificidad: animar al entrevistado a dar respuestas concretas, no difusas o genéricas; 3) amplitud: indagar en la gama de evocaciones experimentadas por el sujeto; 4) profundidad y contexto personal: la entrevista debería sacar las implicaciones afectivas con carga valorativa de las respuestas de los sujetos para determinar si la experiencia tuvo significación central o periférica. Debería obtener el contexto personal relevante, las asociaciones ideosincráticas, creencias e ideas.

Este tipo de entrevistas sirven entonces a una función doble. Por un lado, invitar implícitamente a una elaboración progresiva por parte del informante; y por otro, hacerle sentir que se sigue y comprende la expresión de sus sentimientos.

La entrevista focalizada de Merton y Kendall puede entenderse, desde algunos puntos de vista, como un prototipo de las entrevistas semiestructuradas. Para la presente investigación, no obstante, se ha utilizado este método con el enfoque de "entrevistas a elites" (Dexter, 1970).

Con la expresión “elite”, Dexter no se refiere únicamente a personajes importantes de la vida pública (elites de la política, las finanzas o las profesiones de prestigio), sino a un entrevistado “experto” o “bien informado”, en sentido llano (Valles, 2002:27).

En las entrevistas semiestructuradas el investigador define la pregunta y el problema; solamente busca respuestas dentro de los límites marcados por sus presuposiciones. Sin embargo, en las entrevistas a elites, de acuerdo con Dexter (1970), el entrevistador está gustoso y a menudo deseoso de permitir que el entrevistado le enseñe cuál es el problema, la pregunta y la situación.

Para las entrevistas llevadas a cabo, se eligieron actores informados y formados en los temas a tratar. En ese sentido, la entrevistadora presentó total apertura en las aportaciones que los entrevistados hicieran, aun en términos de redefinición de preguntas o situaciones.

Desde los años setenta hasta ahora, en el terreno de las entrevistas cualitativas han ido apareciendo contribuciones de diverso tipo. En este sentido, hay autores que consideran que las entrevistas adoptan más la forma de un diálogo o una interacción y que permiten al investigador y al entrevistado moverse hacia atrás y hacia delante en el tiempo. Las entrevistas pueden adoptar una variedad de formas, incluyendo una gama desde las que son muy enfocadas o predeterminadas a las que son muy abiertas. La más común es la entrevista semiestructurada, que es guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, pero ni la redacción exacta, ni el orden de las preguntas está predeterminado.

Este proceso abierto e informal de entrevista es similar y sin embargo diferente de una conversación informal. El investigador y el entrevistado dialogan de una forma que es una mezcla de conversación y preguntas insertadas.

Con las entrevistas cualitativas, al informante se le da un tratamiento de sujeto más que de un objeto de investigación. Por lo que se genera una relación sujeto-sujeto.

No obstante y como sugiere Valles (2002), es importante diferenciar una entrevista cualitativa de una conversación, principalmente porque el entrevistador persigue el uso de la información obtenida en la interacción para otros propósitos; es decir, que en las entrevistas hay siempre un propósito pragmático que trasciende la amistad en sí. Las entrevistas cualitativas se fundamentan en las conversaciones cotidianas, pero son conversaciones profesionales con técnicas y propósitos propios.

Una entrevista es como una conversación, pero no es una conversación. Una entrevista debería ser informal y deshilvanada, como una conversación, pero en una entrevista, la otra persona es la que habla. El investigador es quien escucha. Su conocimiento y su voz deberían permanecer en segundo plano, primordialmente para proporcionar apoyo y ánimo. Una entrevista debería tener un comienzo claro, tal como lo tiene un ritual que separa el tiempo ritual del tiempo regular. Una entrevista permite también hacer preguntas con más detalle que en una conversación normal. Una entrevista tiene un modo propio que permite, por un lado, mucha más profundidad y por otro, una explicación de lo obvio.

Pero las entrevistas cualitativas tienen una fundamentación teórico-metodológica desde la fenomenología (interaccionismo simbólico, etnometodología, análisis del discurso, *grounded theory*), que va más allá de su consideración en relación con las conversaciones cotidianas y profesionales. Según Valles (2002) la fundamentación de las entrevistas cualitativas recae en la necesidad de múltiples perspectivas y estrategias de análisis en el estudio de una realidad social cambiante y compleja.

En este sentido, han existido importantes esfuerzos de teorización sobre la práctica de las entrevistas de investigación. Se trata de teorías de medio o corto alcance que aportan sugerencias procedimentales prácticas, sin descuidar la reflexión metodológica. Estos modelos teóricos (con sus correspondientes implicaciones metodológico-técnicas) suelen partir de la consideración de la entrevista en tanto proceso de comunicación interpersonal, social y cultural (Valles, 2002:46).

En el marco del trabajo de campo se llevaron a cabo un total de seis entrevistas semi estructuradas en profundidad a informantes clave. Las entrevistas fueron diseñadas como semiestructuradas, focalizadas y de elites (en el sentido de Dexter, 1970), considerando una muestra de dos campos:

- a) Campo de producción: académicos/as expertos/as en temas educativos en México
- b) Campo pedagógico: personal directivo del colegio y profesorado

Entrevistas realizadas

[E1] Entrevista 1. Doctor en Filosofía de la Educación. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) en Guadalajara, Jalisco. 6 de julio de 2015.

[E2] Entrevista 2. Doctora en Pedagogía. Dirección de Investigación de la Universidad Iberoamericana de León, Guanajuato. Entrevista virtual (skype). 10 de julio de 2015.

[E3] Entrevista 3. Maestro en Pedagogía. Director de un Colegio privado de bachillerato, formador del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS). Entrevista virtual (skype). 5 de agosto de 2015.

[E4] Entrevista 4. Departamento de Pastoral Social del Colegio. 6 de agosto de 2015.

[E5] Entrevista 5. Director del Colegio. 7 de agosto de 2015.

[E6] Entrevista 6. Profesora de Ética y Valores del Colegio. 8 de agosto de 2015.

Los guiones de entrevistas variaron en función del rol de cada persona entrevistada pero guardaron en común cuatro grandes líneas:

- a) El proceso de reforma educativa de la educación media superior
- b) La valoración del sistema de formación por competencias que se derivó de dicha reforma (avances, dificultades y limitaciones)
- c) La interpretación de la persona entrevistada acerca de la formación cívica en México en contraste con el concepto de ciudadanía global
- d) Buenas prácticas en relación con la educación para la ciudadanía global

El guión de entrevista al profesorado y personal directivo del Colegio, se estructuró en otras cuatro líneas:

- a) La valoración por parte de las personas entrevistadas sobre la formación cívica y ciudadana del alumnado (¿qué significa? ¿cómo se valora?)
- b) La valoración del modelo pedagógico del Colegio (relaciones pedagógicas, reglas, reglamento, disciplina y control)
- c) Reflexión acerca del currículum en relación con la noción de 'ciudadanía global': avances, dificultades y retos
- d) Reflexión acerca de los métodos de evaluación utilizados

Con el objetivo de reforzar el análisis de la relación pedagógica entre transmisores y adquirentes, se solicitó a un grupo de tercer año de bachillerato, llevar a cabo una evaluación individual y anónima valorando la propuesta pedagógica propuesta por la investigadora⁵³.

El análisis de las entrevistas y de los documentos elaborados por el alumnado, se llevó a cabo con el apoyo del programa informático para análisis cualitativo Atlas/ti, que permite codificar la información con base en diferentes dimensiones y categorías.

⁵³En el marco de la asignatura Ecología y Medio Ambiente, por primera vez en los 35 años de historia del Colegio, se llevó a cabo una propuesta de trabajo interdisciplinar junto con las asignaturas de Técnicas de investigación e Inglés, que se describe en el Capítulo 5.

Recapitulación

Este capítulo está concebido como el diseño operativo del modelo propuesto por Bernstein para analizar la estructura del discurso pedagógico, como clave para comprender el proceso de transmisión de la ideología dominante en la educación.

El punto de partida es la formulación de una pregunta inicial que cuestiona la manera en que se interpreta el discurso de la 'educación para la ciudadanía global' en la práctica educativa. Dicha cuestión deriva en una serie de hipótesis de trabajo; una general y tres hipótesis secundarias.

A continuación, se describe la metodología que operativiza el modelo analítico de Bernstein, a partir de las recomendaciones de Quivy y Van Campenhout, describiendo la manera en que se aborda el análisis de los diferentes campos identificados por el autor británico.

Se utiliza el análisis del discurso como recurso metodológico, para abordar la documentación producida en los campos internacional y oficial. En el campo pedagógico, se aborda el nivel curricular, pedagógico y de evaluación, a partir de análisis documental y la observación participante desde el enfoque etnográfico.

De tal modo, se presentan a) el método a seguir para el análisis del discurso; b) las categorías de análisis en educación para la ciudadanía; y c) el método a seguir para el análisis del currículum, de la pedagogía y de la evaluación.

Con dicha base se presenta una interpretación propia del modelo analítico de Bernstein, en la que se contempla la capacidad estructurante de los actores, así como la operativización del mismo, siguiendo las recomendaciones metodológicas de los autores mencionados.

Se describen las técnicas de investigación utilizadas, haciendo una revisión epistemológica que justifica su pertinencia. Estas son: el análisis del discurso, la aproximación etnográfica, la observación participante y la entrevista cualitativa.

**PARTE II. ANÁLISIS DEL DISCURSO
EN EL CAMPO INTERNACIONAL
Y EN EL CAMPO OFICIAL**

Capítulo 3. La educación para la ciudadanía global en el discurso internacional

Introducción

La educación para la ciudadanía ha vuelto a la agenda global, con un nuevo enfoque. A partir de la iniciativa mundial “*La educación ante todo*” (GEFI, por sus siglas en inglés) del Secretario General de las Naciones Unidas, puesta en marcha en septiembre de 2012, el ‘fomento de la ciudadanía global’ ha pasado a ser considerada una prioridad⁵⁴.

La cuestión que destaca es la amplitud de la noción de ‘ciudadanía global’; es decir, la dificultad de hacerla operativa en educación. Esto se debe, fundamentalmente, a dos motivos. El primero, que es un concepto poco claro en el que la propia noción resulta una metáfora, una contradicción de términos e incluso un oxímoron (Davies, 2006). En segundo lugar, al ser aplicada a la educación, dicha noción implica un cierto grado de confusión.

El objetivo de este capítulo consiste en definir la manera en que se interpreta la educación para la ciudadanía global como dispositivo pedagógico, a partir de la propuesta desarrollada por Intermón Oxfam para su aplicación práctica, en congruencia con los Objetivos de Desarrollo del Milenio de la UNESCO.

Con base en el modelo analítico de Bernstein, el punto de partida consiste en exponer algunos elementos de contexto que describen el campo internacional en el que se gestan los principios dominantes en materia educativa.

A continuación, se recogen diversas definiciones de ciudadanía para abordar la noción de ‘ciudadanía global’.

En línea con el “ideal de la ciudadanía cosmopolita” definido por Adela Cortina (1997), se definen algunas dimensiones del concepto y se delimita la presente investigación a la dimensión civil de la ciudadanía.

⁵⁴ La educación para la ciudadanía global es uno de los ámbitos estratégicos de trabajo del Programa de Educación de la UNESCO (2014-2017) y una de las tres prioridades de la Iniciativa Mundial “La educación ante todo”. También es un tema central incluido en los Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU (Foro Mundial de la Educación 2015).

3.1. El campo internacional

El fenómeno de la globalización, frecuentemente asociado con los conceptos de internacionalización, transnacionalización, mundialización y cosmopolitización, no implica uniformidad o una estructura única mundial, sino que consiste, a un tiempo, en un proceso de homogeneización y de fraccionamiento articulado del mundo, que reordena las diferencias y las desigualdades, sin suprimirlas (García Canclini, 1999). Dicho fenómeno constituye también el contexto en el que surgen nuevos actores sociales que intervienen en los espacios internacionales⁵⁵.

En la actualidad, importantes decisiones políticas no se procesan en las instancias institucionales nacionales ni en las mundiales, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la ciudadanía está siendo muy afectada por ellas, con poca intervención en su negociación y aprobación.

La ciudadanía y los derechos humanos suelen ser concebidos como garantías para la participación ciudadana al interior de los estados nacionales, pero una parte significativa de la literatura especializada plantea que la ciudadanía y los derechos humanos son ejercibles también en las instituciones políticas supranacionales. En este sentido, el campo de acción de la ciudadanía, no se restringe al ámbito nacional (Ramírez, 2006: 19).

Desde finales de los años noventa, cuando se lleva a cabo alguna reunión internacional (de jefes de Estado nacionales y de funcionarios de instituciones políticas o económicas internacionales, tales como la ONU o el Banco Mundial), se efectúan –muchas veces en las mismas sedes- encuentros paralelos por parte de expresiones organizadas de la sociedad.

Los convocantes y elementos más activos de ellas son organizaciones sociales y cívicas, organizaciones no gubernamentales (ONG), así como redes y movimientos sociales provenientes de los más diversos ámbitos nacionales. Por lo general, estos encuentros intentan ser la contraparte de las reuniones oficiales. En esa medida, pretenden expresar el punto de vista y las contrapropuestas de grupos independientes y globalizados de la sociedad, es decir, “autónomos y de alcance mundial” (*ibid.*) sobre los temas que se

⁵⁵ Acerca de la globalización, las principales teorías alternativas a la neoliberal son la histórico-geográfica y la marxista. Sobresalen en torno a la primera los enfoques de la economía-mundo de Ferdinand Braudel y la del sistema-mundo de Immanuel Wallerstein; frente a este tipo de economía-mundo, plantean los movimientos antisistémicos como los portadores de alternativas (Ramírez, 2006:26-27)

abordan en ellas. Sus campos de actuación son diversificados: sociales, económicos, culturales y políticos⁵⁶.

Su composición social es plural, porque sus integrantes son tanto hombres como mujeres, jóvenes, estudiantes, obreros y campesinos, profesionales de la medicina, la docencia, el periodismo, etc. Cuentan con trayectorias de lucha distintas e incluso con posiciones contrastadas, desde las radicales hasta las neorreformistas, pasando por las que, frente a los efectos políticos de la globalización, plantean la recuperación de un estado nacionalista fuerte (Ramírez, 2006: 14).

Desde el punto de vista ideológico y político, coexisten marxistas, anarquistas, trotskistas, leninistas, pacifistas, cristianos, pragmáticos, autogestionarios, demócratas, liberales, partidarios de la no violencia, progresistas, etc. (Charry, 2002:385). En dicho espectro, predominan de manera notoria las organizaciones sociales y ciudadanas sobre los participantes de partidos y organizaciones políticas.

En conjunto, estos diferentes grupos dan origen a un dinamismo nuevo que está logrando el diálogo de colectivos muy distintos. En definitiva, su existencia, actuación e incidencia, representan una conquista para la sociedad mundial. Significan la creación de nuevos sujetos internacionales con activos fundamentales como el pluralismo, el interés despertado en los medios, la influencia ejercida en la creación de opinión pública y los cambios introducidos en las agendas tanto de las instituciones políticas internacionales como de los organismos económicos multilaterales⁵⁷.

Sus interlocutores no son sólo agentes locales y nacionales, sino también instituciones políticas mundiales (la ONU; la UNESCO, la Organización Internacional del Trabajo, OIT y la Organización Mundial de la Salud, OMS, por citar algunas) así como organismos

⁵⁶ Una de las expresiones más publicitadas de estos nuevos actores es la de los mal llamados movimientos "globalifóbicos", a raíz de su aparición en Seattle en 1999. Pero antes que ellos, numerosas organizaciones actuaron en los espacios internacionales. A título de ejemplo, Ramírez (2006) destaca los grupos ecologistas (Greenpeace), los defensores de derechos humanos (Amnistía Internacional y la Red de Acción en Derechos Humanos), las organizaciones feministas (la Marcha Mundial de las Mujeres), las redes de simpatizantes del indigenismo chiapaneco (el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, EZLN), los agricultores y campesinos (el movimiento internacional Vía Campesina) y los movimientos de acción ciudadana (la Asociación para una Tasa a las Transacciones Financieras y la Acción Ciudadana, la Alianza Social Continental, la Movilización para la Justicia Global). También se identifica el Foro Social Mundial (FSM) como el mayor espacio público del que en la actualidad dispone la sociedad civil internacional, una plataforma de reflexión que opera a través de encuentros mundiales, continentales, nacionales y temáticos.

⁵⁷ Entre algunos sectores de la sociedad, estos actores son vistos como elementos de riesgo de relegamiento de las instituciones públicas e incluso de anarquía y violencia social (Florín, 2000; Archibugi y Held, 1995; Keck y Sikkink, 1998; Sassen, 1996; Wilber, 1998, e Isin, 2000) citados en Ramírez, 2006.

económicos multilaterales (el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, FMI, y la Organización Mundial del Comercio, OMC). Sin lugar a dudas, los problemas y las demandas sociales de este tipo de movimientos pueden ser interpretados como un proceso constructor de ciudadanía mundial. A través de ellos, individuos y grupos tienen conciencia de ser miembros de una comunidad supranacional y sujetos de derechos para intervenir en asuntos y decisiones internacionales.

La razón fundamental que esgrime Ramírez (2006:15) para considerar estas situaciones como constructoras de ciudadanía, estriba en que retoman y reproducen la lógica a través de la cual ésta adquirió históricamente carta de naturaleza en los estados nacionales: su reconocimiento estatal estuvo precedido por prácticas sociales emancipatorias. A través de ellas, obtuvieron el consenso social hacia sus planteamientos y después la aceptación estatal, con lo que lograron que se convirtieran en derechos, la base de la ciudadanía (Somers, 1993; Murilo de Carvalho, 1994). En la actualidad, un proceso similar es llevado a cabo por los actores sociales internacionales en relación con la ciudadanía mundial.

Este tipo de organizaciones, ONGs, movimientos y redes sociales, desde su propio objetivo sectorial (ecológico, de desarrollo, feminista), han abierto el abanico inicial de sus intereses y se plantean también el de la ciudadanía mundial como parte de sus motivaciones, aunque no aparezca como la única ni la principal.

Ante el descrédito que sufren muchas de las instituciones políticas y debido a la desconfianza que algunas organizaciones y frentes manifiestan ante ellas, privilegian las prácticas ciudadanas mundiales aludidas por encima de la formalización de esa nueva ciudadanía (Ramírez, 2006:17). Es decir, que prefieren impulsar las actitudes que definen el ejercicio de la ciudadanía (participación, formulación de propuestas, exigencia ante el estado, corresponsabilidad) más que los conceptos (ciudadanía mundial, democracia universal) o su institucionalización (creación de instancias públicas que respalden y generen condiciones para hacer efectivos los derechos ciudadanos).

En este sentido, la educación se concibe como una vía para contribuir a lo que Boaventura de Sousa Santos denomina una *globalización contrahegemónica* o un *cosmopolitismo subalterno*, que vuelve visible lo que hay de común entre las diferentes formas de discriminación y de opresión: el sufrimiento humano (De Paz, 2007:27).

Resulta interesante pues, enmarcar la propuesta de la educación para la ciudadanía global (ECG) como una propuesta alternativa al discurso imperante en educación, centrado en la evaluación calidad⁵⁸.

Frente al panorama esbozado, Zygmunt Bauman plantea que en este mundo globalizado, vivimos más cerca que nunca el uno del otro, compartimos más aspectos de nuestras vidas que nunca, y se hace cada vez más evidente nuestra dependencia mutua: “en este planeta, todos dependemos el uno del otro, y nada de lo que hagamos o dejemos de hacer es ajeno al destino de los demás. Desde el punto de vista ético, eso nos hace a todos responsables por cada uno de nosotros. La responsabilidad ‘está ahí’, firmemente colocada en su lugar por la red de interdependencia global; reconozcamos o no su presencia, la asumamos o no” (Bauman, 2004:28).

En dicho planteamiento subyace una cuestión que interesa destacar. Esto es, que en un mundo global, único y común a todos, el mal nos afecta a todos. En este sentido, dice Bauman, la globalización es, entre otras cosas (y quizás más que ninguna) un desafío ético (*Ibíd*).

La educación se concibe, en este contexto, como uno de los instrumentos fundamentales para promover la transformación de las relaciones sociales; no obstante, a partir de las reflexiones de la sociología crítica de la educación, se mantendrá en este trabajo una posición escéptica respecto a dicha capacidad transformadora. No desde el determinismo de la reproducción, sino desde el análisis de una realidad concreta que arroja reflexiones poco esperanzadoras ante el desafío que Bauman plantea.

En definitiva, desentrañar los principios dominantes en el discurso internacional nos sitúa frente a una paradoja. Por un lado, se identifica un discurso humanista que aparece como internacionalmente aceptado, del cual surge la propuesta de ECG como necesidad imperante e incluso como utopía necesaria. Por el otro, en el modelo educativo dominante, se identifican principios subyacentes que responden a las exigencias del

⁵⁸ El *discurso de la calidad* está en boga desde hace un par de décadas, promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) como uno de los grandes mecanismos a partir de los cuales, la ideología neoliberal, penetra en el terreno educativo (Griera *et al*, 2005). Con base en dicho discurso, los Estados, sea por un proceso impositivo, por presiones –fundamentalmente económicas- o por voluntad propia, asumen generalmente de forma acrítica los discursos sobre la calidad y, por consiguiente, los indicadores generados para evaluar los resultados educativos. Más adelante, se recupera el análisis, a partir del cual, se observa cómo la OCDE establece nuevos mecanismos de evaluación de los sistemas educativos estatales a partir de los cuales se extraerá información sobre la supuesta calidad de la educación y la naturaleza de los cambios que deben realizarse (Carnoy, 1999; Dale, 1999; Calero y Bonal, 1999).

modelo económico neoliberal que tiende a la deshumanización y a la guerra de todos contra todos. Dichos principios se refieren a la mercantilización de la educación⁵⁹ y la estandarización de la evaluación, que se funden en el discurso de la calidad, situando los intereses de mercado por encima de los pedagógicos.

En consecuencia, plantear que existe una sola ideología dominante que se reproduce en el contexto escolar, resulta incompleto frente al doble discurso identificado. En dicha línea, se desprende la siguiente cuestión: ¿cuáles son los principios dominantes que se reproducen en la escuela? ¿son los que se extraen del discurso pedagógico oficial de la UNESCO, o bien, son los que subyacen a la práctica generalizada, en congruencia con la mercantilización de la educación y la estandarización de la evaluación?

⁵⁹ La mercantilización educativa es una tendencia de alcance global, que evoca simultáneamente significados y dimensiones de impacto muy dispares (Verges, 2013). La globalización económica genera las condiciones estructurales necesarias para la emergencia de una batería de transformaciones promercado en el campo educativo. Por lo que respecta a la definición conceptual, se argumenta que la mercantilización educativa es un fenómeno que cuenta con tres dimensiones constitutivas: liberalización, privatización y comercialización.

3.2. El concepto de ciudadanía global

La definición de la ciudadanía es un tema de estudio en sí mismo⁶⁰. En este apartado se recogen algunos aspectos que se han considerado pertinentes para la definición del concepto de *ciudadanía global* que pretende abordar el proyecto educativo de la UNESCO.

El punto de partida consiste en recuperar la definición de ciudadanía elaborada en el marco de un 'diccionario altermundista' editado por ATTAC⁶¹ (Harribey, 2004), para abordar el término desde su renacer político en el marco del movimiento altermundista⁶², que se llama a sí mismo 'movimiento ciudadano'.

En dicha definición, se concibe al ciudadano como aquel que pertenece a un cuerpo político soberano, originariamente la ciudad (la polis griega), de donde proviene la palabra. La ciudadanía es un atributo de los individuos que forman un pueblo soberano y, al mismo tiempo, el resultado de una construcción colectiva. El ciudadano tiene derechos y también deberes: así, comúnmente se podrá afirmar que alguien tiene un "comportamiento ciudadano" cuando respeta las reglas colectivas.

En el planteamiento de ATTAC se lee que, si bien muchas veces la ciudadanía, tal como se la considera en las grandes declaraciones oficiales de los Estados, sigue siendo en parte una promesa irrealizable, ofrece la base de una acción que, inspirada por la percepción del interés general, es susceptible de unirse a muchas otras y, así, hacer cambiar las cosas de manera ventajosa. De ese modo, el ciudadano debería ser, en teoría, una persona consciente de su condición que, en virtud de un estatus igualitario, protector y soberano proclamado en los textos fundadores, es llamada a participar en las decisiones de las grandes orientaciones del cuerpo nacional o supranacional con el que se relaciona.

⁶⁰ Parafraseando a Derek Heater (citado en Pérez-Castro, 2011) se puede decir que la historia de la ciudadanía es la historia de una forma de identidad sociopolítica que ha sobrevivido desde el año 700 a.C. hasta el año 2000 de nuestra era a través de procesos de continuas metamorfosis. No hay razones, pues, para pensar que la ciudadanía no pueda seguir adaptándose y, por tanto, sobrevivir.

⁶¹ La Asociación por la Tasación de las Transacciones financieras y por la Acción Ciudadana (ATTAC) es un movimiento internacional autodenominado 'altermundialista' surgido en Francia en 1998, con presencia en varios países, que promueve el control democrático de los mercados financieros y las instituciones encargadas de su control mediante la reflexión política y la movilización social. En particular, promueve un impuesto a las transacciones financieras.

⁶² Se trata de un movimiento social y político que pretende representar al conjunto de la sociedad contra el proceso de mercantilización que, por su parte, intenta impregnar todos los aspectos de la vida social y para el cual la vida en sí misma y la dominación del capital no se reducen a la esfera de las relaciones de producción, sino que apuntan a la sociedad en su conjunto. En este marco, la noción de ciudadanía aparece más que nunca ligada a una perspectiva emancipadora. (Harribey, 2004:59).

Como se ha mencionado en la introducción de este trabajo, tradicionalmente, la noción de ciudadanía se ha relacionado con la pertenencia individual a una comunidad política contenida en los límites del Estado Nación. Ello comprende un sentido de pertenencia a una comunidad política nacional pero también una forma de acción, con implicaciones a nivel de responsabilidades y derechos.

En la concreción del concepto de ciudadanía a través de una carga de derechos y responsabilidades, suelen reconocerse dos tradiciones: la 'cívica republicana' y la liberal (Pérez-Castro, 2001). En la primera, la ciudadanía se caracteriza por hombres virtuosos y por un modelo justo de gobierno, que supone obligaciones y una 'virtud cívica'. En la perspectiva liberal, el Estado es garante de los derechos de los individuos.

En cualquier caso, la noción de ciudadanía es controvertida, sujeto de variedad de interpretaciones, no solamente en sociedades divididas, también en el caso de las relaciones entre poblaciones indígenas y otras minorías culturales en el interior de un Estado. Por otra parte, los derechos asociados a la ciudadanía a menudo son negados a los grupos de migrantes, en particular a los refugiados. Por ende, cualquier intento de incorporar la noción de ciudadanía más allá del Estado-Nación a nivel mundial, se vuelve aún más problemático, sobre todo desde una perspectiva jurídica.

En el mundo anglosajón, el tema de la educación para la ciudadanía (*Citizenship education*) ha sido ampliamente desarrollado desde diferentes perspectivas teóricas. Kennedy (1997) llevó a cabo una revisión del concepto desde diferentes experiencias nacionales, contrastando las perspectivas pasadas con las necesidades futuras⁶³.

En la introducción a dicha compilación, Kennedy (1997) asegura que los actores internacionales –como pueden ser la Unión Europea, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, TLCAN o el Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio, GATT por sus siglas en inglés- tienen el potencial para cambiar la forma en que se piensa acerca de la educación para la ciudadanía, debido a que el foco se coloca en las necesidades e intereses globales, por encima de las necesidades de las naciones.

La cuestión que se pretende destacar, es que dichas necesidades e intereses globales variarán en función de los actores que se trate. No es el mismo tipo de ciudadanía la que

⁶³ En los diferentes compendios de experiencias sobre educación para la ciudadanía a nivel internacional, México es uno de los grandes ausentes. Un motivo que justifica la relevancia de abordar la cuestión en el caso del sistema educativo mexicano.

interesa al libre mercado que la que persiguen los colectivos altermundistas; ni parecen ser las mismas necesidades, aquellas que persiguen los Objetivos de Desarrollo del Milenio, respecto a las prioridades de la Organización para el Comercio y Desarrollo Económico, OCDE, o el propio Banco Mundial.

Si son las necesidades e intereses globales los que se colocan por encima de las necesidades de las naciones, debería suponerse entonces, que se trata de cuestiones tan apremiantes como la conciencia ambiental o el desarrollo sostenible, que colocan a la humanidad frente al desafío ético que plantea Bauman; sin embargo, existe evidencia de que la educación para la ciudadanía se interpreta de muy distintos modos en función de cada contexto nacional (Cogan y Morris, 2001).

Las instancias supranacionales sostienen la noción de que la ciudadanía global está respaldada por un conjunto de valores comunes y parten de la posición de que una de las tareas de la educación cívica, es generar el soporte para lo que todos los ciudadanos compartan valores, estructuras políticas y voluntad de participar activamente en procesos democráticos (Kennedy, 1997:4).

Como se ha visto, conceptos como ciudadanía o democracia, están lejos de responder a un consenso social; mucho menos puede hablarse de valores compartidos en el terreno global o de estructuras políticas aceptadas por la mayoría. De tal modo, el supuesto de partida de las instancias supranacionales al hablar de ciudadanía global carece de fundamento.

La naturaleza controvertida de la educación para la ciudadanía puede conducir, pues, a una serie de interpretaciones y aproximaciones. Éstas, pueden ser minimalistas y conservadoras, en la línea de reproducir el orden social existente, o bien, más ambiciosas y críticas, dirigidas a la adaptación al cambio o, aún más, a la transformación de las dinámicas sociales existentes (McLaughlin, 1992; Kennedy, 1997; Kerr, 1999).

En la revisión que hace Kennedy de los diferentes enfoques de la ciudadanía, se encuentra que Lepani (1996), por ejemplo, se enfoca en las necesidades de la economía del conocimiento y resalta la importancia de desarrollar sistemas del pensamiento y literatura de la información como una necesidad para una ciudadanía efectiva.

Brennan (1996), en cambio, aborda el tema desde el terreno pedagógico, subrayando la importancia de la gobernanza en la escuela y el desarrollo de proyectos de investigación que involucren significativamente a los estudiantes en la comunidad. Argumenta, en esta

línea, que los jóvenes necesitan estar equipados con los medios para sobrellevar las relaciones de poder inequitativas, que caracterizan a la sociedad moderna y que impactan en la juventud en particular.

Watts (1995) hace eco del planteamiento de Brennan, haciendo un llamado a que la educación cívica se convierta en un proceso de empoderamiento que resulte en que la juventud cobre un sentido de agencia en la sociedad.

En todo caso, el planteamiento de Kennedy (1997) es que la educación para la ciudadanía no debería ser un campo para la especulación académica, sino que debería proporcionar las bases para construir una sociedad democrática.

La línea de reflexión acerca de la educación para la ciudadanía a finales del siglo XX seguía enmarcada en el terreno nacional sin abrir el debate a la noción de ciudadanía global. No obstante, plantea interrogantes clave en relación con la interpretación que se hace del concepto de ciudadanía en los contextos nacionales.

En la reflexión de Pérez-Castro (2011) sobre la educación para una ciudadanía planetaria, el reto más significativo para ésta radica en la posibilidad de definir su contenido, dado que la educación para la ciudadanía es inevitablemente educación *para una cierta clase de ciudadanía*. “El mundo globalizado expone al individuo a un universo heterogéneo en el que parece existir un acuerdo general en torno a los derechos de la persona; incluso parece constar un acuerdo generalizado acerca de la libertad, que en ese mismo concierto universal reconoce como límite –al menos en el discurso- la libertad y los derechos del otro⁶⁴. Pero, a mayor interacción y diversidad, los posibles límites para nuestras acciones son también mayores. En cierto modo, estamos más acotados, pues el límite tradicional que supone “el otro”, se complica cuando los “otros” son más y más diversos” (Pérez-Castro, 2011:3).

Pérez-Castro ejemplifica su planteamiento a partir de acontecimientos trágicos como los atentados del 11S (NY) o el 11M (Madrid), en los que se identifica un punto de coincidencia en el sentido de que “un exceso de autonomía pone en riesgo la convivencia en la medida que uno de los “otros” no reconoce al “diferente” como sujeto de igual dignidad y respeto. En este contexto, parece natural hablar de la educación como un

⁶⁴ En el contexto mexicano, la máxima liberal planteada por Benito Juárez que reza como verdad absoluta en las instituciones públicas es que “entre los individuos como entre las naciones, el respeto al derecho ajeno es la paz”.

vehículo para encontrar el equilibrio entre autonomía individual y orden social, entre libertad y responsabilidad, reconociendo que se trata de dos caras de una misma necesidad.

En particular, la llamada *educación para la ciudadanía* se antoja portadora natural de esta misión. Sin embargo, se enfrentan severas dificultades para definir el rumbo de dichos contenidos educativos, por la fragilidad de la noción misma de ciudadanía y la ausencia de contenido en la noción de democracia.

Ambos términos admiten diferentes lecturas e interpretaciones, lo que explica su fragilidad conceptual. Sin embargo, en la práctica se recurre a ellos de forma tan cotidiana que se asume *a priori* un determinado sentido en ambos casos.

Con la intención de construir una noción operativa del concepto, Pérez-Castro explicita que la ciudadanía no existe sin adjetivos: cada forma de ciudadanía nace en un contexto concreto, “de una relación básica, e implica que el individuo ostenta un estatus, un sentimiento hacia la relación y que sabe comportarse de manera apropiada en ese contexto (Heater, 2007:11)”.

De este modo, en los hechos, un concepto de ciudadanía se concreta a través de la carga de derechos y responsabilidades que le otorgan un contenido. En la definición de esa “carga” suelen reconocerse dos tradiciones: la “cívica republicana” y la “liberal”⁶⁵. En la primera, la ciudadanía se caracteriza por hombres virtuosos y por un modelo justo de gobierno, que suponen obligaciones y una virtud cívica. En la perspectiva liberal, el Estado es garante de derechos de los individuos. “Así, mientras en la primera visión la ciudadanía constituye fundamentalmente una práctica, en la segunda es sobre todo un estatus que ha sido otorgado” (Pérez-Castro, 2001:6).

Si la educación para la ciudadanía implica una doble dimensión, una política y otra moral, se trata de dos rostros que se vinculan con la dimensión de *la ciudadanía como práctica*. Es decir, que enmarca el ejercicio de la ciudadanía como finalidad de la educación en la tradición republicana.

⁶⁵ Para profundizar el análisis acerca de estas tradiciones, puede consultarse la revisión teórica y de reformismo práctico de las democracias liberales de este cambio de siglo en Zapata-Barrero, R. (2001): *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Anthropos Editorial. Barcelona.

La educación cívica cumple en nuestros días una clara función en la transmisión de los valores y modos de actuar que una comunidad espera de sus miembros para, de algún modo, garantizar una convivencia más armónica que permita al grupo alcanzar sus fines. En este marco, se afirma con Pérez-Castro que la educación, independientemente de las intenciones que declare, es siempre educación para la ciudadanía.

No obstante, en el discurso dominante actual, el concepto de ciudadanía tiende a despolitizarse, ya que establece como base el individualismo poniendo el acento en que el individuo debe asumir sus responsabilidades individuales y las obligaciones sociales que tiene por el hecho de formar parte de unas instituciones como la de la familia o el mercado de trabajo. Como resultado, la dimensión social deja de ser territorio de los derechos del ciudadano y pasa a ser territorio de las necesidades individuales” (Polo, 2004). En este sentido, resulta pertinente cuestionarse ¿educar para qué tipo de ciudadanía?

Asumiendo que se está hablando de una ciudadanía democrática, es menester revisar dicho concepto, que resulta tan abstracto y, a la vez, tan amplio, que vuelve a colocarnos en un terreno complejo. Como sostiene Bárcena (1997:35), la democracia es una invención y, como tal “exige una definición subjetiva, supone opciones de valor, un referente normativo de ideales y aspiraciones”.

Para acotar el concepto de “ciudadanía democrática” se retoma la reflexión de Pérez-Castro que plantea la tensión entre dos valores: orden (social) y autonomía (individual). “Valores que parecen opuestos tanto para el liberalismo (el orden subordinado a la autonomía) como para las visiones republicanas y centradas en el bien común (la autonomía subordinada al orden)” (*Ibid*, 9).

En el terreno educativo, una salida intermedia es rescatada de la propuesta de Amy Gutman (2001) quien propone una teoría democrática de la educación, sustentada en la deliberación: “El rasgo más distintivo de una teoría democrática de la educación es que crea una virtud democrática a partir del desacuerdo inevitable sobre los problemas educativos. Esta virtud, definida muy brevemente, es la posibilidad de debatir públicamente sobre problemas en la educación de una manera que permita incrementar el conocimiento de la educación y de todos los componentes de la sociedad” (Gutman, 2001:26).

Con esta última reflexión, el planteamiento de Gutman coincide con el de Intermón Oxfam en el sentido de la “relación pedagógica dialógica” que implicaría una educación para la ciudadanía global⁶⁶.

El valor esencial de esta propuesta radica en que se centra en un procedimiento o conjunto de procedimientos pedagógicos, más que en algún tipo de contenidos: la deliberación. No obstante, continúa situándose en un nivel muy poco concreto acerca de la democracia, no solamente en el terreno instrumental sino sustantivo.

La sugerencia de Pérez-Castro consiste en acercarse al posible conjunto de valores nucleares compartidos que solucionarían dichas tensiones, refiriendo a las propuestas de filósofos, sociólogos y politólogos como MacIntyre (1987), Touraine (1997), Etzioni (1999), Sartori (2001), entre otros. Es decir, construir un marco de valores universales necesarios, en el sentido kantiano⁶⁷.

Este planteamiento remite a la cuestión de la función formativa de la escuela a nivel moral. Un debate que ha sido recogido en un trabajo de investigación previo (Peraza, 2004), que sostiene Puig (2003) y que en México encabezó Pablo Latapí (2003) y que han sostenido Díaz Barriga (2006), Barba (2005) y Fierro (2003), por mencionar algunas aportaciones recientes⁶⁸.

En definitiva, el contexto global plantea en la actualidad una redefinición necesaria del rumbo a seguir como humanidad⁶⁹. El concepto de ciudadanía resurge con tanta fuerza

⁶⁶ Desde la perspectiva de la citada organización, el rol –el talante- que se le pide al profesorado desde la lógica de la ECG implica, primeramente, “que fundamente su docencia en una interacción dialógica (Habermas, 2002; Morín, 2001), en la que el conocimiento sea un resultado del diálogo de saberes disponibles, de la reflexión significativa desde lo cercano, y no una mera imposición de los conocimientos considerados necesarios *a priori* (Cabello, 2003). [En un segundo lugar], que trabaje con un currículum lo más abierto e integrado posible, desde una visión de procesos de aprendizaje globalizadores y desde una perspectiva socio crítica del conocimiento y la realidad (UNESCO, 1996)” (Barahona *et al*, 2012:8).

⁶⁷ En sus reflexiones acerca de la paz perpetua, Kant propone una república fundada en la ciudadanía mundial. Asimismo, en sus reflexiones sobre la ciudadanía, en la *Metafísica de las costumbres* (1797), el filósofo afirma que la ciudadanía no sólo consiste en un conjunto de derechos y deberes jurídicos, sino que también implica la noción de “independencia civil”; una noción relacionada con lo que puede denominarse ‘las condiciones materiales de existencia o subsistencia de la ciudadanía en general’.

⁶⁸ La formación en valores es un tema que ha reclamado la atención de los especialistas en educación en los últimos años. Ante un deterioro generalizado de múltiples comportamientos que se observan a todos los niveles de la sociedad: agresiones entre grupos, diversas formas de violencia real y simbólica en el trato entre personas, entre familiares y en el ámbito escolar, se ha cuestionado hasta dónde corresponde a la escuela y a los proyectos curriculares impulsar con mayor fuerza la formación en valores (Díaz Barriga, 2006).

⁶⁹ A los interminables y cruentos conflictos bélicos que siguen caracterizando nuestros tiempos se suma la conciencia sobre la condición del planeta a nivel ambiental y las crisis que se vinculan, como la energética, la alimentaria o la del agua.

que, a la vez, se desvanece y parece perder la coherencia que demanda el siglo XXI (Heater, 2007). Por este motivo, debe evitarse una lectura esencialista y, en cambio, tratar de comprender de qué manera se interpreta y se recontextualiza dicho concepto en prácticas educativas concretas.

La posibilidad de una ciudadanía global, no como identidad jurídica sino como identidad ética que constituya una finalidad educativa implica, de acuerdo con Pérez-Castro (2011) un paradigma relacional, flexible, intuitivo y procesual que exige nuevas categorías⁷⁰. En esta línea, se considera oportuno cuestionar el paradigma de la formación por competencias como la opción que se ha generalizado como válida y necesaria, cada vez con mayor fuerza a nivel mundial.

La noción de ciudadanía global o planetaria parece, a pesar de su fragilidad conceptual, el mejor vehículo de cohesión social y la mejor forma de organización política en nuestros días⁷¹. Se presenta como posibilidad para conciliar la visión republicana de la virtud y la necesidad de reconocimiento de la diferencia, propio de la tradición liberal, “pese al alto costo que supone pensar la transformación de una estructura de pensamiento dominante” (Pérez-Castro, 2011:15).

Educar para una ciudadanía global supondría permitir al ser humano reconocer su arraigo local con la cultura y su conexión universal con la naturaleza aunque, como aclara Pérez-Castro (*Ibid*, 16), semejante tarea no corresponde solamente a la escuela. La educación moral y política de las nuevas generaciones se inserta en múltiples dinámicas, que obligan a valorar el papel del entorno social: familia, escuela, barrio, ciudad, nación, región, mundo.

⁷⁰ Este autor recupera los términos de la propuesta de ecopedagogía de Gutiérrez y Prado (2000), desarrollada como orientación pedagógica para el Programa de Ciudadanía Ambiental de las Naciones Unidas y la noción de la “Democracia de la Tierra” de Vandana Shiva, que defiende un movimiento político emergente en defensa de la paz, la justicia y la sostenibilidad, que supone la toma de conciencia de esas conexiones entre el ser humano y todo lo que pertenece a la Tierra, así como los derechos y las responsabilidades que emanan de ellas (Shiva, 2006:9). En este sentido, se propone recuperar también el planteamiento de la ecología de saberes de Boaventura de Souza Santos (2009).

⁷¹ M. Hardt y A. Negri (2002:360) hablan del *derecho a la ciudadanía global* que trata de una demanda política que defiende, por ejemplo, vincular el derecho y el trabajo para que todos los movimientos migratorios sean reconocidos, para que todas las personas que han tenido que emigrar puedan tener los derechos plenos de ciudadanía en el país donde viven y trabajan, para que sea posible garantizar un ingreso de ciudadanía que se le debe a todo miembro de la sociedad (*un salario social y un ingreso garantizado para todos*). Porque lo ideal sería que las personas tuvieran el derecho a permanecer donde están y a gozar de un lugar, antes que verse obligadas a cambiar constantemente. El derecho a la ciudadanía global implica el poder de la multitud de reapropiarse del espacio público para poder tener autocontrol sobre sus propias vidas.

Una educación para la ciudadanía global contempla una “ciudadanía por la justicia global”, que hace referencia a un tipo de ciudadanía que integra, se sustenta y parte de las preocupaciones y acciones locales. En dicha línea, se hace referencia al concepto de “ciudadanía glocal” de Michela Mayer (2002)⁷².

Una educación para la ciudadanía global constituye el conjunto de acciones y prácticas educativas que tienen por objeto ayudar a las personas implicadas (y, en especial, a las generaciones jóvenes) a participar activa y responsablemente en sus entornos (en un contexto de sociedad global de dependencia mutua y de fragilidad y vulnerabilidad universales), guiadas por criterios de solidaridad y de justicia (por la defensa y el desarrollo de los derechos humanos) (De Paz, 2007:54).

En definitiva, la concepción tradicional de ciudadanía nacional está cambiando bajo la influencia de múltiples procesos asociados con la globalización.

Sassen (2002) habla de la emergencia de formas post-nacionales de ciudadanía vinculadas a la internacionalización del comercio y las finanzas, un mayor acceso a la información, el conocimiento y los valores difundidos en todo el mundo a través de los nuevos medios digitales, el aumento de la migración y la movilidad a través de las fronteras, la degradación del medio ambiente asociada al cambio climático global, así como la consolidación de los organismos internacionales de la *gobernanza* global. El aumento de la aceleración, la complejidad y la interdependencia de los múltiples procesos de cambio económico, tecnológico, ambiental, social y político, están contribuyendo a la expansión de las relaciones sociales a través del mundo.

Dichas concepciones ‘post-nacionales’ de ciudadanía son, en parte, vinculadas a las comunidades sociales y políticas transnacionales, el activismo civil y a las nuevas formas de identificación y movilización global. Sin embargo, a pesar de estas transformaciones, el Estado sigue siendo el referente para la ciudadanía.

Más allá del nivel jurídico, la ciudadanía puede desarrollarse como un sentido de pertenencia a una comunidad política global a través de la identificación con valores

⁷² Con el concepto de “ciudadanía glocal” Mayer (2002) asume no sólo la responsabilidad de lo que sucede localmente, sino que asume también la responsabilidad desde una visión global; que no se limita a seguir los efectos locales de las acciones, sino que además intenta determinar por anticipado sus posibles efectos sobre el planeta; que interactúa en el ámbito transnacional mediante redes, asociaciones y organizaciones que someten a debate público las políticas de los Estados, al tiempo que actúa localmente construyendo relaciones y alianzas sociales que permitan construir modelos de un tipo distinto de relación hombre-naturaleza y entre las personas.

humanistas que inspiran principios como la igualdad de derechos, respeto por la dignidad humana, justicia social y solidaridad internacional, en la que se basa el *ethos* de los marcos normativos internacionales. En este sentido, Tawil (2013), argumenta la pertinencia de referirse a una 'ciudadanía cosmopolita'⁷³ –en línea con Adela Cortina (1997)-, más que una ciudadanía global.

3.3. Las dimensiones de la ciudadanía

El concepto de ciudadanía comprende dimensiones sustantivas que le dan un enfoque amplio y que orientan las prácticas de afirmación ciudadana. Siguiendo los planteamientos de Adela Cortina (1997) respecto a una teoría de la ciudadanía sistematizados por Reygadas (2005), a continuación se describen cinco dimensiones que dan cuenta de la complejidad y riqueza de este concepto.

- a) **Ciudadanía política:** relación política entre un individuo y una comunidad política. Se orienta hacia la participación activa en la legislación y administración de una buena polis, deliberando junto con sus conciudadanos sobre qué es para ella lo justo y lo injusto.
- b) **Ciudadanía social:** goce no sólo de los derechos civiles y políticos sino también de los derechos económicos, sociales y culturales; trabajo, educación, vivienda, salud... que se orientan al acceso a los mínimos de justicia en un Estado Social de Derecho.
- c) **Ciudadanía económica:** compromiso activo con la propia iniciativa y responsabilidad. Se orienta al ciudadano o ciudadana que es afectado/a por la actividad empresarial y que debe ser tomado en cuenta en la toma de decisiones.
- d) **Ciudadanía civil:** pertenencia a una sociedad civil, parte de un conjunto de asociaciones no políticas ni económicas, esenciales para su socialización y para el desarrollo cotidiano de su vida. Se orienta al compromiso ciudadano con el trabajo voluntario, con la solidaridad y con el cultivo de la ética.

⁷³ El cosmopolitanismo tiene como fundamento el reconocimiento de la legitimidad del principio de universalidad. Dicho principio resulta clave desde la perspectiva humanista, humanitaria, de los derechos humanos, a través de la cual se contempla que los individuos, como miembros de comunidades locales y ciudadanos de los Estados-Nación, también son miembros de una comunidad global de los seres humanos (Tawil 2013:2).

e) **Ciudadanía intercultural:** construcción de la propia identidad en diálogo con las otras identidades. Se orienta a la decisión de qué pertenencias considera más identificadoras conviviendo con la diferencia.

El “ideal de la ciudadanía cosmopolita” de Adela Cortina, implica convertir al conjunto de los seres humanos en una comunidad porque tienen una causa común: universalizar la ciudadanía social.

Está claro que la educación para la ciudadanía debe contemplar todas estas categorías en su dimensión más amplia; no obstante, a efectos de enmarcar el ámbito de estudio de la presente investigación, se propone indagar en la dimensión civil de la ciudadanía en el sentido de la orientación de los y las estudiantes hacia el compromiso con el trabajo voluntario y con la solidaridad, así como el cultivo de la ética.

La concepción de ciudadanía que subyace al planteamiento de la ECG trasciende la perspectiva “cívica” del ciudadano como sujeto de derechos y obligaciones. Tal como afirma De Paz (2007:31), dicha perspectiva está interesada en un tipo de desarrollo técnico de la ciudadanía que capacita para vivir en un determinado marco social y económico pero que es complaciente con el *statu quo*.

La ECG, en cambio, apunta a una ciudadanía global / planetaria / cosmopolita que defiende la pertenencia a una comunidad mundial de iguales en dignidad, que alude a una “ética de la especie humana” en el sentido de Morin⁷⁴ y que, por lo tanto, asume una posición crítica con el *statu quo*.

Tal como reza el epílogo del Informe Delors “sólo una educación para la justicia permitirá reconstruir el núcleo de una educación moral de las conciencias, que supone una cultura cívica caracterizada por el no-conformismo y el rechazo de la injusticia, y que prepara para una ciudadanía activa, en la cual la responsabilidad de intervención sustituye la simple ciudadanía por delegación.

⁷⁴ Morin (2000:8) propone una ética de la especie humana aludiendo a que hoy “la humanidad no es sólo un sustantivo abstracto; es una cosa concreta, es el género humano presente en el planeta, que se encuentra con problemas comunes fundamentales de vida o muerte. Existe ya una vanguardia de estos ciudadanos concretos de la tierra, como puede ser Amnistía Internacional, Greenpeace o Médicos sin Fronteras. Lejos de sus casas, se interesan por los problemas de los humanos, por la supervivencia y el destino de los pequeños pueblos que corren el riesgo de ser exterminados. En esta vanguardia colaboran personas que no preguntan por su religión, sexo, raza o filiación política ¿por qué? Porque sufren con el sufrimiento humano”.

De hecho, es adquiriendo un sentido de justicia abstracta (equidad, igualdad de oportunidades, libertad responsable, respeto hacia los otros, defensa de los más débiles, apreciación de las diferencias) como se crean actitudes psicológicas que predisponen a actuar de forma concreta a favor de la justicia social (Roberto Carneiro, en el Informe Delors, 1996:190).

En esta dirección, la concepción de EGC concibe al ciudadano y a la ciudadana global como una persona activa que no sólo exige sus derechos y cumple con sus obligaciones para la comunidad/sociedad-mundo, sino que además, también rechaza todo tipo de injusticia y de exclusión y lucha por un mundo mejor para todos, porque se siente partícipe de una ciudadanía común (De Paz, 2007:33).

El desafío, en esta línea de ideas, consistirá en concebir a los alumnos y alumnas como sujetos activos y responsables, al menos en un nivel potencial, concededores de sus derechos y obligaciones, conscientes del sistema en el que viven y dispuestos a asumir una actitud crítica y constructiva. Un supuesto que se pretende contrastar a partir del trabajo de campo.

3.4. El modelo pedagógico para la EGC

Como se ha planteado, la noción de ciudadanía es controvertida, sujeto de variedad de interpretaciones. Más concretamente, la noción de 'ciudadanía global', destaca por su amplitud y por la dificultad de hacerla operativa en educación.

Por tales motivos, a efecto de disponer de un modelo pedagógico de referencia, en el presente trabajo de investigación se toma como referencia la propuesta desarrollada por Interón Oxfam, en congruencia con el planteamiento de la Organización de las Naciones Unidas y los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

El concepto de EGC, es fruto de una larga tradición social y pedagógica que cree en el poder transformador de la educación, y en ese sentido no solamente plantea unos medios didácticos, sino que plantea unos objetivos políticos del proceso educativo-socializador frente a los retos que plantea construir un modelo de sociedad en el contexto actual.

Desde esta perspectiva, la EGC "es una apuesta por una sociedad más justa y, en ese sentido, interpela directamente a uno de los mecanismos fundamentales en la

reproducción (o transformación) del modelo social, como lo es la Educación (Intermón Oxfam, 2015:5).

En otras palabras, la ECG apuesta por una educación que ofrezca un espacio privilegiado para la formación de ciudadanos y ciudadanas críticas y participativas quienes, junto a la escuela y otros actores sociales, busquen dar respuestas éticas a los desafíos del mundo actual.

La ECG no solamente aspira al éxito educativo⁷⁵ –es decir, a mejorar el desempeño de los estudiantes- sino a poner el proceso educativo al servicio de una sociedad más justa y solidaria.

En dicha propuesta pedagógica se coloca al docente en el centro, por considerarse que éste recibe un mandato social (público o privado) que le responsabiliza, le valida y le autoriza para liderar el proceso educativo de las personas mientras están en edad escolar y mientras van conformando su personalidad.

La autoridad que se otorga al docente se articula de modo dialógico; es decir, contando que el alumnado ha de llegar a reconocer en éste la capacidad para acompañarle en el proceso de aprendizaje y, de este modo, atender a sus inquietudes y necesidades educativas. Por lo tanto, la autoridad entendida de modo impositivo o autoritario, impediría cualquier intento de relación dialógica en el marco educativo.

De dicho planteamiento, se desprende la necesidad de trabajar con un currículum lo más abierto e integrado posible, desde una visión de procesos de aprendizaje globalizadores y desde una perspectiva socio crítica del conocimiento y la realidad (UNESCO, 1996).

Así pues, se recupera el postulado de Giroux (1990) de concebir al docente como un intelectual-transformador; es decir, una persona capaz de generar procesos de reflexión-acción a partir del diálogo y con una clara orientación ético política. La relación pedagógica que se establece entre el docente y el alumno o alumna en un proceso educativo de este tipo, constituye precisamente el interés de esta investigación.

⁷⁵ Al referirse al éxito educativo, como criterio de la calidad de la educación, Intermón Oxfam refiere a Perrenoud (2012) que critica el método de medida con base en indicadores cuantitativos de desempeño en función de pruebas estandarizadas enfocadas en un par de competencias, que muy pocas veces integran criterios referentes al desempeño y (potencial) aportación de la educación (de sus estudiantes, docentes, etc.) en la construcción de una sociedad guiada por valores ético-políticos claros como la justicia y el respeto de los derechos humanos.

La ECG otorga al centro educativo la capacidad transformadora de la realidad trascendiendo la visión puramente instrumental de la educación “que ya no se percibe como herramienta para obtener títulos y éxitos personales, sino como un proceso vital que desarrolla en la persona los aprendizajes de los que habla el Informe Delors (aprender a ser, a conocer, a convivir, a hacer) a los que se añade el aprender a transformar” (Intermón Oxfam, 2015:10).

En esa línea se proponen tres niveles de la “función educadora”. El nivel instrumental, que se ocupa de la asimilación de contenidos; es decir, de la reproducción de unos conocimientos que se ofrecen cerrados, acabados. El nivel significativo, que tiene el objetivo de analizar y comprender la realidad, buscando la transferencia a situaciones cercanas y significativas. Y el nivel crítico, que descubre una realidad compleja, multifactorial. En este nivel “se reflexiona y se interactúa, se sienten las necesidades de las otras personas y se despierta la necesidad de acción, de compromiso y de transformación” (De Paz, 2007:11).

El “hecho educativo” desde esta perspectiva de la ECG se concibe desde los siguientes principios:

- Educación reflexiva y crítica: que sea capaz de aportar elementos (tanto técnicos como ético-políticos) para el análisis crítico de la realidad (relación causas-consecuencias-alternativas de los problemas de injusticia), desde una perspectiva de diálogo y construcción colectiva.
- Educación orientada a la acción: que sea capaz de inspirar comportamientos individuales y/o proyectos colectivos que, partiendo del análisis de la realidad, respondan al reto de generar alternativas más justas y solidarias.
- Educación como proceso: no como una suma de contenidos, sino como un itinerario en espiral ascendente que va construyendo una manera de ver la realidad y verse a sí mismo como actor de cambio de dicha realidad, adaptando los contenidos y las metodologías a los procesos y momentos de desarrollo personal y del grupo.
- Educación en y desde el conflicto: no negándolo o evitándolo, sino partiendo de su inevitabilidad como elemento que potencia el diálogo, la empatía, la capacidad de negociar y buscar alternativas colaborativas.
- Educación holística e interdisciplinar: que trabaje desde y para el desarrollo integral de

la persona, ayudando así a generar una mirada interdisciplinar de la realidad, sin compartimientos estancos que desconecten y descontextualicen los conocimientos y los saberes.

Desde la teoría de los códigos educativos de Bernstein, se refiere a un modelo que favorece un tipo de relaciones transmisor / adquiriente con base en una pedagogía invisible; es decir, una enmarcación y una clasificación débiles.

Así pues, la propuesta de Intermón Oxfam para la ECG, se posiciona frente al modelo imperante que, desde su análisis, tiene una base de enmarcación fuerte, dado que favorece una organización escolar disciplinar y aislada del contexto social y cultural, que no valora las dimensiones sociales y relacionales del aprendizaje. Un modelo con base en una fuerte clasificación de los conocimientos, que privilegia la acumulación de saberes fragmentados y parciales y sobrestima la utilización de los libros de texto, delegando frecuentemente en éstos la responsabilidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

El modelo educativo dominante, desde esta perspectiva de análisis, subestima la importancia de los lenguajes audiovisuales y los nuevos códigos comunicativos apoyados en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y, en cambio, sobrestima las relaciones jerárquicas rígidas fundamentadas en las funciones tradicionales del enseñante (que trasmite los conocimientos) y del alumno o alumna (que recibe y demuestra haber adquirido estos conocimientos).

Este modelo educativo “favorece la comercialización de la educación que, en lugar de ser entendida como un derecho de todas las personas, ha comenzado a ser percibida por los poderes políticos y económicos como un servicio (de pago) a proveer a la ciudadanía” (Intermón Oxfam, 2015:5).

Con base en el análisis y la propuesta de esta organización internacional, es posible comenzar a trazar los principios dominantes en la lógica de un modelo educativo alternativo a una realidad social específica, caracterizada por la mundialización de la economía bajo el modelo neoliberal, con el consecuente proceso de la mercantilización y estandarización de la educación.

En la alta política, la preocupación por los valores como contenido esencial de la enseñanza fue abordada en la 44ª Conferencia internacional de ministros de Educación que se celebró en octubre de 1994 en Ginebra.

Los ministros consideraron entonces que los sistemas educativos, obsesionados por los contenidos, preocupados por la competitividad y por la presión conceptualista, estaban dejando de lado la educación global de la personalidad, el desarrollo íntegro que permite no sólo que los alumnos y las alumnas conozcan información, también que la sepan seleccionar y gestionar a través de la capacidad de análisis y de crítica; y más aún, que permite que los estudiantes desarrollen su sensibilidad y su grandeza moral. Proponían, pues, recuperar la dimensión humanizadora de la educación⁷⁶ (González Lucini, 2000:34-35).

Esa fue la dirección recogida por el Informe Delors, que plantea que la educación es un factor indispensable para que la humanidad pueda conseguir los ideales de paz, libertad y justicia social. Tal como reza en el apartado “La educación o la utopía necesaria”, Delors cree que la educación representa un medio al servicio del desarrollo humano más auténtico y más armonioso y, por tanto, un medio para hacer retroceder la pobreza, la marginación, la opresión y la guerra.

El Informe Delors (1996), que se identifica como pieza angular de los principios dominantes en el campo internacional, propone que la educación debe promover un nuevo humanismo con un componente de calidad personal, un componente ético de la vida y de justicia social.

Más recientemente, la UNESCO (2015) ha publicado un informe titulado ‘Repensar la educación: hacia un bien común mundial?’ para abordar el debate educativo global, que pretende definir lo que significa hoy la educación de calidad; cuáles son las competencias necesarias para la vida y qué mecanismos permiten evaluarlas, tratando de superar, a la vez, la fuerte inercia de un modelo de ‘escuela transmisora y academicista’ creada para la sociedad industrial ya desaparecida.

La UNESCO, ha tratado de estar a la cabeza del debate mundial para repensar la educación. “Lo estuvo en 1972, con el Informe Faure y la idea de que la educación debe proporcionarse a lo largo de toda la vida; y también en 1996, con el Informe Delors (La educación encierra un tesoro), que recordaba que la educación va mucho más allá de “saber”: si no aprendemos también a hacer, a ser y a vivir juntos, el aprendizaje es incompleto” (UNESCO, 2015:3).

⁷⁶ El enfoque humanista en educación supone apostar por la posibilidad de superar los determinismos más allá de los enfoques y teorías que colocan los determinantes biológicos, sociales y culturales como factores decisivos para explicar –incluso justificar– las nuevas desigualdades (De Paz, 2007:25).

En este nuevo documento, la UNESCO revisa y actualiza el influyente Informe Delors y lo hace clamando la urgencia de replantear el propósito de la educación y la organización del aprendizaje desde una 'visión holística', que supere las dicotomías tradicionales entre aspectos cognitivos emocionales y éticos, y alertando del riesgo de poner todo el énfasis en los resultados de los procesos educativos, dejando de lado el proceso de aprendizaje.

Recapitulación

En el presente capítulo se define la noción de ‘ciudadanía global’ para describir el discurso que deriva de los principios internacionales dominantes en el campo internacional.

De tal modo, se aborda el fenómeno de la globalización, a partir del surgimiento de nuevos actores que intervienen en los espacios internacionales de decisión política, en tanto constructores de ciudadanía global. Dichos actores conciben a la educación como una vía para contribuir a la construcción de una globalización contrahegemónica, en términos de Boaventura de Souza Santos o, en otras palabras, una *ciudadanía subalterna*.

Desentrañar los principios dominantes en el campo internacional conduce a una paradoja. Por un lado, se reconoce el discurso humanista que aparece como internacionalmente aceptado, del cual surge la propuesta de ECG como necesidad imperante e incluso como utopía necesaria. Por el otro, se identifica el discurso de la calidad en educación, acompañado de una serie de exigencias del modelo económico neoliberal, que plantea unas necesidades globales basadas en el “desarrollo económico” y la competitividad, situando los intereses de mercado por encima de los pedagógicos.

En consecuencia, plantear que existe una sola ideología dominante, que se reproduce en el contexto escolar, resulta insuficiente para abordar la complejidad del fenómeno de la reproducción.

En la propia definición del concepto de ciudadanía, se identifican contradicciones importantes, como la que resulta de buscar el equilibrio entre la autonomía individual y el orden social; es decir, entre las tradiciones cívica republicana y la liberal.

La educación para la ciudadanía implica una doble dimensión, una política y otra moral; dos caras de la moneda que se vinculan con la dimensión de la ciudadanía como práctica. Es decir, con un ejercicio de ciudadanía que, para la tradición republicana, es la finalidad de la educación.

En una suerte de *tercera vía*, Amy Gutman (2001) propone una teoría democrática de la educación para la ciudadanía, sustentada en la deliberación. Este planteamiento coincide con la propuesta pedagógica de ECG de Intermón Oxfam, en la que se pone el acento en la relación dialógica entre docente y alumno. No obstante, remite a la necesidad de definir un conjunto de valores nucleares compartidos, que contribuirían a solucionar las tensiones entre libertad y responsabilidad.

El concepto de ciudadanía resurge con gran fuerza en el contexto global actual. A su vez, éste se desvanece por carecer de un contenido significativo. Cobra sentido, por lo tanto, tratar de comprender de qué manera se interpreta y se recontextualiza dicho concepto en prácticas educativas concretas.

La posibilidad de una ciudadanía global como identidad ética que constituya una finalidad educativa, implica un paradigma relacional, flexible, intuitivo y procesual que exige nuevas categorías. En esta línea, es interesante cuestionar el actual paradigma basado en la formación por competencias como una opción adecuada para dicho propósito.

En la revisión del modelo pedagógico para la ECG desarrollado por Intermón Oxfam, desde la perspectiva de Bernstein, se identifica una base de pedagogía invisible. De esta manera, la ECG se posiciona frente al modelo imperante que tiene una base de enmarcación fuerte -dado que favorece una organización escolar disciplinar y aislada del contexto social y cultural, que no valora las dimensiones sociales y relacionales del aprendizaje- y una fuerte clasificación de los conocimientos, que privilegia la acumulación de saberes fragmentados y parciales y sobrestima la utilización de los libros de texto, delegando frecuentemente en éstos la responsabilidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

En el discurso de la ECG se identifica un dispositivo que pretende reproducirse en el sistema escolar en oposición a lo que se denomina 'el modelo educativo imperante'. En esta línea, el Informe Delors (UNESCO, 1996) constituye la piedra angular y propone como principios de la educación, promover un nuevo humanismo con un componente de calidad personal, un componente ético de la vida y de justicia social.

Con el objetivo de contrastar la interpretación que de estos principios se hace en el sistema educativo mexicano, se recuperan las dimensiones de ciudadanía propuestas por Adela Cortina (1997) y se delimita el análisis a la dimensión civil de ciudadanía, que comprende la orientación de los y las estudiantes hacia el compromiso con el trabajo voluntario y con la solidaridad, así como el cultivo de la ética.

CAPÍTULO 4. El discurso de la calidad de la educación en México

Introducción

El objetivo de este capítulo consiste en explicar la manera en que los principios dominantes en el campo internacional son recontextualizados en el campo oficial, dando lugar a un discurso propio del contexto mexicano.

Se ha elegido el discurso de la educación para la ciudadanía global (ECG) como un ejemplo para ilustrar el dispositivo pedagógico de reproducción, en la línea de análisis de Bernstein.

En este capítulo se abordan algunos elementos de contexto que permiten aproximarse a comprender el sistema educativo mexicano en clave estructural, tanto en su vertiente habilitante como constrictiva, para recontextualizar un discurso como el de la ECG.

El discurso pedagógico en el campo oficial se analiza con base en el plan sectorial de educación 2013 – 2018 vigente. Se identifica que, aunque existen algunos elementos del discurso dominante de las Naciones Unidas en los principios orientadores, el eje rector de la política educativa mexicana gira en torno al discurso de la calidad de la educación, en línea con las directrices de la Organización para el Comercio y Desarrollo Económico (OCDE).

Las implicaciones que tiene dicha orientación en el currículum, las relaciones pedagógicas y la evaluación, se analizan con base en la reforma integral a la educación media superior (RIEMS, 2009) a partir de la cual se crea el Sistema Nacional de Bachillerato con un marco curricular común.

4.1. El sistema educativo mexicano: elementos de contexto

El sistema educativo mexicano está regido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) - equivalente al Ministerio de Educación en el Estado español- a partir del artículo tercero⁷⁷ de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación (LGE, 1993). Éstos son los principales instrumentos legales que regulan al sistema educativo y establecen los fundamentos de la educación nacional.

Por su parte, la LGE ha sido materia de una serie de reformas suscitadas en los últimos 10 años. El propio artículo tercero de la constitución fue reformado en el año 2012, contemplando la obligatoriedad de la educación media superior, tal como consta en la redacción actual de la Carta Magna.

En el mismo artículo tercero constitucional, se explicita que la educación proporcionada por el Estado mexicano “tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional”. Se establece también que toda la educación que el Estado imparta será gratuita y que éste promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos, incluyendo la educación superior; apoyará la investigación científica y tecnológica y alentará el fortalecimiento y difusión de la cultura de México.

En el análisis del texto, es interesante destacar *el fomento al amor a la Patria* como una de las categorías de la educación cívica identificadas por Cogan y Morris (2001) en los Estados centralizados⁷⁸. Además, la *conciencia de la solidaridad internacional* destaca como un elemento clave en la concepción de la Educación para la Ciudadanía Global. De esta manera, se identifican los principios internacionales estudiados en el fundamento del sistema educativo mexicano.

Por otra parte, reza la Carta Magna, la educación que ofrece el Estado debe ser laica, por tanto ajena a cualquier doctrina religiosa, y debe estar orientada por los resultados del progreso científico.

⁷⁷Art. 3o.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado –federación, estados, distrito federal y municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; esta y la media superior serán obligatorias (reformado mediante decreto publicado en el diario oficial de la federación el 9 de febrero de 2012).

⁷⁸Recuérdese que estos autores plantean que las sociedades con Estados centralizados operacionalizan la educación cívica colocando el énfasis en la identidad nacional, el comportamiento moral, la religión y atributos personales como honestidad y civilidad.

4.1.1. Contexto político

En el año 2000, Vicente Fox Quesada ganaba las elecciones presidenciales en representación de la denominada “alianza por el cambio” del derechista Partido Acción Nacional (PAN) y su socio coyuntural, el Partido Verde Ecologista de México (PVEM)⁷⁹. En ese mismo año se empezó a implementar el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCYE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la educación básica (primaria y secundaria)⁸⁰.

Las elecciones de 2000 representaron un parteaguas en la historia de México debido a que, por primera vez en la historia moderna del país, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) resultó derrotado en una elección presidencial. Desde su fundación en 1929 -con el nombre de Partido Nacional Revolucionario (PNR)-, todos los presidentes mexicanos habían sido los candidatos del PRI⁸¹.

Desde el año 2000 y hasta el 2012, en que el PRI recupera la presidencia con la candidatura de Enrique Peña Nieto (actual mandatario hasta el final del sexenio en curso, en 2018), gobernó en México el Partido Acción Nacional. En las elecciones federales del año 2006, los resultados dieron al candidato presidencial del PAN, Enrique Calderón Hinojosa, un estrecho margen (0,56%) ante el candidato del Partido de la Revolución Democrática (PRD), Andrés Manuel López Obrador (hasta entonces jefe de gobierno de la capital mexicana y actual presidente del Movimiento de Renovación Nacional, MORENA). López Obrador no reconoció el resultado, alegando fraude y denunciando las irregularidades que se presentaron en la jornada electoral; un hecho en sintonía con la crisis política que atravesaba el país desde tiempo atrás y que coloca a Calderón Hinojosa en una crisis de legitimidad durante todo su mandato.

⁷⁹En las elecciones federales del año 2006, el PVEM se alió con el PRI, postulando a Roberto Madrazo Pintado para la presidencia.

⁸⁰Levinson (2004) analiza los retos que enfrenta la reforma al programa para la educación cívica de secundaria en México, a partir de los actores involucrados en su implementación. Su tesis es que el nuevo planteamiento en materia cívica en México asume como base una pedagogía democrática en la ausencia de una cultura política democrática, por lo que dicha reforma se recibe con gran escepticismo.

⁸¹En 1990, en un debate televisivo dirigido por Enrique Krauze (discípulo del premio Nobel de literatura e intelectual orgánico de Estado, Octavio Paz), el escritor peruano Mario Vargas Llosa –también premio Nobel de literatura- calificó a México de “dictadura perfecta”, en referencia al gobierno del PRI: “tiene las características de la dictadura: la permanencia, no de un hombre, pero sí de un partido. Y de un partido que es inamovible [...] es una dictadura *sui generis*, que muchos otros en América Latina han tratado de emular [...]; tan es dictadura la mexicana, que todas las dictaduras latinoamericanas desde que yo tengo uso de razón han tratado de crear algo equivalente al PRI”. Vargas Llosa hablaba en un evento patrocinado por Televisa, consorcio mediático que, sin pelos en la lengua, se define como “soldado del PRI” (El País, 1 de septiembre de 1990).

Así pues, la reforma de la educación secundaria en México, que da pie a la creación del Programa Integral de Formación Cívica y Ética, está marcada por un periodo de transición política que va de una “larga historia de gobiernos autoritarios corruptos” (Levinson, 2004:1), a lo que prometía ser un régimen democrático. La implementación del programa correspondió entonces al nuevo gobierno de Fox Quesada. Asimismo, las múltiples reformas en materia educativa se gestan en dicho mandato y se concretan durante el período de gobierno de Calderón Hinojosa marcado, a su vez, por la denominada “guerra contra el narcotráfico”⁸².

La reforma política que Calderón propuso al inicio de su gobierno se promulgó apenas en agosto del 2012, al final del sexenio. Se aprobaron, por ejemplo, las candidaturas ciudadanas (que entraron en vigor en los comicios del 2015) y las consultas ciudadanas.

En materia de educación destacan los resultados de las pruebas aplicadas por la OCDE, en que el alumnado mexicano nunca pudo llegar al promedio de los otros países miembros. A pesar de que el 20% del presupuesto nacional se destina a la educación, más del 80% de ese presupuesto se destina a salarios de los trabajadores de la educación (Albarrán, L.M. *El sexenio de Calderón. Un balance: y lo que nos espera*. Consultado en red el 17 de agosto de 2015).

El balance que hace Albarrán, al final del período de gobierno de Calderón, indica que “la escasa cobertura en educación ha generado que millones de jóvenes no puedan ingresar al bachillerato, los *ninis* [en referencia a jóvenes que ni-estudian, ni-trabajan] son la población en la que se manifiesta que la educación media superior y superior sigue sin ser prioridad del Estado pues apenas en 2012 se estableció el bachillerato obligatorio y se dijo que para el 2022, el 100% de los jóvenes cursará el bachillerato” (*Ibid*).

⁸² La guerra contra el narcotráfico es un conflicto armado interno librado en México que enfrenta al Estado mexicano y los Grupos de Autodefensa Popular y Comunitaria contra los cárteles que controlan diversas actividades ilegales, principalmente el tráfico ilegal de drogas. Esta situación comenzó el 11 de diciembre de 2006, cuando el gobierno federal de Calderón anunció un operativo contra el crimen organizado en el estado de Michoacán, donde a lo largo de 2006 se habían contabilizado cerca de 500 asesinatos de miembros de los cárteles del narcotráfico. A la fecha, el conflicto armado en México sigue siendo el marco contextual de referencia. Tal como explica Piñeyro (2012:7), “el fenómeno del narcotráfico y en general del crimen organizado y del común, no puede entenderse si no se subraya un punto de partida analítico central: este fenómeno es un problema estructural y no provisional donde economía y política están articulados, reflejado tanto a nivel micro social como macro a través de dimensiones cambiantes: en conductas y valores individuales y colectivos cotidianos y de emergencia, en distintas formas de agrupación y cohesión o desintegración de la sociedad, en diversos sectores de bienes y servicios de la economía, así como en diferentes gobiernos sean municipales o estatales o el federal, y en las instituciones del Estado mexicano.

Una de las modificaciones recientes al artículo 3º constitucional (2012) es la que contempla la obligatoriedad de la educación media superior. Dicha reforma resulta particularmente interesante a efectos de esta investigación, con tal de identificar las implicaciones de dicha obligatoriedad en términos de la formación de la ciudadanía. Es importante notar que se trata de las edades que van entre los 15 y los 18 años. Es decir, que de este nivel educativo egresan ciudadanas y ciudadanos, nuevos votantes.

La Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS, 2009) responde al proyecto educativo del gobierno de Calderón. No obstante, es preciso tener en cuenta que en las últimas cuatro décadas, las reformas en materia educativa han sido incesantes. En la actualidad, la reforma educativa de 2012-2013 presentada por el presidente de la República, Enrique Peña Nieto, dentro del marco de los acuerdos y compromisos establecidos en el *Pacto por México*, sigue siendo motivo de enorme crispación política⁸³.

4.1.2. El campo de control simbólico

En 2005 se creó en México la Fundación ‘Mexicanos Primero’, cuyo patronato convoca a personalidades como Emilio Azcárraga Jean, dueño de Televisa⁸⁴ o Claudio X. González-considerado por algunos intelectuales críticos como el actual Secretario de Educación *sin cartera*-, hombres de poder y dinero localizados en las listas de los más ricos del país y del mundo⁸⁵.

Dicha Fundación ha cobrado gran influencia en las decisiones educativas de interés nacional. En ese sentido, se ha considerado pertinente incluir este elemento como aquello que Bernstein denomina *campo de control simbólico* que, en el modelo de análisis del

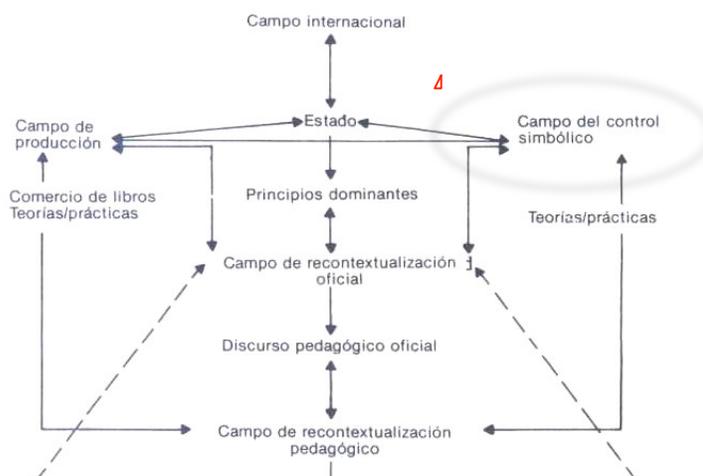
⁸³La última reforma educativa fue aprobada por la Cámara de Diputados el 20 de diciembre de 2012 y por el Senado de la República el 21 de diciembre del mismo año. En febrero de 2013, la reforma fue declarada constitucional por el Poder Legislativo Federal, promulgada por el Ejecutivo el 25 de febrero de 2013 y publicada al día siguiente en el Diario Oficial de la Federación. El 10 de septiembre de 2013, Peña Nieto promulgó la reforma a la Ley General de Educación, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente; los tres decretos fueron publicados en el Diario Oficial al día siguiente.

⁸⁴Televisa es la compañía de medios de comunicación más grande en el mundo de habla hispana. En México constituye un poder fáctico con características monopólicas de gran poder e influencia.

⁸⁵Dichos empresarios han convocado intelectuales, investigadores e instituciones públicas del país a participar con organismos internacionales con los que se ha elaborado una serie de convenios, en concordancia con la OCDE y el FMI (Sánchez, 2013). Entre otros, se cuenta a Silvia Schmelkes, actual titular del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), resultado de la última reforma educativa.

dispositivo pedagógico, junto con el *campo de producción* está estrechamente imbricado en el campo Estatal.

Gráfico 10. Campo de control simbólico



Cuando Bernstein (1990) expone su teoría de la comunicación pedagógica, analiza el dispositivo de reproducción, distinguiendo tres conjuntos de reglas: distributivas, de recontextualización y de evaluación. Las primeras, son las que se encargan de *repartir diferentes formas de conciencia* entre los grupos encargados de la producción de los discursos y son las que configuran el campo de control simbólico.

En dicho campo, Bernstein identifica a los centros de investigación y enseñanza superior u otras agencias especializadas, como pueden ser los observatorios –del tipo que caracteriza a la Fundación Mexicanos Primero- o las empresas de consultoría especializadas.

De tal modo, las reglas distributivas se encargan de repartir el poder entre los grupos que tienen acceso a 'lo pensable' y a 'lo impensable'. En esa lógica, los primeros niveles educativos, se encargan de *reproducir lo pensable*; mientras que *lo impensable*, corresponde a los grupos que ejercen el poder en el campo de control simbólico.

En el caso que se estudia, *lo pensable* se refiere a la necesidad de reformar el sistema educativo (en la línea propuesta por el Partido Revolucionario Institucional) y, lo impensable, proponer un discurso distinto al de la calidad de la educación.

En el último decenio, Mexicanos Primero ha producido cuatro documentos en los que se describe “el estado de la educación en México”: 1) *Contra la pared: estado de la educación* (2009); 2) *Brechas: estado de la educación* (2010); 3) *Metas: estado de la educación* (2011), y 4) *Ahora es cuando. Metas 2012-2024* (2012). También se difundió una película (*De panzazo*, 2012) y campañas mediáticas en contra del magisterio, desde espacios de poder y decisión política. En dichos documentos, se evalúa la educación desde la perspectiva de la *calidad* y se planean estrategias para el futuro.

Adicionalmente, se llevó a una campaña por Internet llamada *Los niños primero* y se difundió el desplegado *Juntos por la educación 2013*⁸⁶, en el que se insiste en la importancia de apoyar la reforma educativa, seriamente cuestionada por el magisterio nacional.

En el documento más reciente editado por dicha fundación (*Ahora es cuando. Metas 2012-2024*), existe un plan anual en el campo de la educación para los próximos dos sexenios. Entre otras, en 2012 se propusieron hacer una ‘alianza de anunciantes y medios masivos de comunicación para la valoración social de la profesión docente’. Meta que contrasta radicalmente con las últimas campañas mediáticas de descrédito y devaluación del magisterio de la educación pública en México⁸⁷.

Con el objetivo de ilustrar el discurso que se genera en lo que se denomina ‘campo de control simbólico’ a efectos de la presente investigación, a continuación se recupera una reflexión de Macario Schettino (2015)⁸⁸, colaborador de la Fundación Mexicanos Primero.

En un artículo de prensa titulado ‘Educación y sociedad civil’, Schettino plantea que México “ha dejado atrás un sistema político autoritario y corporativo” y que, en su lugar, creció el sistema actual, con partidos políticos demasiado fuertes y poderes fácticos

⁸⁶*Mexicanos Primero* forma parte del Consejo Ciudadano Autónomo por la Educación (CCAEE), que es otro conjunto de fundaciones creado a propuesta y con el apoyo de la entonces Secretaria de Educación Pública Josefina Vázquez Mota (del Partido Acción Nacional), en el que se cuentan fundaciones empresariales como *Empresarios por la Educación Básica*; religiosas, como *Fundación SM*, y de análisis educativo, como *Educación a Debate*, que también aparece como firmante en el citado desplegado.

⁸⁷La última reforma educativa es rechazada por el profesorado de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) por considerarla contradictoria con el artículo 123 de la Constitución y por generar un régimen de exclusión. Ese rechazo ha generado multitudinarias movilizaciones –reprimidas– a nivel nacional. De hecho, la reforma es recibida más como una reforma laboral que como una reforma educativa.

⁸⁸Schettino es un influyente analista económico – político en México, columnista en Diarios como *El Financiero* y *El Universal*, participa en la mesa semanal ‘Dinero y Poder’ en la televisión pública mexicana (Canal 11) y en el segmento ‘En la opinión de...’ en el Noticiero de Televisa con Joaquín López Dóriga. También es comentarista de radio en MVS y colaborador de la Fundación Mexicanos Primero.

enfrentándolos. En su opinión, los partidos políticos han ganado, pero ahora enfrentan a la sociedad civil “que ha empezado a derrotarlos”.

En esta línea vale la pena revisar los resultados de las últimas elecciones en México y la crisis del actual sistema político, que pone en cuestión las afirmaciones del analista acerca de la ‘derrota de los partidos’.

El planteamiento de Schettino acerca de la ‘sustitución del viejo corporativismo por la sociedad civil’ se fundamenta en lo que él mismo denomina el “adoctrinamiento del sistema educativo mexicano”.

Da por sabido que la educación en México no es buena al medirla contra el resto del mundo y, en su opinión, la razón por la que el sistema educativo mexicano fracasa a nivel competitivo frente a otros sistemas educativos de países desarrollados, es que no provee a los jóvenes de las herramientas necesarias ‘para ganarse la vida en la economía actual’.

Dicho planteamiento coincide con el discurso del Secretario de Educación Pública, acerca del viraje en el enfoque de la educación media superior hacia la formación por competencias para el empleo, como se verá en el próximo apartado.

Más aún, asegura que el problema reside en el diseño del sistema educativo “que no se hizo para [dotar a los jóvenes de las herramientas necesarias para ganarse la vida en la economía actual] sino para legitimar a un sistema político y para preparar a los jóvenes para la economía de ese sistema: corporativa, cerrada, dirigida” (Schettino, 2015).

Resulta especialmente interesante recuperar su hipótesis porque plantea que, en la educación básica en México, los niños y jóvenes dedican 25% de su tiempo a estudiar Ciencias Sociales. El analista asegura que no existe país desarrollado que haga algo parecido y refiere como ejemplo el caso de Suecia “que dedica sólo 13 por ciento del tiempo a esos temas”.

Schettino plantea que México dedica más tiempo al estudio de las Ciencias Sociales porque lo más importante para el régimen era adoctrinar en las virtudes del mismo. Considera que ese “cuento que se explica a los estudiantes” impide la democracia, inhibe la competitividad y fortalece la discriminación. “Impide la democracia porque enfatiza formas autoritarias, como lo fue el régimen del siglo XX. Inhibe la competitividad porque desprecia a la empresa y a los empresarios. Fortalece la discriminación porque nuestro cuento es xenófobo y paternalista. En el fondo, nuestro cuento es demasiado religioso, en

el sentido de que busca dar una seguridad a las personas que es incompatible con las libertades políticas y económicas, y con la diversidad cultural”. El contrapunto para Schettino son las “ ‘virtudes de la modernidad’ que derivan todas de la aceptación de la incertidumbre, del abandono de la seguridad”.

Sugiere que los jóvenes mexicanos suelen terminar su educación básica casi sin autoestima y que esa es la mayor preocupación de los maestros. Ante dicha problemática, alude a la disonancia ente el “cuento legitimador” que se refiere a una realidad hoy totalmente inexistente.

Schettino asegura que “en el estudio de las Ciencias Sociales en la educación básica, los estudiantes “aprenden que hay una corporación que les dará cobijo, que tendrán un empleo que les dará recursos, y que forman parte de una raza de bronce a punto de conquistar el mundo. Y afuera no hay nada de eso”. El reto que propone, es replantear el “cuento” o el discurso sobre el que se construirá el México del siglo XXI.

Schettino asegura que dicha reflexión derivará de la nueva configuración de los partidos políticos en el poder (pasadas las elecciones de junio de 2015) y de la actual reforma educativa. En su opinión, deberá dedicarse mucho menos tiempo a las Ciencias Sociales y, en cambio, la educación deberá centrarse en la “aceptación y el dominio de la incertidumbre. Por el bien de niños y jóvenes”.

Este tipo de discurso, cuidadosamente entramado en el proyecto oficial –con la influencia del sector empresarial en México-, subyace sin duda al diseño del nuevo currículum de la educación media superior en México.

A efectos de la presente investigación, se ha considerado pertinente esbozar los elementos de contexto descritos hasta aquí, con la intención de enmarcar el análisis del discurso pedagógico dominante en el campo estatal, en términos de Bernstein.

El objetivo de dicho análisis consiste en explicar de qué manera, los principios dominantes en materia de educación para la ciudadanía global identificados en el discurso pedagógico que se gesta en el campo internacional (básicamente en el entorno de las Naciones Unidas a través de la estrategia educativa del Secretario General y de la UNESCO), son recontextualizados en el campo estatal, dando lugar a un discurso propio del contexto mexicano.

4.2. El discurso de la calidad en el Plan Sectorial de Educación

El proceso de planeación de la Administración Pública Federal tiene su fundamento en el artículo 25 constitucional, en donde se establece la rectoría del Estado en materia de desarrollo nacional “para fomentar el crecimiento económico, una distribución de la riqueza más justa, e impulsar el ejercicio de la libertad y dignidad de la sociedad” (SEP, 2013). El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 establece cinco metas nacionales y tres estrategias transversales. Las metas nacionales son: *México en Paz, México Incluyente, México con Educación de Calidad, México Próspero y México con Responsabilidad Global*. Las estrategias transversales, de observancia para todas las dependencias y organismos son: *Democratizar la Productividad, Gobierno Cercano y Moderno, y Perspectiva de Género*.

La formulación del Programa Sectorial de Educación (PSE) plantea como base la meta nacional *México con Educación de Calidad*, además de las líneas de acción transversales que le corresponden al sistema educativo. En este sentido, el discurso que comprende la meta “*México con Responsabilidad Global*”, que podría integrar algunos elementos de la educación para la ciudadanía global (ECG), queda fuera del marco educativo.

En el mensaje presidencial que introduce este nuevo plan sexenal (2012-2018) se identifican algunos elementos que subyacen a la política educativa en el contexto actual mexicano. El punto de partida es el establecimiento de la meta nacional: “*México con educación de calidad*”.

El énfasis en *la calidad de la educación* responde a un discurso que también se gesta en el campo internacional –así como el discurso de la ECG como prioridad de la UNESCO–; en este caso, en el entorno del Banco Mundial y de la Organización para el Comercio y Desarrollo Económico (OCDE): “*el discurso de la calidad* está en boga desde hace un par de décadas, promovido por la OCDE como uno de los grandes mecanismos a partir de los cuales, la ideología neoliberal, penetra en el terreno educativo” (Griera *et al*, 2005).

De acuerdo con el informe de la OCDE (1991) sobre escuelas y calidad de la enseñanza, la definición estricta de calidad en educación requeriría de dos supuestos discutibles: primero, que bajo la complejidad de los sistemas de educación hay una serie de objetivos relativamente claros y no contradictorios que proporcionan la medida del logro de la calidad; segundo, que debería ser posible aplicar tales objetivos en todos los países, pese a la gran diversidad de sus tradiciones y culturas y a la variedad de condiciones que predominan incluso dentro de las fronteras nacionales. Ello exigiría también suponer que

ha de llegarse al mejoramiento educacional a través de un modelo o plan estándar que cabe aplicar de arriba abajo.

Con base en el discurso de la calidad, los Estados, sea por un proceso impositivo, por presiones –fundamentalmente económicas- o por voluntad propia, asumen generalmente de forma acrítica los discursos sobre la calidad y, por consiguiente, los indicadores generados para evaluar los resultados educativos. La OCDE establece nuevos mecanismos de evaluación de los sistemas educativos estatales a partir de los cuales se extraerá información sobre la supuesta calidad de la educación y la naturaleza de los cambios que deben realizarse (Carnoy, 1999; Dale, 1999; Calero y Bonal, 1999).

El mensaje del Presidente de los Estados Unidos Mexicanos al PSE incide en el hecho de que “la educación de calidad tiene la mayor importancia para el desarrollo político, social, económico y cultural de México: es el camino para lograr una convivencia respetuosa y armónica, en una sociedad democrática, justa, pacífica, productiva y próspera” (SEP, 2013). Desde esta perspectiva, la educación de calidad debe ser un *instrumento* que ayude a superar las graves desigualdades que padecen millones de mexicanos. Para ello, “reclama espacios dignos, equipamiento, materiales didácticos, planes y programas de estudio y medios que hagan posible la construcción de ambientes escolares que favorezcan el aprendizaje” (*ídem*).

Además de estas cuestiones de índole material y generalista, el Presidente asocia también a la educación, la exigencia de la convivencia armónica en las comunidades; motivo por el cual pretende “llevar a la escuela al centro del sistema educativo [...] como promotora de cambio y de transformación social” (*ibídem*). En definitiva, en este plan educativo, la educación adquiere la responsabilidad de “mejorar la competitividad de la economía mexicana” como principal meta.

En lo que toca a la educación media superior se plantean retos de gran magnitud. No solamente porque se identifica como la etapa en que los jóvenes enriquecen su formación integral sino también por tratarse de la preparación para las distintas trayectorias laborales y profesionales. En palabras del Presidente, la obligatoriedad de la educación media superior “debe traducirse en un acelerado incremento en la cobertura educativa [...] deben abrirse nuevas escuelas y ampliar muchas de las existentes”⁸⁹. Enrique Peña

⁸⁹ El Gobierno Federal se ha comprometido con la meta de que en el año 2018 la matrícula de educación media superior sea equivalente a 80 por ciento de la población en edad de cursarla.

Nieto asegura que esta etapa educativa es “la antesala del acceso a la ciudadanía plena” (SEP, 2013).

En el análisis del discurso presidencial, cobra relevancia la pregunta que inspira la presente investigación en la que se busca la interpretación que en México se hace de la noción de ciudadanía global; en este caso, tomando como punto de partida el concepto de “ciudadanía plena”.

Si la responsabilidad primordial de la educación responde a “mejorar la competitividad de la economía mexicana”, el ejercicio de la ciudadanía plena que promueva el sistema educativo debe responder al objetivo de que la persona egresada del bachillerato sea competitiva en el modelo económico imperante.

El significado de dicha competitividad, así como los límites de la interpretación del concepto de ciudadanía, serán explorados en el proceso pedagógico a través del trabajo de campo.

La educación integral es reconocida como un derecho humano y un mandato del artículo 3º constitucional. La tarea propuesta por el PSE está orientada a la formación de personas “responsables consigo mismas y con su entorno, conocedoras de sus derechos y respetuosas de los de los demás, capaces de dialogar, respetar las diferencias y aprender de ellas” (SEP, 2013). En todo caso, esta es la máxima referencia a la educación para la ciudadanía implícita en el discurso oficial.

Por su parte, Emilio Chuayffet⁹⁰, actual Secretario de Educación Pública, en su discurso de presentación del PSE, incide en el aspecto de la calidad. Afirma que la educación pública en México ha atendido los desafíos que los tiempos iban marcando: “unificar a la nación con el ejército de paz de José Vasconcelos en los años posteriores a la Revolución; igualar

⁹⁰Emilio Chuayffet Chemor (1951) es abogado, miembro del PRI desde 1969, adherencia a través de la cual ha ocupado cargos públicos como el de gobernador del Estado de México, secretario de Gobernación y Coordinador de los Diputados del PRI en la LIX Legislatura. También Enrique Peña Nieto ocupó el cargo de gobernador del Estado de México (ambos vinculados al denominado Grupo Atlacomulco), una entidad en la que se ha declarado recientemente una alerta de género en 11 de sus municipios, dados los extremos niveles de violencia registrados hacia las mujeres. Además de los feminicidios, el Edomex registra de los más altos niveles de violencia vinculados con organizaciones criminales en México y acumula en su acervo histórico casos tan hirientes para el país como los atentados de Estado en el municipio de San Salvador Atenco. No es exagerado afirmar que la sociedad mexiquense vive con miedo, todos los días sufren extorsiones, secuestros y asesinatos. Municipios como Ecatepec, Naucalpan, Nezahualcóyotl o Cuatitlán Izcalli (zona conurbada de la capital del país) se han convertido en auténticos campos de batalla del crimen organizado.

oportunidades y ofrecer una educación emancipadora, obligatoria, gratuita y única, con la escuela socialista de Lázaro Cárdenas⁹¹; el impulso alfabetizador de Jaime Torres Bodet; hasta llegar a nuestros días, con la reciente Reforma Educativa que elevó a rango constitucional el derecho a una educación de calidad” (SEP, 2013).

En este tenor, resulta clave desentrañar el mensaje subyacente, dado que la última reforma educativa, tan polémica y cuestionada en la coyuntura actual, es elevada –en el discurso del Secretario de Educación- al nivel de las reformas de Vasconcelos y Cárdenas, planteadas exactamente en el sentido contrario. Es decir, en la línea de la pedagogía humanista y de la educación socialista, respectivamente.

En la presentación de Chuayffet al PSE aparecen en el discurso oficial mexicano que se analiza, los principios internacionales vinculados con la ECG en relación con el Informe Delors (UNESCO, 1996), en el sentido de asumir que “la meta de la educación es que cada alumno sea capaz de aprender a aprender y aprender a convivir”.

En su mensaje, el Secretario de Educación propone la meta de “lograr que las escuelas produzcan aprendizajes significativos, relevantes y duraderos que permitan a todos constituirse en ciudadanos activos de una sociedad democrática” (SEP, 2013). En esta línea, se recontextualiza el discurso oficial identificado en el campo internacional, aunque en el campo estatal no se especifique el significado de dicha ciudadanía activa en una supuesta sociedad democrática.

Al referirse a la reforma de la educación media superior, Chuayffet afirma que el énfasis debe ponerse en preparar a los jóvenes “para que puedan acceder a mejores empleos o continuar sus estudios en el tipo superior [...] revalorar la formación para el trabajo, e impulsar con renovado vigor el reconocimiento de las competencias adquiridas en el desempeño laboral” (SEP, 2013). Para ello, se propone establecer vínculos con el sector productivo para complementar la formación de los jóvenes.

En este sentido, desaparece el acento de la educación para la ciudadanía y se vuelve a colocar el interés en la competitividad de las personas egresadas del bachillerato, en su

⁹¹En el caso –no muy bien conocido- de la educación socialista mexicana, entre 1934 y 1940, hay un intento de mantener la postura de unir la educación al proceso de transformación social y construcción socialista de un nuevo orden; una educación socialista –en sus orientaciones y tendencias- a la que se le exige que forme a la juventud según aquel ideal, y que prepare la realización de los postulados del socialismo (Mayordomo, 2008). Dicho programa, en la enseñanza del civismo y las prácticas sociales, se entiende dirigida a formar en los alumnos la conciencia de sus derechos y obligaciones (Guevara Niebla, 1985).

misión de “mejorar la competitividad de la economía mexicana”. En este caso, en estrecha relación de la educación con el empleo en el sector productivo. Nótese el hincapié en la necesidad de revalorar la formación para el trabajo respecto a la formación para una ciudadanía global.

En definitiva, el discurso oficial en el campo estatal asegura que “la educación es la vía para construir una sociedad más justa, democrática, incluyente y tolerante por lo que estos valores deben permear la actividad de los planteles educativos y hacerse realidad cotidiana en cada aula” (SEP, 2013). Por su parte, el Gobierno se compromete a forjar las condiciones para que así sea “promoviendo el respeto a los derechos humanos, la equidad de género, la tolerancia, y en particular, la observancia irrestricta del principio de interés superior de la niñez y la adolescencia”.

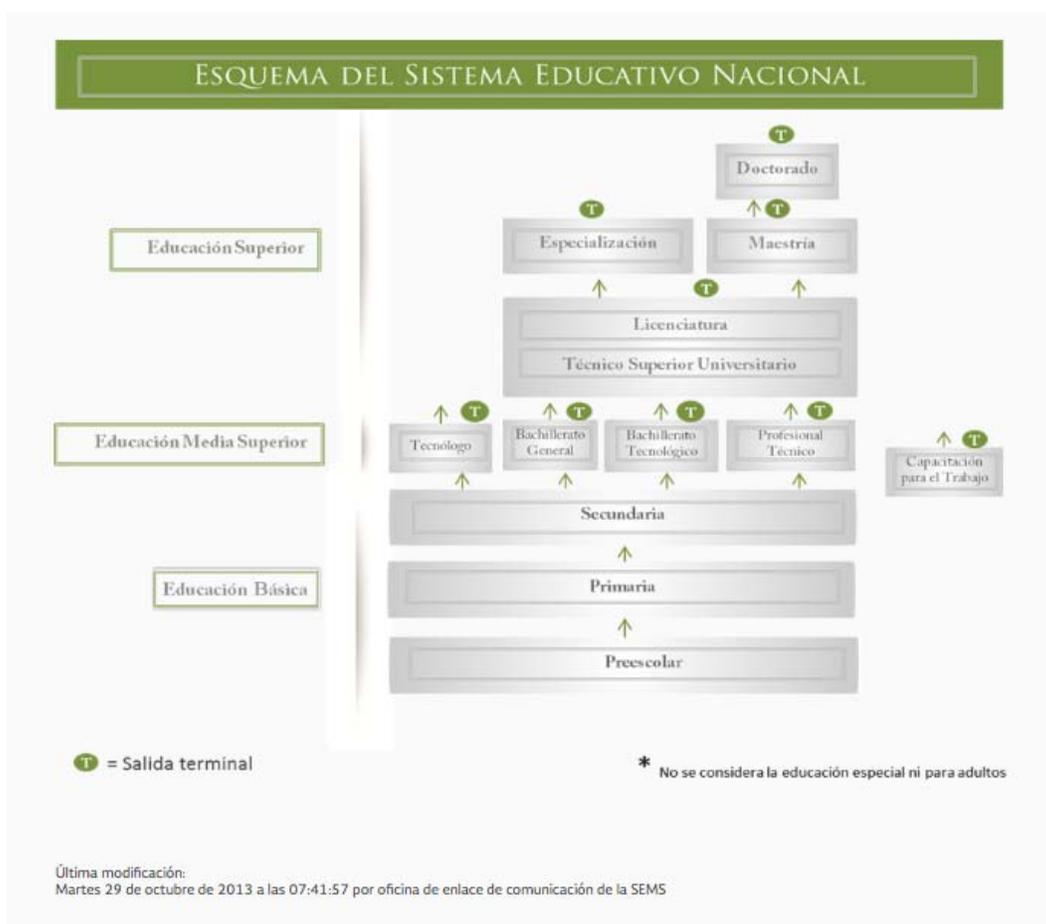
Esta última afirmación contrasta radicalmente con la realidad nacional, marcada por el desprecio a los derechos humanos, por los feminicidios, por la violencia de Estado y EL abandono de la niñez y la adolescencia. La contradicción entre el discurso y la realidad social, restan credibilidad a las instancias gubernamentales en un contexto de crisis política nacional y mundial.

El discurso pedagógico oficial en México recontextualiza los principios internacionales en una suerte de legitimación de la política educativa, pero claramente pone el acento en los lineamientos de las instancias financieras supranacionales (como el Banco Mundial y la OCDE) antes que mostrar preocupación –no ya congruencia- con los principios pedagógicos identificados como prioridades de las Naciones Unidas.

4.3. El discurso pedagógico oficial en la reforma integral a la educación media superior

Hasta el año 2007, en que se gesta la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), existían en México una serie de subsistemas que operaban de manera independiente, sin correspondencia a un panorama general articulado y sin que existiera suficiente comunicación entre ellos.

Gráfico 11. Esquema del Sistema Educativo Nacional



Fuente: página oficial de la SEP.

Tal como se explica en el documento de la Reforma (SEMS, 2008), actualmente el Gobierno Federal atiende directamente alrededor de un tercio de la matrícula pública de EMS (una cuarta parte del total, incluyendo la privada). Lo hace principalmente por conducto de tres de las direcciones generales de la Subsecretaría de Educación Media Superior: Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM). A las opciones

educativas que se ofrecen a través de estas direcciones se les conoce, de manera general como bachillerato tecnológico.

En el caso de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México el Gobierno Federal ejerce competencia a través del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y del Colegio de Bachilleres⁹², que ofrecen formación profesional técnica y bachillerato, respectivamente. Los estados, por su parte, son responsables de los bachilleratos estatales, de los llamados Colegios de Bachilleres, coordinados por la Dirección General de Bachillerato (DGB), y en el ámbito profesional técnico, de los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTES), mismos que siguen las directrices normativas del sistema tecnológico federal. Los bachilleratos estatales son de sostenimiento cien por ciento estatal; los colegios de bachilleres y los CECyTES son organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales que reciben la mitad de su financiamiento del Gobierno Federal.

Por su parte, en adición a los Colegios de Bachilleres de control estatal, una serie de bachilleratos de carácter propedéutico de control federal se agrupan bajo la Dirección General de Bachillerato (DGB), incluyendo los Centros de Estudios de Bachillerato y las Preparatorias Federales por Cooperación. Las opciones autónomas incluyen las que ofrece la UNAM a través del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), así como las que ofrecen las universidades autónomas de los estados. En la gran mayoría de los casos, estas opciones son de bachillerato propedéutico.

Finalmente, muchas de estas instituciones federales, estatales y autónomas ofrecen, en adición a modalidades escolarizadas, otras conocidas como no escolarizadas o mixtas (preparatoria abierta y a distancia), mediante las cuales se pueden obtener títulos de bachillerato.

El reto que se propone la RIEMS consiste en encontrar objetivos comunes a dichos subsistemas para crear un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) con base en cuatro pilares: construcción de un Marco Curricular Común (MCC), definición y regulación de las modalidades de la oferta de la Educación Media Superior, profesionalización de los servicios educativos y Certificación Nacional Complementaria.

⁹² Los Colegios de Bachilleres se comenzaron a fundar en los años setenta como una opción alterna a los bachilleratos de las universidades. Los CECyTES, por su parte, fueron creados a partir del inicio de los años noventa como el mecanismo para el desarrollo de la educación tecnológica en el ámbito estatal. Los estados, con la excepción de Oaxaca, también operan los planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Este Colegio fue creado a principios de los años ochenta como un organismo público descentralizado del Gobierno Federal.

La RIEMS se llevó a cabo en el período que va de los años 2007 a 2009, en el gobierno panista de Calderón Hinojosa. El documento oficial de la Subsecretaría de la Educación Media Superior (SEMS) de la SEP es del año 2008 y recoge aportaciones de las autoridades educativas de los diferentes Estados de la República, de la Red de Bachilleratos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones Educativas (ANUIES), del Consejo de Especialistas de la SEP, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y de diversos especialistas en temas educativos.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que cuenta con nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria, cinco Colegios de Ciencias y Humanidades (nivel medio superior) y una modalidad de bachillerato en línea, se desvinculó de la reforma argumentando diferencias pedagógicas pero, fundamentalmente, por considerarse que responde a los dictados de la Organización para el Comercio y Desarrollo Económico (OCDE).

El documento que recoge la esencia de la reforma (SEMS, 2008) está estructurado a partir de los antecedentes de la misma, estableciendo como retos de la Educación Media Superior (EMS) la cobertura, la calidad y la equidad. Asimismo, describe la estructura de la de los servicios de EMS estableciendo como punto de partida la pluralidad y la dispersión curricular. También caracteriza a la población en edad de cursar la EMS.

Por otra parte, hace un recuento de las reformas curriculares recientes que se llevaron a cabo en distintos subsistemas de la EMS en México, buscando los puntos en común, incluyendo el bachillerato general, el bachillerato tecnológico, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP, equivalente al sistema de Formación Profesional en el Estado español), el bachillerato de la UNAM y el del IPN.

Posteriormente, a partir del análisis de las tendencias internacionales en las reformas de EMS, se extraen determinadas lecciones con base en las experiencias de la Unión Europea, Francia, Chile y Argentina.

El documento enumera los principios básicos que guían la RIEMS, que son: el reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato; la pertinencia y relevancia de los planes de estudio; así como los itinerarios de transición entre subsistemas y escuelas. Finalmente, se establecen las competencias genéricas que constituyen el perfil del egresado del SNB.

Se busca el reconocimiento de la educación media superior (EMS) por su importancia “como un espacio para la formación de personas cuyos conocimientos y habilidades deben permitirles desarrollarse de manera satisfactoria, ya sea en sus estudios superiores o en el trabajo y, de manera más general, en la vida” (SEMS, 2008:4).

En relación con la educación para la ciudadanía, el documento de la SEMS (2008:4) sugiere que “no se debe perder de vista que de la EMS egresan individuos en edad de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos” y que, como tales, “deben reunir, en adición a los conocimientos y habilidades que definirán su desarrollo personal, una serie de actitudes y valores que tengan un impacto positivo en su comunidad y en el país en su conjunto” .

Acerca del nuevo carácter obligatorio de esta etapa educativa (2012), ya se avanzaba en el documento de reforma que, en el ámbito económico, contar con EMS “será cada vez más un requisito para que los jóvenes logren obtener un empleo razonablemente bien pagado y que les ofrezca posibilidades de desarrollo laboral” (*Ibid*).

En el discurso que introduce la reforma, se asevera que la competitividad de México depende en buena medida del adecuado desarrollo de este nivel educativo. Por lo tanto, “la cobertura y la calidad en la EMS constituyen el supuesto fundamental para que el país pueda dar respuesta a los desafíos que presenta la economía globalizada en un marco de equidad” (*Ibid*).

Queda claro que el discurso de la calidad de la educación es el que orienta la reforma integral a la EMS. En el análisis del currículum único y las competencias genéricas que constituyen el perfil del egresado de dicha etapa educativa, se identificarán algunos elementos del discurso de la educación para la ciudadanía global como prioridad mundial.

Con base en las entrevistas realizadas en el marco del trabajo de campo de esta investigación, se conoce que la reforma estaba programada para el año 2007. El retraso (al año 2009, en que se inicia el proceso de implementación) se debió a las implicaciones que tuvo la introducción del enfoque de competencias:

Para introducir la formación por competencias se tomó a Perrenaud como teórico de referencia: la perspectiva más amplia con respecto a las competencias⁹³. [Eso fue] producto de una gran negociación entre la CNTE, el

⁹³ En el documento de la SEMS (2008:51) se cita a Perrenoud, P. (2004): Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Graó, Biblioteca de Aula No 196. Barcelona, “por su relevancia en el ámbito

SNTE y la SEP a través de Fernando González (*el yerno incómodo*), [cuando era] Subsecretario de Educación Básica⁹⁴.

[El de las competencias] es un buen enfoque que se queda en el discurso. Se ofrecen un montón de cursos y estrategias de capacitación que se instalan en el escalafón (estrategia del gobierno para la formación docente). La noción de competencia queda diluida. Especialmente cuando se piensa como lenguaje de, o para, las actuaciones. Se queda, en el mejor de los casos como la suma de saberes, actitudes y aptitudes. Con todo, el aparato de evaluación del Estado sigue siendo en lógica de contenidos [E1].

De acuerdo con el documento (SEMS, 2008) “el logro de un consenso sobre las competencias genéricas [para el bachillerato] es un paso sólido en el proceso de Reforma Integral. Las competencias genéricas, como parte del Marco Curricular Común, serán complementadas por las competencias disciplinares básicas, comunes a todas las modalidades y subsistemas, las disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y las profesionales (para el trabajo)”.

pedagógico”. La referencia se hace en torno a la definición de competencia como una “capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones [a lo que agrega que] las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos”, además de que “el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación”.

⁹⁴La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) es una organización sindical mexicana que se creó en 1979 como una alternativa de afiliación al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) por grupos de maestros disidentes del SNTE del sur del país. En 1989, el entonces Presidente de la República, Carlos Salinas de Gortari nombró a nombró a Elba Esther Gordillo Morales al frente del SNTE, lugar que ocupó hasta febrero de 2013, cuando fue encarcelada acusada de los delitos de lavado de dinero y delincuencia organizada. Gordillo fue señalada por la revista estadounidense Forbes como una de las 10 Personas más corruptas en México; fue tres veces diputada federal y senadora de la República, siempre como miembro del Partido Revolucionario Institucional, instituto político del que también fue secretaria general de 2002 a 2005. El marido de su hija, Fernando González, fue Subsecretario de Educación Básica en el período de gobierno de Calderón Hinojosa (2006 – 2012), al mando de Josefina Vázquez Mota como Secretaria de Educación Pública. Gordillo, conocida como “la Maestra”, reconoció que González llegó a ese cargo porque así lo acordó con el ex presidente, a quien le dio su apoyo en la elección de 2006.

4.3.1. La formación por competencias en la Educación Media Superior

Tal como está definido en el documento (SEMS, 2008:50) “las competencias son la unidad común para establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular”. La definición de competencia que se utiliza como referente es la de la ANUIES:

“Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio)”⁹⁵.

Asimismo, se hace referencia a la definición de competencia de la OCDE a partir del proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of key Competences*), en el que se analiza cuáles son las competencias clave con que deben contar las personas en el mundo contemporáneo:

“Una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular [...] Las tres categorías en torno a las que se agrupan las competencias clave son: a) interacción en grupos heterogéneos (capacidad para resolver conflictos, cooperar, relacionarse armónicamente); b) actuación autónoma (capacidad de definir un proyecto de vida, autorregulación, disposición a demandar derechos e intereses propios, participación política); y c) uso interactivo de herramientas (capacidad de usar interactivamente lenguajes, símbolos y textos; conocimiento e información; y tecnología)”⁹⁶.

En el documento se explicita que la OCDE ha señalado que, hasta ahora, la evaluación de competencias realizada por el organismo se ha centrado exclusivamente en aspectos de esta categoría, a través de PISA. Plantea, sin embargo, que debe preverse la incorporación de las otras categorías en evaluaciones futuras.

Con dicha base, se incluyen en el currículum de bachillerato “las competencias lingüísticas, esenciales para la comunicación humana; las habilidades sociales, de cuidado de sí mismos, y las competencias morales que permiten el desarrollo personal y la convivencia armónica; las competencias también hacen referencia a las habilidades de pensamiento

⁹⁵ De Allende, C.M., y Morones, G. (2006): Glosario de términos vinculados con la cooperación académica. México. P. 4. Citado en SEMS, 2008:50.

⁹⁶ DeSeCo (2005): The definition and selection of key competences. Executive Summary. OCDE. P. 4. Citado en SEMS, 2008:51-54.

de orden superior, a la resolución de problemas no sólo prácticos, también teóricos, científicos y filosóficos” (SEMS, 2008:51).

En el documento en cuestión se aclara que “sería de gran estrechez concebir la educación orientada a competencias como una sólo de corte tecnológico” (*Ibid*); esto sale a relucir ya que en México se ha generado una corriente contraria a la formación por competencias que se asocia a la tecnificación de la educación mercantilizada, especialmente entre el sector del magisterio de la CNTE.

En este sentido resulta pertinente recuperar otra aportación recogida en el marco de las entrevistas realizadas. En este caso, la persona consultada ha sido formadora en el marco del Programa de Educación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS) cuyo propósito es “formar a los profesores de educación media superior bajo el enfoque por competencias establecido en el Marco Curricular Común, con base en los referentes teóricos, metodológicos y procedimentales que sustentan la RIEMS, para que transformen su práctica docente mediante la incorporación de estrategias innovadoras basadas en la construcción de competencias” (profordems.anuies.mx/propósito)⁹⁷.

El papel de nuestro entrevistado ha sido el de asesor a distancia de profesores de los institutos tecnológicos del país. Ha llevado a cabo la capacitación de 300 profesores, en formato virtual (en línea), para la acreditación.

La reflexión es en torno al enfoque de competencias adoptado por la RIEMS: “es un acierto; no lesiona y aporta, en el sentido de integrar y de articular [la EMS] con la educación básica. [No obstante] el personal docente no tiene las competencias para formar por competencias [...] En 2004 se empezó a trabajar en esa dirección alrededor del programa “Escuelas de calidad”. Se diseñaron instrumentos de evaluación por competencias pero, en 10 años, no he visto la transición” [E3].

Acerca del PROFORDEMS, la persona entrevistada asegura que “la calidad de esos programas deja ver que no hay el nivel que se necesita: no se está transformando la práctica. Hay un aterrizaje muy poco sensato para la comprensión del docente. [El cuestionamiento en este sentido es] *¿Cuántos [docentes] terminaron generando cambios en su práctica?*” [E3].

⁹⁷ El PROFORDEMS ofrece una "Especialidad en Competencias Docentes", impartida por la Universidad Pedagógica Nacional, y un "Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior", que proporcionan instituciones de Educación Superior afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (sems.gob.mx).

De acuerdo con la información proporcionada en el marco de la entrevista, la acreditación de PROFORDEMS es necesaria para que un bachillerato oficial público vaya integrándose al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Tal como prevé la normativa, para poder entrar como plantel, más de la mitad de los maestros tienen que estar formados. En el caso de las escuelas privadas “se cobra para formar parte” [E3].

En la página web oficial de la Subsecretaría de Educación Media Superior, el SNB es considerado pieza fundamental de la Reforma (RIEMS) “porque permitirá ir acreditando la medida en la cual los planteles y los subsistemas realizan los cambios previstos en la reforma. Los planteles que ingresan al SNB son los que han acreditado un elevado nivel de calidad. Para ello se someten a una evaluación exhaustiva por parte del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS), que es el organismo con independencia técnica creado para ese efecto” (sems.gob.mx).

Tal como reza el texto de la página oficial de la SEMS, “un plantel que es miembro del SNB puede demostrar que ha concretado hasta un determinado nivel los cambios previstos en la RIEMS, todos ellos de gran profundidad y que darán beneficios a sus educandos. Esos cambios atienden a los siguientes aspectos: a) planes y programas ajustados a la educación por competencias y al desarrollo de los campos del conocimiento que se han determinado necesarios, conforme a la RIEMS; b) docentes que deben reunir las competencias previstas por la RIEMS; c) organización de la vida escolar apropiada para el proceso de aprendizaje, la seguridad y en general el desarrollo de los alumnos; d) instalaciones materiales suficientes para llevar a cabo el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias” (*Ibid*).

Tal como está previsto, los planteles irán cumpliendo por etapas los niveles exigidos en cada uno de los aspectos mencionados. A cada etapa de cumplimiento corresponde un nivel dentro del SNB, el cual asigna cuatro niveles, del IV al I, siendo el de mayor categoría el nivel I, en el cual el plantel puede acreditar que ha cumplido cabalmente con la RIEMS y que se encuentra en un proceso de mejora institucional continua. En el caso de Nayarit, solamente 19 centros públicos forman parte actualmente del SNB (4 de ellos en el nivel IV; 14 en el nivel III y 1 en el nivel II) de acuerdo con la información pública (sems.gob.mx/Listado de Planteles Miembro del SNB, consultado el 1 de septiembre de 2015).

En el caso del Colegio que se estudia en esta investigación, de acuerdo con entrevista al Director, el pago previsto para las escuelas particulares oscilaba alrededor de los

\$14,000.00 pesos mexicanos (730€ aprox.) y el costo del curso de PROFORDEM alrededor de los \$10,000.00 (520€ aprox.). Eligiendo a 15 profesores y profesoras de los 35 en plantilla, dando prioridad a los titulares de grupo, la inversión que debía hacerse se acercaba a los \$165,000.00 pesos mexicanos (8,600€ aprox.), lo que colocaba al Centro en una disyuntiva: *¿de dónde se obtendría ese recurso? ¿valía la pena la inversión?*

En el caso de Nayarit, el personal del Centro conocía a las personas que fungirían como formadoras y se sabía que éstas, no disponían de los conocimientos y las capacidades requeridas para llevarlo a cabo. Sabiendo que serían *conejillos de indias*, el Consejo Directivo del Centro optó, con la aprobación de los directivos provinciales del sistema educativo marista, por no formar parte del proceso. En cambio, hacia el año 2011, se intentó gestionar que la Universidad Marista fuera promotora y multiplicadora de este tipo de certificación, sin éxito.

Como puede deducirse, incorporar el enfoque de la formación por competencias en el currículum del bachillerato implica una complejidad tal, que se pone en cuestión su efectividad.

Es sabido que el enfoque por competencias tiene grandes dificultades a nivel de ejecución. En términos pedagógicos, de acuerdo con otra de las entrevistas realizadas en el marco del trabajo de campo de esta investigación “se queda en una cuestión retórica que hace referencia a conocimientos, habilidades y aptitudes [...] hay una desatención hacia los desempeños a favor del conocimiento e inconsistencias importantes” [E2].

La fórmula que plantea el documento de Reforma para el proceso de transición es que “los planes de estudio que adopten el enfoque en competencias no menospreciarán la adquisición de conocimientos, per sí enfatizarán su importancia como un recurso fundamental en la formación de los estudiantes” (SEMS, 2008:52) .

En definitiva, se propone el paso de una perspectiva conductista a una constructivista de la enseñanza “que elimina de las prácticas educativas la memorización no significativa, favorece el aprendizaje basado en resolución de problemas, que parte de su identificación y la aplicación de las herramientas necesarias para su resolución. Además, confiere un papel sumamente importante al desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo y se nutre fuertemente del trabajo colaborativo” (*Ibid.*)

Una de las referencias para desarrollar estrategias hacia el enfoque de competencias es el desarrollo del marco curricular de la Unión Europea, desarrollado para la educación

superior, con base en dos tipos de competencias: genéricas (clave o transversales a todas las carreras, que incluyen las competencias instrumentales, personales y sistémicas) y específicas, que incluyen las competencias disciplinares o académicas y profesionales⁹⁸.

En lo que se refiere a las competencias disciplinares, se plantean dos niveles de complejidad: básico y extendido. El primero estaría compuesto por los conocimientos que todos los alumnos, independientemente de su futura trayectoria académica o profesional, tendrían que dominar. “Las competencias extendidas implicarían niveles de complejidad deseables para quienes optaran por una determinada disciplina o campo laboral. Por ejemplo, todos los alumnos que concluyen el bachillerato tendrían que ser capaces de comprender el concepto de lugar geométrico pero quienes optaran por una carrera de Humanidades no requerirían saber determinar si una función es creciente o decreciente por medio de su derivada” (SEMS, 2008:62).

El segundo nivel de complejidad, que se refiere a las competencias extendidas, tiene una clara función propedéutica; son pertinentes en la medida que preparan a los alumnos para la educación superior. De acuerdo con el documento de Reforma, “los distintos subsistemas podrán formular competencias disciplinares extendidas que respondan a sus objetivos particulares” (SEMS, 2008:63).

En el caso de los bachilleratos con opción terminal, se plantean las competencias profesionales, que no serán analizadas por quedar fuera del marco de este trabajo.

⁹⁸ Eurydice (2002): Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Citado en (SEMS, 2008:53).

4.3.2. Análisis de las competencias genéricas en relación con la educación para la ciudadanía global

Las once competencias genéricas que han de articular y dar identidad a la Educación Media Superior de México a partir de la Reforma son las siguientes:

- 1) se autodetermina y cuida de sí;
- 2) es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros;
- 3) elige y practica estilos de vida saludables;
- 4) se expresa y comunica (*escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados*);
- 5) piensa crítica y reflexivamente (*desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos*);
- 6) sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva;
- 7) aprende de forma autónoma (*por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida*);
- 8) trabaja en forma colaborativa (*participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos*);
- 9) participa con responsabilidad en la sociedad (*participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo*);
- 10) mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales;
- 11) contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

A continuación se analizan las competencias genéricas que resultan de la RIEMS, en relación con el discurso de la educación para la ciudadanía global.

En relación con el modelo pedagógico de la educación para la ciudadanía global, es interesante rescatar algunas de las competencias genéricas diseñadas para el bachiller, como son la capacidad de pensar crítica y reflexivamente (5) y de sustentar una postura personal sobre temas relevantes (6), a nivel general; más específicamente, toca analizar la capacidad de participar con responsabilidad en la sociedad *con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo* (9); así como la capacidad de mantener una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales (10).

En relación con las prioridades establecidas por el Programa de Educación de la UNESCO (2014-2017) y la iniciativa mundial del Secretario General de las Naciones Unidas “La educación ante todo”, se identifica también la introducción del enfoque de educación para el desarrollo sostenible (11).

En este sentido, queda claro que hay un nivel de reproducción del discurso oficial, al menos en el nivel formal, en el diseño del marco curricular común del bachillerato con enfoque de competencias.

Pero ¿qué se entiende por participación “con responsabilidad” en la sociedad?; ¿en qué prácticas pedagógicas se traduce?; ¿a qué se refiere la conciencia cívica y ética?

De acuerdo con los atributos establecidos para dicha competencia (SEMS, 2008:101), la persona egresada del bachillerato privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos; toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad; conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos. Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad. Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado; advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.

En relación con el planteamiento teórico de la ciudadanía global expuesto en el tercer capítulo de este trabajo, la interpretación es congruente con los principios dominantes. Es decir que, a nivel de discurso, el dispositivo pedagógico de reproducción funciona.

No obstante, en el discurso pedagógico oficial se ha identificado una contradicción que confronta la postura que promueve la educación para la ciudadanía global como prioridad, con aquella relativa a buscar la calidad educativa; la primera, vinculada con la estrategia educativa de la UNESCO; la segunda, relacionada con los parámetros de evaluación establecidos por las instancias supranacionales como la OCDE. En este sentido, se recupera otra reflexión extraída de una entrevista.

La educación para la ciudadanía mundial ha sido interpretada por el Estado mexicano como PISA, abierta y descaradamente. Ese es el referente. Sigue costando trabajo entender que [la evaluación promovida por la OCDE] solamente es una referencia internacional, no completa, y que su sentido es pensar en las unidades que requieren mayor inversión económica o de otro tipo. El aparato

evaluador de la calidad de las escuelas, docentes y alumnos es PISA. En eso se queda [...] La evaluación orquestada por la OCDE responde a presiones internacionales, en términos de seguir o no en la organización. [A esa misma dinámica responden la Fundación] Mexicanos Primero, la reforma educativa, la estrategia nacional y la educación privada [E1].

En relación con la reforma educativa promovida por el actual mandatario (2012-2013), la persona entrevistada asegura que se trata de una actuación política hacia el sindicato de mayor fuerza en México y que Peña Nieto pretende debilitar para llevar a cabo su proyecto de país, neoliberal. Donde se presume que la mayor estandarización es la mejor: “México requiere de una sola educación en todos sus rincones [ironía]: ya no importa el mosaico que somos. Por eso la CNTE brinca tanto. Lo que se aprende está definido de manera diferenciada; las comunidades indígenas tienen derecho a educar de acuerdo con su cosmovisión; se trata de una conjunción de saberes científicos y tradicionales” [E1].

El informante refiere que, paralelamente a la nueva estrategia política promovida por el PRI que, en este caso, ataca directamente a las trabajadoras y los trabajadores de la educación, cobra fuerza el discurso de la evaluación de la calidad de la educación: “no hay una definición de calidad; lo reconoció la propia Silvia Shmelkes [actual responsable del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, INEE] ante el Congreso de la Unión. [...]

El análisis político de la Reforma queda fuera de los límites de la presente investigación; no obstante, se ha considerado pertinente recuperar dichos elementos de contexto para comprender el marco en el que se gesta la nueva propuesta instruccional correspondiente al bachillerato.

4.3.3. Análisis del marco curricular común

Frente al problema de la desarticulación académica de los planes y programas de estudio, la Reforma Integral a la Educación Media Superior plantea como solución posible “establecer los desempeños finales compartidos que el ciclo de bachillerato debería alcanzar en todos los egresados”, antes que crear un tronco común para todas las modalidades y subsistemas, o bien, definir un conjunto de asignaturas obligatorias (SEMS, 2008:49).

Dicha opción se justifica en el sentido de que permite unificar, manteniendo la diversidad. Además, porque “permite a la EMS atender sus retos en el marco de las circunstancias del mundo actual, las cuales demandan personas capaces de aplicar sus conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones cada vez más complejas” (*Ibid*, 50).

Para ello, resulta clave acordar cuáles son los conocimientos, las habilidades y actitudes que todo bachiller debería poseer al finalizar sus estudios. Es en esa línea que se ha definido un perfil básico del egresado en función de las competencias genéricas analizadas anteriormente. Dicho perfil hace referencia a los desempeños comunes que los egresados del bachillerato deben conseguir independientemente de la modalidad y subsistema que cursen. De acuerdo con el documento de la Reforma (SEMS, 2008:49) ello “constituiría el eje de la identidad de la educación media superior”.

Al respecto, uno de nuestros entrevistados plantea que probablemente no se haya hecho la mejor elección: “el currículum único me pone nervioso. La función propedéutica y terminal del bachillerato queda en un terreno complicado. Debería haber varios planes de estudio pero mucho más alineados en los núcleos comunes. Tendría que haber una estructura, malla o red sobre la cual se diseñaran los planes y que fueran equivalentes; porque metemos a los chicos en tránsitos muy complicados. Una variedad tan compleja es un problema a nivel burocrático pero también a nivel curricular. El cambio de subsistema es una complicación. En el caso de Ciencias, por ejemplo, en el sistema nacional de preparatoria se cursa química en segundo año y física en el primero, mientras que en otros subsistemas es al revés. Esto genera problemas [en la transición del alumnado entre subsistemas] a nivel burocrático, a nivel académico y a nivel pedagógico. [El marco curricular común] no parece una realidad frente a los diferentes subsistemas; no está claro por dónde vaya a solucionarse ni quién llevará la batuta” [E3].

En todo caso, el marco curricular común (MCC) “que integra la diversidad”, fundamento del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB), ha sido desarrollado con base en tres tipos de competencias: genéricas, disciplinares y profesionales. Las dos últimas, divididas en básicas y extendidas, tal como se muestra gráficamente a continuación:

Gráfico 12. Competencias para el Sistema Nacional de Bachillerato

Competencias		Descripción	Ejemplos
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS	Participa en intercambios de información basados en la correcta interpretación y emisión de mensajes mediante la utilización de distintos medios, códigos y herramientas.
Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS	Realiza la conversión de notación científica a notación ordinaria y viceversa
	Extendidas	De carácter propedéutico	Obtiene las derivadas sucesivas de una función
Profesionales	Básicas	Formación elemental para el trabajo	Opera equipo de oficina conforme a los manuales y requerimientos establecidos
	Extendidas	Para el ejercicio profesional	Aplica medidas de control contable, financiero y fiscal interno de una empresa u organización, conforme a principios y normatividad establecidos

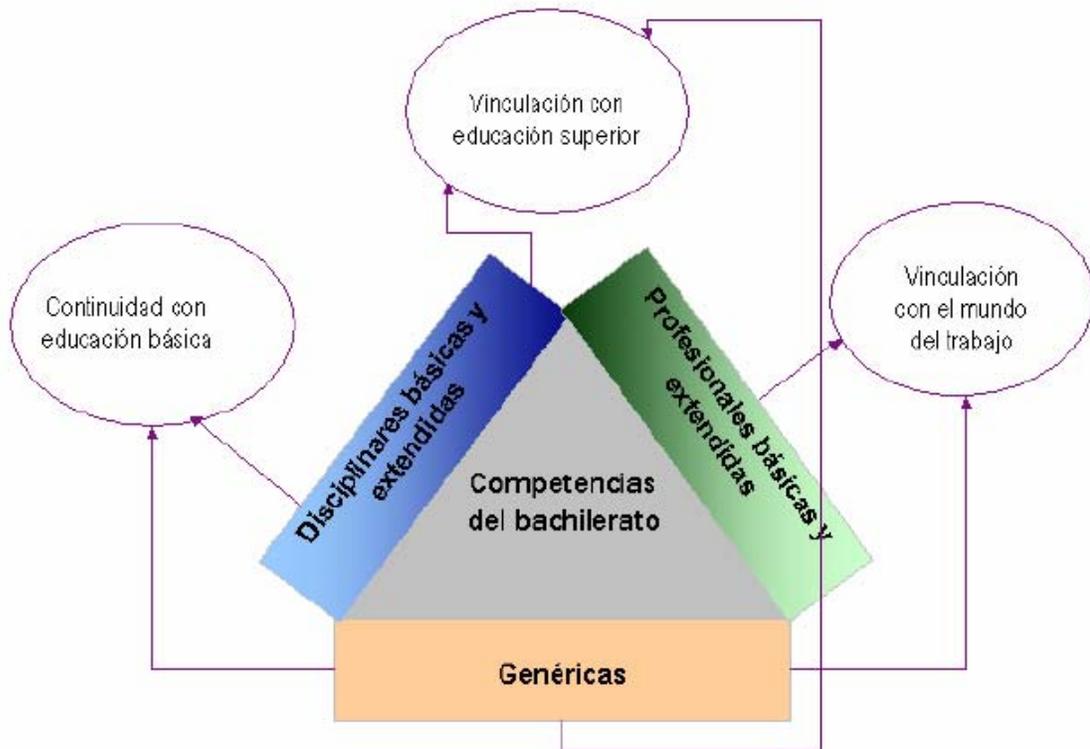
Fuente: SEMS, 2008:67

Tal como están diseñadas, “las competencias genéricas y las disciplinares básicas representan la continuidad con la educación básica al prepara a los jóvenes para afrontar su vida personal en relación con el medio social y físico que los rodea; las disciplinares extendidas capacitan a los jóvenes para cumplir requisitos demandados por la educación superior en ciertas ramas del saber; y las profesionales, básicas y extendidas, preparan a

los jóvenes para desempeñarse en su vida laboral con mayores probabilidades de éxito” (SEMS, 2008:67).

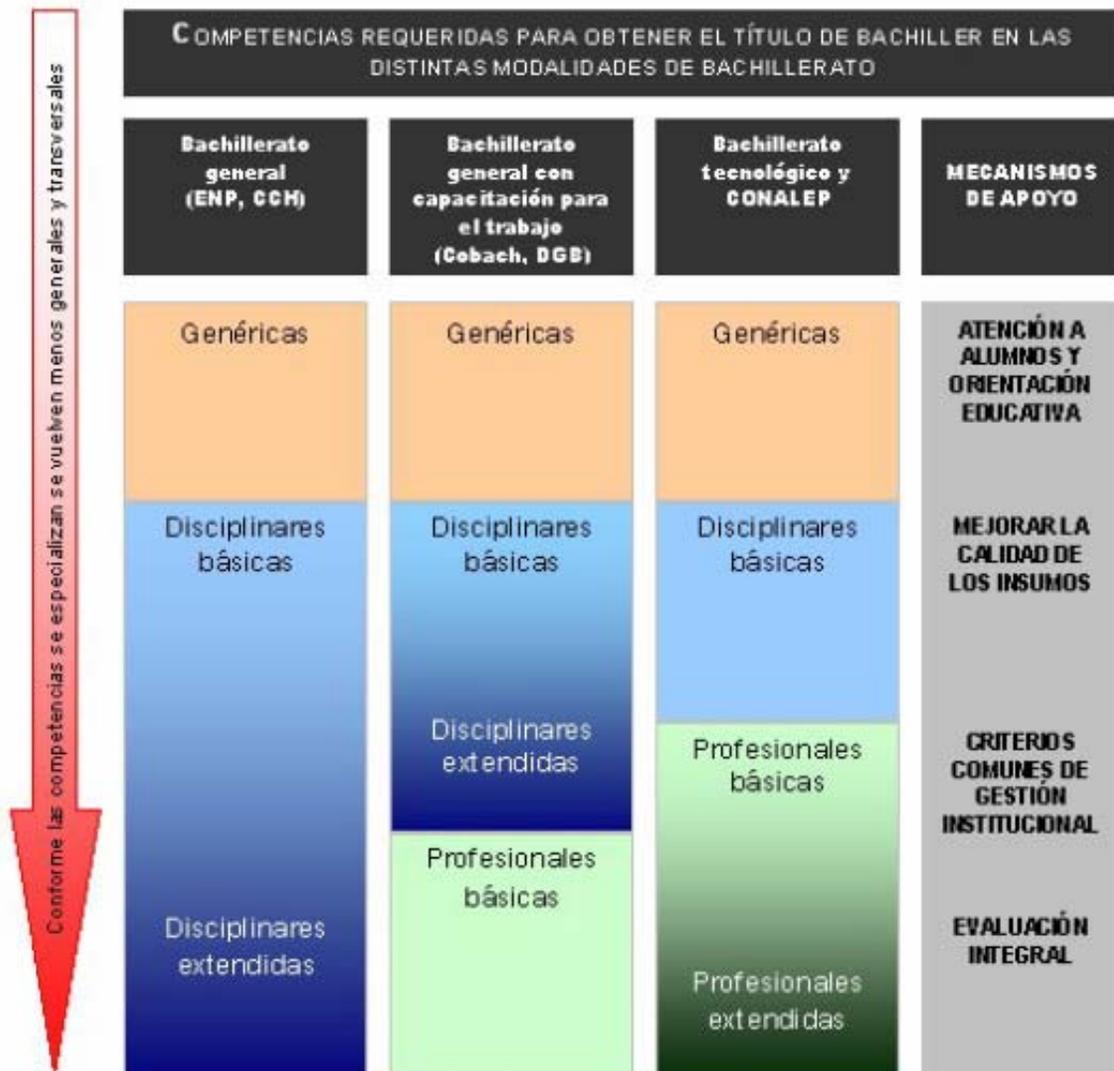
Siguiendo con el análisis del documento de Reforma, el MCC responde a la triple necesidad de la EMS: “ser el vínculo entre la educación básica y la educación superior, dar elementos relevantes para que quienes la cursan puedan desempeñarse como ciudadanos y, en su caso, en la educación superior, y responder a la necesidad de una buena parte de los estudiantes de prepararse para el mundo laboral” (SEMS, 2008:68). Gráficamente se expresa de la siguiente manera:

Gráfico 13. Marco curricular común del bachillerato



Fuente: SEMS, 2008:68

Gráfico 14. Marco curricular común del bachillerato (II)



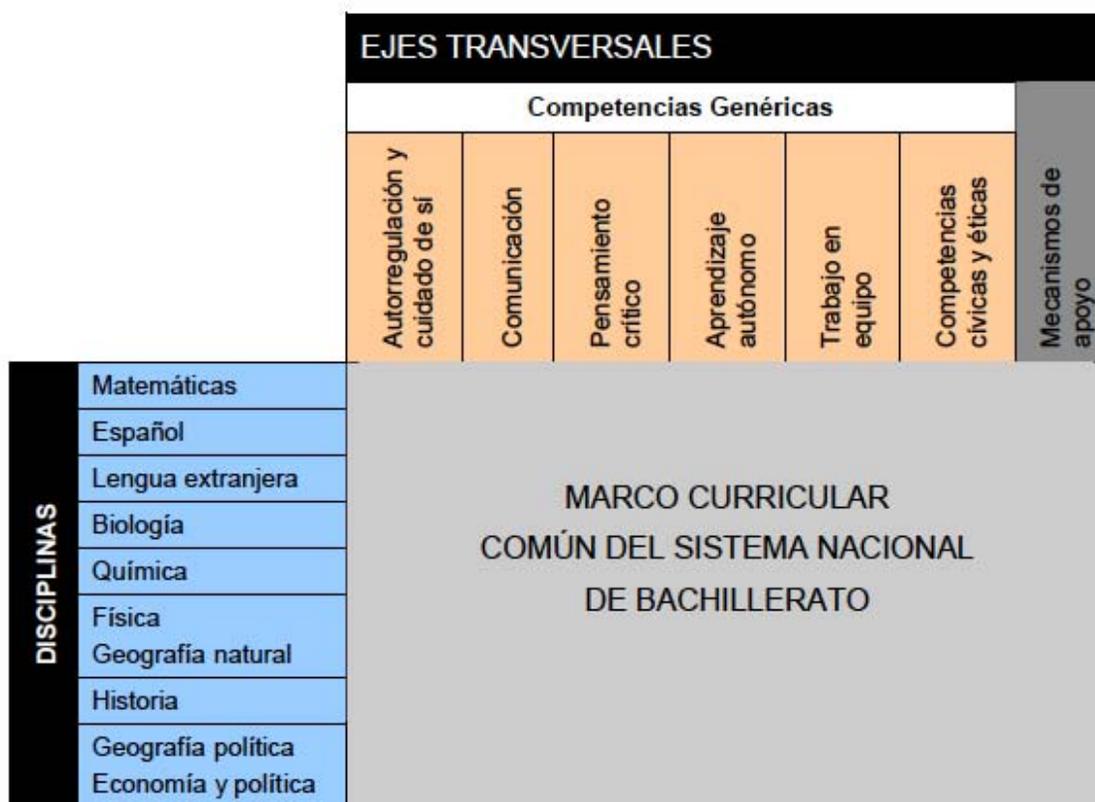
Fuente: SEMS, 2008:68

El caso que se analiza en la presente investigación, corresponde a la primera columna, que muestra la opción del bachillerato general sin componente de formación profesional. En el sector público, dicha opción está representada por la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, así como otras escuelas preuniversitarias.

En el siguiente diagrama, se muestran las disciplinas representadas en la mayoría de los planes de estudio vigentes en las distintas opciones de la EMS. Otras disciplinas como

Filosofía, Ética y Lógica no han sido incluidas por considerarse de carácter transversal, aunque dice el documento de Reforma que “no por ello se asume que sean de menor importancia. En el marco del SNB podrán incluirse como asignaturas si así se considera pertinente” (SEMS, 2008:71, Nota al Pie).

Gráfico 15. Marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato



Fuente. SEMS, 2008:72

Tal como está planteado, el MCC no contempla las Ciencias Sociales como disciplina básica, cuestión que destaca en relación con la reflexión de Schettino, recogida anteriormente en el análisis del campo de control simbólico. Además, es preciso considerar que a partir de la introducción de la asignatura de ‘Formación cívica y ética’ a la secundaria, el alumnado no tiene ninguna referencia acerca de las Ciencias Sociales hasta llegar al Bachillerato.

Teóricamente, el MCC del SNB se caracteriza por su flexibilidad, lo cual implica varios niveles de concreción curricular, como se muestra en el Gráfico 14.

Gráfico 16. Niveles de concreción curricular del SNB



Fuente. SEMS, 2008:73

Los niveles de concreción planteados, remiten al planteamiento de Bernstein en relación con los procesos de recontextualización del discurso pedagógico oficial. En este caso, el primer nivel (interinstitucional) hace referencia al campo oficial, en el que se busca el acuerdo global entre las instituciones que tienen a su cargo la EMS respecto a las competencias a desarrollar. De acuerdo con el documento de Reforma, lo que se busca con el MCC es “generar una cultura científica y humanista que de sentido y articule los diferentes conocimientos que se construyen y transforman en cada una de las disciplinas” (SEMS, 2008:73).

El segundo nivel de concreción (nivel institucional) remite a la recontextualización en el campo pedagógico, en términos de Bernstein. Éste se refiere a los distintos modelos educativos que comprenden una filosofía y un proyecto educativo en concreto. En el caso

que compete al presente trabajo, se refiere al modelo educativo marista que se describirá en el próximo capítulo.

El tercer nivel de concreción se ubica en la oferta de los planes y programas de estudio de cada institución y también remite al campo pedagógico. Tal como está planteado “las instituciones pueden definir la organización curricular que más conviene a su población estudiantil, organizando las competencias en asignaturas, campos formativos, módulos o ejes transversales, entre otras posibilidades” (SEMS, 2008:74).

Esta cuestión resulta clave en cuanto a la vertiente habilitante de la estructura. Como puede verse, el planteamiento es flexible; con lo cual, las propuestas pedagógicas innovadoras tienen posibilidades en el marco del sistema educativo mexicano.

Las adecuaciones por centro escolar o plantel, constituyen el cuarto nivel de concreción previsto y “deben ser resultado de las necesidades educativas de una población estudiantil” (*Ibid.*). Este cuarto nivel, otorga capacidad estructurante al Centro en relación con el sistema educativo nacional pero también en relación con el modelo educativo institucional. En el caso que se estudia, el Colegio Cristóbal Colón Preparatoria de Tepic tiene la posibilidad de efectuar un planteamiento pedagógico propio aún en relación con el sistema educativo marista, de acuerdo con las necesidades de su contexto específico.

En este punto se localiza uno de los mayores retos de la Reforma, “pues la organización escolar que se requiere demanda una vida académica colegiada en cada plantel, es decir, un liderazgo académico y un equipo docente con formación adecuada, tiempo suficiente y gran disposición para trabajar colectivamente en torno a proyectos escolares pertinentes” (SEMS, 208:74).

Finalmente, el quinto nivel de concreción curricular compete al aula de clase y otorga capacidad de acción al personal docente. Tal como está formulado en el documento oficial “cada profesor deberá realizar su plan de trabajo, asegurando un diseño que permita la interrelación entre los modelos pedagógico, didáctico y tecnológico, apropiado para la formación de competencias, para lo cual el docente requerirá de formación, apoyo pedagógico y tecnológico” (*Ibid.*).

El enfoque por competencias tiene como fundamento la perspectiva constructivista de los procesos educativos, que reconoce el aprendizaje como un proceso que se construye en forma individual, en donde los nuevos conocimientos toman sentido estructurándose con los previos y en su interacción social. Por ello, un enfoque de esta naturaleza conlleva un

planteamiento pertinente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, actividad que compete al personal docente.

Tal como está formulada la reforma, la responsabilidad de promover la creación de ambientes de aprendizaje y situaciones educativas apropiadas al enfoque por competencias –favoreciendo las actividades de investigación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la elaboración de proyectos educativos interdisciplinarios, entre otros- recae estrictamente en la persona del o la docente. Sucede lo mismo con la evaluación de las competencias de los estudiantes. Lo único que contempla el documento oficial es que este tipo de evaluación requiere el uso de métodos diversos, por lo que los docentes deberán contar con las herramientas para hacerlo.

Tal como se ha visto a partir de las entrevistas realizadas, eso está lejos de la realidad del magisterio mexicano. Lamentablemente, la diversidad en los métodos de evaluación y las herramientas adecuadas para innovar en esa dirección, no están al alcance del profesorado todavía. Ni siquiera se han encontrado referentes pedagógicos eficaces al respecto.

La responsabilidad de hacer efectivo el planteamiento pedagógico de la RIEMS recae en el aula. Por lo tanto, el cambio de paradigma en el nivel medio superior del sistema educativo mexicano dependerá, en gran medida, de las posibilidades y capacidades del profesorado. Aunque, desde otro punto de vista, también otorga a dicho colectivo la capacidad transformadora y estructurante.

Recapitulación

En este capítulo se elabora el análisis del discurso pedagógico oficial en México, que se estructura con base en la recontextualización de los principios dominantes en materia educativa en el campo internacional.

Para caracterizar el sistema educativo mexicano se describe la manera en que se articula la legislación (la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación vigente) con la gestión operativa a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Para elaborar el análisis planteado, se recuperan algunos elementos de contexto necesarios para comprender los cambios que se han gestado en el sistema educativo mexicano en los últimos años. En dicho marco se sitúa la reforma al artículo tercero constitucional (2012) a partir de la cual, la educación media superior (EMS) pasa a ser considerada como obligatoria; así como la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS, 2008), que contempla la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) articulado alrededor de un Marco Curricular Común (MCC).

Ambas reformas se consumaron durante el gobierno derechista de Felipe Calderón (2006-2012), que estuvo marcado por “la guerra contra el narcotráfico”. No obstante, la implementación queda en manos del nuevo proyecto político nacional, diseñado por el Partido de la Revolución Institucional (PRI).

El análisis del discurso se elabora a partir de los principios que fundamentan el Plan Sectorial de Educación vigente (2013 – 2018) que corresponden al gobierno priísta de Enrique Peña Nieto con Emilio Chuayffet a la cabeza de la SEP. Asimismo, se formulan algunas cuestiones a tener en cuenta en relación con el campo de control simbólico, cuyo principal exponente en materia educativa se encuentra en la Fundación Mexicanos Primero.

En el discurso pedagógico oficial se identifica que, aunque existen algunos elementos de los principios dominantes de las Naciones Unidas en las principales orientaciones (como puede ser, la relevancia de la educación para la ciudadanía global), el eje rector de la política educativa mexicana gira en torno al discurso de la calidad de la educación, en línea con las directrices de la Organización para el Comercio y Desarrollo Económico (OCDE).

En consecuencia, el discurso recontextualiza los principios internacionales en el campo oficial, en una suerte de legitimación de la política educativa, pero claramente pone el acento en los lineamientos de las instancias supranacionales como la OCDE, que están más preocupadas por la evaluación de determinados indicadores de supuesta calidad que por la innovación en los procesos pedagógicos adecuados al nuevo escenario planetario.

Las implicaciones de la recontextualización del discurso en el campo oficial, se analizan a partir de la reforma integral a la educación media superior (2007 – 2009), que recoge los principios internacionales dominantes en el diseño de las competencias genéricas del bachiller.

Finalmente, se elabora un análisis crítico de las competencias genéricas contempladas en el marco curricular común del bachillerato, con base en el discurso instruccional fundamentado en determinadas disciplinas y competencias comunes a la educación media superior.

PARTE III. ESTUDIO DE CASO

CAPÍTULO 5. La formación de buenos cristianos y virtuosos ciudadanos

Introducción

El objetivo de este capítulo consiste en describir el estudio de caso a partir del trabajo de campo realizado desde el enfoque etnográfico. La aproximación consistió en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en el centro educativo durante un curso escolar (2014-2015) y participar en algunas actividades del mismo. Esta observación ha sido complementada con el análisis de información documental y con entrevistas semiestructuradas en profundidad a informantes clave del entorno escolar.

Los espacios de observación incluyen las aulas de clase, los pasillos, la entrada y salida del colegio, la sala de profesores y profesoras, los espacios deportivos, así como los auditorios en todo tipo de actividades escolares, como son conferencias, actos cívicos y eucaristías. La persona que observa, en este caso, está involucrada con los actores observados: personal docente, alumnado, personal directivo y administrativo, así como las familias.

La intención de la observación participante consiste en identificar aquellos elementos de la práctica educativa que permiten ilustrar los mecanismos de recontextualización del discurso pedagógico oficial en el campo pedagógico. Dichos elementos darán lugar a la configuración del discurso pedagógico de reproducción, objeto de análisis de la presente investigación.

A su vez, a partir de la observación de campo, se buscan los elementos del sistema educativo en su vertiente constrictiva y habilitante, para destacar la capacidad transformadora de los actores y su potencial estructurante.

Para comprender las características específicas del campo pedagógico que se describe, es preciso hacer una breve introducción acerca del sistema educativo marista (SEM), del cual forma parte el Colegio en cuestión. De este modo, el discurso pedagógico de reproducción podrá comprenderse como una recontextualización en tres niveles: por un lado, la que se hace de los principios internacionales dominantes; por otro lado, la que se hace del discurso pedagógico oficial y, finalmente, la que se hace del propio discurso de la formación cristiana implícita en el SEM.

5.1. El Sistema Educativo Marista

En la teoría de la comunicación pedagógica de Bernstein (1990) el discurso pedagógico de reproducción resulta de la recontextualización del discurso oficial en el campo pedagógico.

En el caso que se estudia, aparece un elemento clave en los procesos de recontextualización, que guarda relación con el discurso pedagógico propio del sistema educativo marista.

En este apartado se aborda el estilo educativo marista, sus fuentes, desarrollo y aportaciones pedagógicas, con base en el análisis de Latorre (2009), así como de la información pública disponible.

Se habla de un *estilo educativo marista* que ha creado su propia pedagogía, adaptando el paradigma pedagógico de cada momento histórico.

La congregación marista data de la época de la Revolución Francesa, cuando su fundador, Marcelino Champagnat (ahora santo), convocó a jóvenes de la región de Lyon, para acompañarle en su *misión evangelizadora*. Entre ellos se llaman ‘hermanos maristas’ porque ‘siguen a Jesús al estilo de María’ viviendo en comunidad y dedicados a la educación de niños y jóvenes ‘con más cariño por aquellos que más lo necesitan’ (champagnat.org).

Al momento de la muerte de su fundador –veintitrés años después de fundada la congregación-, se habían formado cuarenta y ocho escuelas, 280 hermanos y 7.000 alumnos. En 1860 ya se contaban 2,000 hermanos, 400 escuelas y 60,000 alumnos (Latorre, 2009:5). En la actualidad, existe presencia marista en 82 países de los cinco continentes y el Superior General es el catalán Emili Turú, a quien ha correspondido la organización de los festejos por los 200 años de la fundación del Instituto ‘Hermitos de María’ en 1817. En México, la primera fundación data de 1899 en la ciudad de Guadalajara, Jalisco (champagnat.org).

Existen sendos documentos acerca de la congregación. Entre ellos se cuentan las Constituciones y Estatutos, los Capítulos y las Conferencias generales. Para analizar la esencia pedagógica del estilo educativo marista, tienen especial relevancia la Guía de formación, la Guía del Maestro y la Misión Educativa Marista. Más adelante se han publicado documentos como ‘Agua de la roca’, ‘En torno a la misma mesa’,

‘Evangelizadores entre los jóvenes’, ‘Uso Evangélico de Bienes’, ‘Misión Marista en la Educación Superior’ y el más reciente, ‘Movimiento Champagnat’ (MChFM).

El objetivo primero de Champagnat al fundar su Instituto fue la educación cristiana de los niños de sus escuelas, con la idea de instruirles ‘en las verdades de la religión’ y formarles en la piedad ‘llevándoles a sentir, a pensar y a comportarse como discípulos de Jesucristo’ (Guía del maestro, primera parte, cap. 6).

El planteamiento que hace la Guía del Maestro en sus primeros capítulos hace referencia a la educación integral del niño con base en la expresión *‘élever l’enfant tout entier’*, que podría traducirse como ‘educar al niño en su totalidad’. La educación de la conciencia, de la inteligencia y de la voluntad, resumen el espíritu de dicha integralidad.

Desde la perspectiva marista, el educador debe tener determinadas cualidades que permitan generar entre los educandos, entre otras integridades ‘el amor a la patria, cumplir los deberes ciudadanos, conocer y respetar las leyes, practicar obras sociales, etc.’, así como conocer su deber y cumplirlo, inculcándole ‘las virtudes del cristiano y del honrado ciudadano’ (Latorre, 2009).

En esa línea, el educador no ejerce ‘un rudo oficio’ sino un ‘ministerio religioso y un verdadero apostolado’. Las virtudes del buen maestro, en consecuencia, son la humildad, la dulzura, la indulgencia, la paciencia, la prudencia, la generosidad, la firmeza, el celo y la honestidad (urbanidad); mismas que se complementarán con las cualidades descritas por Champagnat en la Guía del Maestro: el amor, la autoridad, el sentido práctico, la firmeza, la bondad, la piedad y la capacidad profesional.

La escuela, desde esta concepción, es una prolongación de la familia. Por lo tanto, el modelo educativo tiene como fundamento ‘la pedagogía del amor’. Ésta, concibe al niño como ‘un ser débil, que necesita ser tratado con bondad, caridad y comprensión y ser instruido y formado con infinita paciencia’. Se espera que el docente sienta un amor igual por todos sus alumnos, ‘incluso los más rebeldes o desagradecidos’.

Desde una determinada lectura, la concepción de la educación marista está en la línea de ‘la educación de hoy’, ya que ‘el niño debe aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir en sociedad y aprender a ser persona; en definitiva, aprender a aprender [en referencia a Delors, 1996]’ (Latorre, 2009:7).

La propuesta pedagógica de Champagnat se asocia a los humanistas cristianos como Enrico Pestalozzi⁹⁹ quien afirmaba ‘yo quiero educar la humanidad’; un discurso que, remasterizado, resuena a la educación de la ciudadanía global del actual Secretario de las Naciones Unidas.

En la época de Champagnat surge el paidocentrismo animado por Rousseau, en pleno Romanticismo; el alumno se convierte en el centro del proceso educativo y el maestro adopta el papel de mediador (Latorre, 2009:8). Un discurso semejante al imperante, en el que se coloca al alumno en el centro del proceso de enseñanza – aprendizaje.

En esta propuesta pedagógica, ‘la vigilancia y la disciplina’ juegan un papel fundamental. En palabras de Champagnat, se trata de una ‘disciplina paternal, que se fundamenta en el amor al niño, el respeto y la abnegación’. Así pues, se hace referencia también a una ‘pedagogía de la presencia’ que implica ‘una presencia con capacidad de observar, de darse cuenta y de inspeccionar con suavidad, sin violencia ni afectación, por la que se entera de lo que pasa a su alrededor; sin ademanes policiales, impositivos, violentos, que cohíben y alejan a los educandos’ (Anexo 8 de la Biografía de Champagnat, Furet,1990:550).

La presencia, en este caso, hace referencia a una manera adecuada de organizar la escuela, a una forma de actuación pedagógica, a una mística, dedicación y tenacidad en el trabajo y en saber crear un ambiente entre los alumnos que les permita aprender. Porque, en definitiva –dice Latorre (2009:11)-, ‘se aprende cuando el protagonista, el mediador y el entorno hacen posible el aprendizaje... pues –parafraseando a Freire- *nadie enseña a nadie, pero nadie aprende solo; aprendemos en comunión*’.

Así pues, Champagnat, más que formular un modelo pedagógico, se concentró en crear en sus escuelas las condiciones, el entorno y el clima afectivo adecuado para que los alumnos aprendieran por sí mismos, con una ayuda mínima –mediación- de sus compañeros y profesores.

⁹⁹ Pestalozzi (Zúrich, 1746 - 1827), fue un influyente pedagogo, educador y reformador, al que se atribuye el combate del analfabetismo Suizo del siglo XVIII. Como Rousseau, Pestalozzi creía que la solución a las contradicciones y la pobreza en la sociedad se debían buscar en una buena educación. Él creía que a los niños no se les deben proporcionar conocimientos ya construidos, sino la oportunidad de aprender sobre sí mismos mediante de la actividad personal. Algunos de sus textos más representativos son ‘Mis indagaciones sobre el proceso de la Naturaleza en el desarrollo de la Humanidad’ (1797) y las ‘Cartas sobre educación infantil’ (1819). En 1986 se fundó en Tepic, Nayarit, el Centro Formativo Básico Pestalozzi A.C. cuyo modelo educativo se fundamenta en el humanismo pestalozziano.

Una característica de dicho entorno, se encuentra en la 'pedagogía marista del trabajo, expresión de sencillez y de vida de familia'; 'por el trabajo, el marista permanece unido a los pobres que consiguen su subsistencia con el sudor de su frente. Trabajando, el marista, se hace pobre y dice no a la vida burguesa' (Latorre, 2009:8).

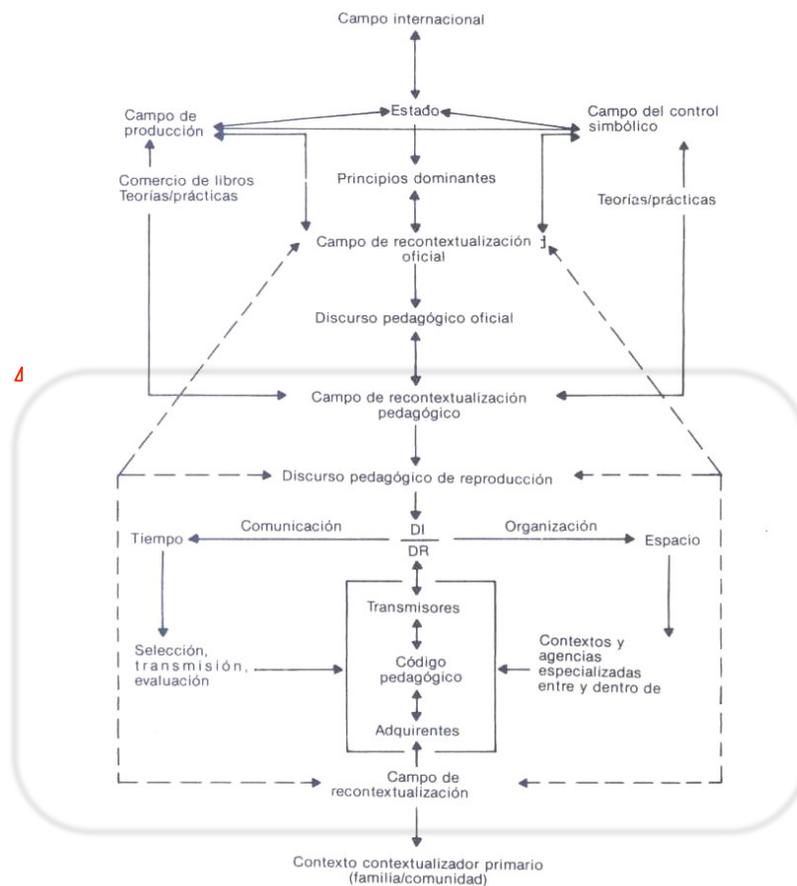
Este último punto destaca frente a la realidad educativa que se observa. Paradójicamente, la expresión de sencillez se ha desdibujado en el contexto de la obra marista en Tepic, que es reconocida en el entorno como una escuela elitista, expresión de la burguesía local.

La promoción del servicio social y el voluntariado pretenden compensar dicha imagen bajo el principio de la solidaridad hacia los más necesitados, pero se verá que, en los hechos, el enfoque asistencialista promueve entre el alumnado valores más cercanos a la caridad cristiana que al desarrollo social y el compromiso ciudadano.

5.2. El campo de recontextualización pedagógico

La observación y caracterización de un centro educativo responde al objetivo de ilustrar lo que Bernstein define como campo de recontextualización pedagógico. Un elemento clave del dispositivo pedagógico de reproducción de la ideología dominante. Gráficamente, corresponde al área señalada en el modelo de análisis:

Gráfico 17. Campo pedagógico



Describir el campo de recontextualización pedagógico, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Bernstein, implica identificar los elementos subyacentes a los discursos instruccional y regulativo que se expresan en las relaciones pedagógicas establecidas entre transmisores (docentes) y adquirentes (alumnado) a partir de determinados

códigos. Entran en juego los elementos de organización y comunicación escolar, que guardan relación con los espacios y los tiempos dedicados a las actividades pedagógicas.

La función central de los campos recontextualizadores, siguiendo la teoría de Bernstein (1996), es la definición del nivel de autonomía de la educación.

En el campo internacional se han identificado determinados principios ideológicos dominantes en relación con la definición de las prioridades educativas del Programa de Educación de la UNESCO (2014-2017) y de la iniciativa mundial “La educación ante todo” del Secretario General de las Naciones Unidas.

En esa línea, se ha elegido la educación para la ciudadanía global (ECG) como discurso oficial, con base en la interpretación pedagógica que ha elaborado Intermón Oxfam para operativizarlo. Otro ámbito estratégico prioritario en el mismo orden de ideas, es la educación para el desarrollo sostenible (EDS).

La ECG otorga al centro educativo la capacidad transformadora de la realidad trascendiendo la visión tradicional de la educación. En consecuencia, el proceso educativo se describe como un momento vital que desarrolla en la persona los aprendizajes de los que habla el Informe Delors (1996): aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir.

En el campo de recontextualización oficial que corresponde al sistema educativo mexicano se han identificado algunos elementos coincidentes con dicho planteamiento en el nivel del discurso. En el Plan Sectorial de Educación 2013 – 2018 se asume que “la meta de la educación es que cada alumno sea capaz de aprender a aprender y aprender a convivir”, así como “lograr que las escuelas produzcan aprendizajes significativos, relevantes y duraderos que permitan a todos constituirse en ciudadanos activos de una sociedad democrática” (SEP, 2013).

La gran carencia, en este caso, es la sociedad democrática de referencia. En México se asume como base del discurso una *pedagogía democrática* frente a una cultura política caracterizada por el autoritarismo, la corrupción y la impunidad. Por dicho motivo, tal como ha sido explicado por Levinson (2004), el discurso oficial se recibe con gran escepticismo en el campo pedagógico.

Además, el énfasis del discurso pedagógico oficial en el contexto mexicano, está puesto en la relevancia de la educación para lograr la competitividad de la economía nacional. Bajo

esa lógica, se pone el acento en la necesidad de garantizar una *educación de calidad*, en línea con las recomendaciones de las instancias supranacionales como son el Banco Mundial y la OCDE.

Centrar la atención en los procesos de la supuesta calidad¹⁰⁰, ha llevado –en la práctica-, a concentrar los esfuerzos educativos alrededor de las pruebas estandarizadas que evalúan a los centros, al personal docente y, particularmente, al alumnado de 15 años de edad, en relación con sus competencias instrumentales. Esto es, la comprensión lectora, las habilidades matemáticas, las bases científicas y el conocimiento de lenguas extranjeras.

De este modo, las cuestiones relativas a la educación para la ciudadanía global, quedan diluidas en una suerte de legitimación del discurso ‘políticamente correcto’.

La calidad, definida en el documento de reforma de la educación media superior (EMS), “incluye diversos aspectos imprescindibles para que el proceso educativo alcance los propósitos que le corresponden”. La prioridad, en el caso mexicano, está centrada en la permanencia –“que los jóvenes se queden en la escuela”- o, en otras palabras, en la lucha contra el fracaso escolar. Pero además “es necesario que logren una sólida formación ética y cívica, y el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas que requerirán en su vida adulta” (SEMS, 2008:12).

Como puede leerse, en el discurso pedagógico oficial mexicano, se han ido insertando elementos recontextualizados de los principios dominantes en el campo internacional en relación con la ECG. Específicamente, aquellos que guardan relación con la formación ética y cívica.

¹⁰⁰ En México, las reformas educativas son justificadas por sus promotores con un argumento central: el de la calidad. Recientemente, dicho imperativo se ha elevado a rango constitucional a partir de la modificación al artículo tercero constitucional, de manera que, entre los atributos que debe tener la enseñanza impartida por el Estado, se añadió a los de laica, gratuita y obligatoria, el de calidad. No obstante, se trata de un concepto definido de manera vaga, confusa e incluso contradictoria, en las cuatro normas en que se hace referencia: el propio artículo tercero constitucional, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la Ley General de Educación (LGE) y la Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Según Luis Hernández Navarro (*El galimatías de la calidad educativa, en La Jornada, Opinión, 01.09.2015*) el lenguaje oscuro y las ideas confusas que se esgrimen alrededor del concepto de calidad, se debe a que el término no proviene del mundo de la pedagogía sino de los negocios. Cuestionando la vaguedad de las definiciones de calidad, recoge que “en la LGE (artículo 8) se define calidad como la congruencia entre objetivos, resultados y procesos del sistema educativo. En la Ley del INEE (artículo 5) calidad se describe como la cualidad de un sistema educativo, que integra las dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, impacto y suficiencia; mientras que la LGSPD menciona el concepto de manera directa o asociada en 10 ocasiones, pero nunca precisa su significado”.

En el mismo documento de la Subsecretaría de Educación Media Superior, la calidad se interpreta como *pertinencia*: “los aprendizajes en la EMS deben ser significativos para los estudiantes [...] las circunstancias del mundo actual requieren que los jóvenes sean personas reflexivas, capaces de desarrollar opiniones personales, interactuar en contextos plurales, asumir un papel propositivo como miembros de la sociedad, discernir aquello que sea relevante a los objetivos que busquen en el cada vez más amplio universo de información a su disposición y estar en posibilidades de actualizarse de manera continua” (SEMS, 2008:12).

La intención del trabajo de observación de campo que se describe a continuación, consiste en discernir de qué manera se concretan en la práctica dichos principios recontextualizados. Se trata, en definitiva, de identificar los elementos que subyacen al discurso pedagógico que se reproduce en el entorno escolar.

5.3. Caracterización del campo pedagógico

El centro educativo que se ha elegido para ilustrar el campo de recontextualización pedagógico es un Colegio privado que forma parte del Sistema Educativo Marista (SEM) y que oferta la opción de bachillerato general con una estructura basada en un tronco común seguido por una especialidad. En el enfoque pedagógico existe un fuerte componente propedéutico que profundiza en ciertos aspectos de la formación básica en cuatro grupos: químico-biológico, físico-matemático, económico-administrativo, y humanidades y ciencias sociales. Se preserva la opción del alumnado de elegir uno de esos grupos en función de la carrera universitaria que seguirán.

La descripción del campo pedagógico se hace a partir de la observación participante llevada a cabo durante el curso escolar 2014-2015. Asimismo, se nutre de fuentes secundarias, como son las reuniones en las que el profesorado comparte sus propias percepciones o el proceso de planificación estratégica del Centro.

5.3.1. Elementos de contexto

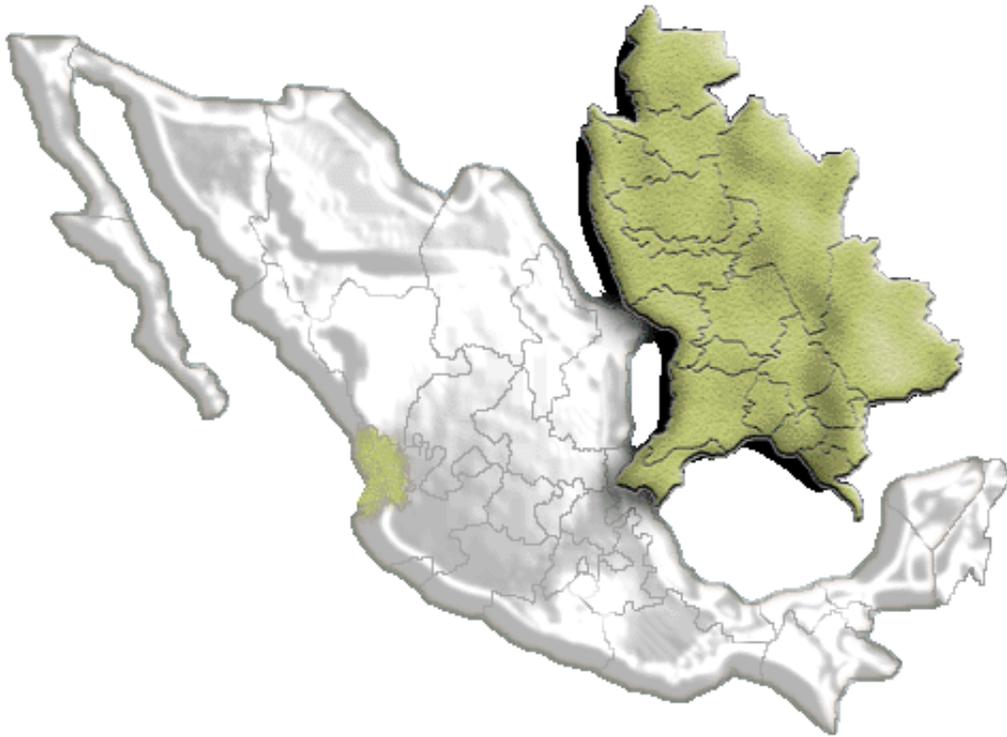
El Colegio en cuestión, con 34 años de historia en la capital de Nayarit, ha desempeñado un papel clave en la formación de la élite del Estado, compuesta fundamentalmente por la clase política, empresarios locales, terratenientes, ganaderos y hacendados de las diferentes poblaciones del territorio.

Nayarit es uno de los 31 estados que junto con el Distrito Federal conforman las 32 entidades federativas de México. Se ubica en el centro occidente del territorio de México y se divide en 20 municipios. Colinda con los estados de Sinaloa, Durango y Zacatecas hacia el norte y con el estado de Jalisco hacia el sur. Hacia el poniente tiene una importante franja costera en el Océano Pacífico, donde posee también las Islas Marías¹⁰¹, la Isla Isabel, las Tres Marietas y el Farallón La Peña. Nayarit fue uno de los últimos territorios admitidos como Estado de la federación mexicana en 1917.

La población del Estado es de poco más de un millón de habitantes (1.084.979 en 2010, según datos del II Censo de Población y Vivienda realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI). Tepic es la ciudad más grande y la capital del Estado, con una población metropolitana estimada de 500,000 habitantes, junto con la zona conurbada de Xalisco. Le siguen en importancia el área conurbada de Bahía de Banderas, Tuxpan, Ixtlán del Río, Acaponeta, Santiago Ixcuintla, Compostela, Tecuala, Estación Ruiz, Villa Hidalgo y Las Varas.

¹⁰¹ Las Islas Marías, también llamadas *Islas Tres Marías*, pertenecen administrativamente al Estado de Nayarit (*de facto*) pero jurisdiccionalmente son federales (*de jure*) ya que poseen su propio Estatuto. La mayor de las islas, *María Madre* (145.282 km²) alberga la Colonia Penal Federal Islas Marías establecida en 1905. Ésta es una prisión de bajo perfil o de baja seguridad, que puede albergar no más de 13.000 reos o colonos. Los colonos viven con sus familias en casas provistas por la administración local y deben trabajar en las granjas agrícolas o ganaderas o donde sea necesario. A partir de los problemas de sobrepoblación en las cárceles de México, en abril de 2005 se inicia un gran proyecto que tiene como finalidad ampliar la población de la isla, entre presos y empleados.

Gráfico 18. Situación geográfica de Nayarit



Tepic



El Estado posee una composición étnica plural. El pueblo wirrarika (conocido también como huichol) es el de mayor peso demográfico, con aproximadamente 17 mil personas censadas, seguido por el pueblo Cora (15 mil personas aprox.), los tepehuanos y los náhuatl (aproximadamente 1,500 indígenas de cada etnia). El último ha incrementado en número de población, debido a la migración interna proveniente del Estado de Guerrero y otras entidades del centro del país, que viajan a Nayarit fundamentalmente para la zafra de caña.

Nayarit ha sido gobernado históricamente por el Partido de la Revolución Institucional (PRI), con excepción de un sexenio de gobierno panista; desde el año 2011, el mandatario es el Ing. Roberto Sandoval Castañeda, cuyo estilo político se caracteriza por el populismo, con una estética *ranchera de bota y sombrero* y un despliegue mediático remarcable.

Se trata de un Estado pobre, fundamentalmente agrícola y pesquero (principalmente productor de camarón). Las industrias que más sobresalen son la del azúcar y la del tabaco. En las últimas décadas se ha disparado la industria turística en la apuesta por desarrollar la Riviera Nayarit como polo de atracción de turismo fundamentalmente extranjero¹⁰².

En el terreno educativo existe una amplia oferta pública y privada regulada por la Secretaría de Educación Pública del Estado de Nayarit (SEPEN). Destaca la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)¹⁰³, con cinco campus y 14 escuelas preparatorias en todo el Estado, tres de ellas ubicadas en la capital. En los últimos años se disparado la oferta privada en todos los niveles educativos, sin una política definida de regulación. En la actualidad, no es posible acceder a datos oficiales públicos con la información sistematizada.

Bajo el lema de *formar buenos cristianos y virtuosos ciudadanos (“un proyecto de vida para tus hijos”)*, el centro escolar que se ha elegido como caso de estudio, desempeña sus funciones ubicado en el extremo sur de la ciudad, próximo a la salida a Puerto Vallarta, Jalisco¹⁰⁴. El alumnado oscila entre los 350 y 400 muchachos y muchachas, con una *ratio* profesor-alumno promedio de 40 estudiantes por grupo.

¹⁰² En el sexenio actual, Peña Nieto eligió la Riviera Nayarit para pronunciar su discurso inaugural en materia de turismo, lanzando un mensaje comprometido con el desarrollo del proyecto turístico del Estado.

¹⁰³ La UAN tiene unas características peculiares en términos de política universitaria; considérese que existen cinco sindicatos de trabajadores de la UAN que se disputan las plazas docentes y administrativas que son heredadas entre familiares.

¹⁰⁴ La zona es compartida, solamente desde el punto de vista físico, con un Centro de Estudios Tecnológicos de Industria y Servicios (CETIS), que es una de las modalidades de bachillerato técnico público que ofrece el Estado. Resulta sumamente interesante observar las dinámicas que se generan en las aceras que pertenecen

5.3.2. Etnografía del inicio de curso escolar

Durante el curso escolar 2014-2015, en el cual se llevó a cabo la observación participante, el Director General de la obra marista en Tepic (que incluye los niveles de primaria y secundaria y, a partir del curso escolar 2015-2016, preescolar –para niñas y niños de 3 a 6 años) fue un hermano marista que estuvo en el cargo desde el año 2006.

Por primera vez en la historia del Centro, el cargo de Dirección de la preparatoria fue ocupado por un docente que no pertenece a la orden marista¹⁰⁵.

En el discurso de bienvenida al curso escolar por parte del Director de la preparatoria –en el que, por primera vez, se ausentó el hermano marista que fungía como Director General, cediendo el protagonismo al nuevo equipo directivo-, el mensaje que se transmitió al personal docente, de administración y servicios, puso el acento en la cualidad educadora de cada uno de los miembros del Colegio: “todos somos educadores”.

Precedido de un momento de oración en dos tiempos, en el que se contempló el agradecimiento tanto como el ofrecimiento-, el discurso del Director del Colegio se enfocó en la planificación de la bienvenida a “los padres de familia”¹⁰⁶ por parte de las y los docentes titulares de grupo [tutores], en adelante, *titulares*¹⁰⁷.

a uno y otro colegio. Los uniformes distinguen al alumnado de uno y otro sistema, que no se mezclan bajo ningún concepto. Mientras unos se transportan a pie o en medios públicos, los otros esperan a que alguna camioneta último modelo pase a buscarle. Coincidirán puntualmente en el puesto de alimentos que se coloca informalmente en el camellón –acera central-, pero será inédito observar la interlocución de unos y otros.

¹⁰⁵ La crisis de vocaciones se refleja en los órganos de gobierno de los subsistemas educativos de corte religioso.

¹⁰⁶ Es importante notar que en el discurso, no se ha incorporado en la cultura escolar un lenguaje inclusivo en el que se hable de “madres y padres de familia”; mucho menos de “alumnas y alumnos”. El foco sigue colocándose en la figura paterna como cabeza de familia y responsable último de la educación, así como en el uso genérico del lenguaje con base en el masculino.

¹⁰⁷ La responsabilidad de un/a titular de grupo consiste en garantizar el acompañamiento personalizado al alumnado. Esto se promueve a través de entrevistas personales de seguimiento durante todo el curso académico, mismas que se llevan a cabo durante las horas de aquellas clases consideradas “no tan importantes”, como son las del área histórico social. La alumna o el alumno salen de sus clases durante unos 15 a 20 minutos para conversar con su tutor/a. Las y los titulares son responsables de la formación humana y cristiana (antes, clases de Religión) a la que se destinan tres clases a la semana (de 50 minutos c/u) que se imparten normalmente los lunes, miércoles y viernes de 7:45 a 8:30h. Son los representantes del Colegio frente a las madres y padres de familia, responsabilizándose de la entrega de calificaciones que se efectúa en reunión nocturna (20 – 22h) al final de cada período. Además, tienen la responsabilidad de formular el proyecto de servicio social en el cual participarán sus grupos, acompañándoles en el horario extra escolar.

La primera actividad prevista en el curso escolar es la bienvenida a las familias del alumnado de nuevo ingreso –a cualquiera de los tres niveles del bachillerato-. Ésta contempla una entrevista personalizada en la que los y las titulares dan la bienvenida al nuevo alumno o la nueva alumna junto con su familia.

La estructura de la entrevista comprende el agradecimiento por la elección del centro y la confianza depositada en el sistema marista; se indaga acerca de las expectativas de las familias y se transmite la visión y la misión del centro. Especial hincapié se hace en transmitir el mensaje de que la educación es una tarea común, tripartita, compartida entre “padres, hijos y maestros”.

Misión

“Somos un grupo de Hermanos y Laicos Maristas que Evangelizamos a la juventud al estilo de María y de San Marcelino Champagnat, a través de una Educación Integral, construyendo un ambiente de Fraternidad para que lleguen a ser Buenos Cristianos y Virtuosos Ciudadanos, siendo personas íntegras, solidarias y comprometidas en la construcción de un mundo más justo y más humano.”

Visión

El Colegio ofrece la mejor propuesta educativa a la Sociedad Nayarita (viviendo los Valores, al estilo y filosofía Marista).

Garantiza la formación integral de todos sus miembros (en los ámbitos: académico, deportivo, cultural y espiritual).

El personal Marista, busca la mejora continua para dar respuestas más acertadas a los jóvenes que nos confían.

Cada miembro de la Comunidad Educativa Marista, se siente atendido en su individualidad y viviendo en un ambiente de confianza y amistad fraterna.

El Colegio, como escuela católica, pretende que el estudiante se desarrolle de manera integral participando activamente en su proceso educativo; colaborando en la propia formación y favoreciendo la de sus compañeros; a través de la dedicación al estudio, sana amistad, convivencia, ayuda mutua y cuanto contribuya a la superación personal, teniendo por modelo a María y hacer suyo el ideal de San Marcelino Champagnat: “Ser buen cristiano y virtuoso ciudadano” (Proyecto Educativo 2014-2015).

Además de las puntualizaciones pertinentes acerca de la organización escolar, durante la bienvenida al curso se comunica a las familias la orientación pedagógica del Centro.

En el contexto de la entrevista se hace una abierta invitación a las familias a participar en los diferentes eventos escolares, como son las misas, los *actos cívicos*¹⁰⁸, las presentaciones de los talleres, los actos de premiación y clausura.

Es en dicho contexto también, que se expone el reglamento como tarjeta de presentación. Especial hincapié se hace en la importancia de contar con “vestimenta de gala” para los mencionados actos.

Es muy interesante notar que el CCCP es identificado en el entorno social como un centro que promueve “la formalidad y la elegancia” como signo distintivo. El alumnado acude vestido de gala un viernes de cada mes a la misa matinal, además de los días marcados en el calendario escolar como *cívicos*.

El carácter conservador del centro se puede observar en los pormenores relativos a la vestimenta de gala: se aclara que las “señoritas” deben contar con un traje sastre oscuro pero no *leggings*; “esas mallas ajustadas” no están permitidas –aclara el profesor responsable de transmitir el mensaje de bienvenida al resto del personal docente-. También se aclara que el cabello del alumnado debe estar limpio y peinado “sin exageraciones [...] no queremos muchachitos con los pelos verdes o azules: queremos niños normales”.

Asimismo, se hace una invitación “a los padres de familia” a acudir a las reuniones mensuales previstas para comunicar el desempeño académico “de sus hijos”, aunque se asume que hay una baja participación y débil implicación en las mismas.

¹⁰⁸ Los *actos cívicos* comprenden las celebraciones eucarísticas, los honores a la bandera, las actividades familiares, de fin de curso y las festividades específicas de la Institución.

Se insiste en la importancia marcada de la puntualidad, un elemento a través del cual también pretenden distinguirse los maristas, en un contexto social en el que preexiste la informalidad y la falta de respeto por los tiempos de espera *del otro*, en general (tanto a nivel local como nacional).

Finalmente, se menciona la importancia del servicio social¹⁰⁹ como parte fundamental de la educación marista.

5.3.3. Expectativas de las familias

A partir de las entrevistas de bienvenida al alumnado de nuevo ingreso, en el claustro de profesorado se recogieron las impresiones y percepciones del personal docente. Éstas se recuperan como parte de la observación, aunque los datos se hayan obtenido a partir de fuentes secundarias; en este caso, la opinión del personal docente implicado en las entrevistas con las familias (titulares). El objetivo es conocer la valoración que se hace, por parte de las familias, del discurso pedagógico del Colegio.

En total se entrevistaron 97 familias, que comprenden prácticamente la totalidad de la comunidad educativa de nuevo ingreso. De éstas, 73 provienen de la obra Marista (en su mayoría, del Colegio de Tepic en el nivel secundaria, aunque también de otros colegios de la República) y 24 provienen de otras entidades; sea de otras ciudades, como son el Distrito Federal, Compostela o Santiago Ixcuintla, o bien, secundarias públicas u otros colegios privados de Tepic.

Los principales intereses detectados tienen relación con el nivel académico del Colegio, tanto a nivel de calidad como de oferta educativa. Se aprecia la formación en valores y la disciplina, así como el buen ambiente que se percibe en el centro. Otra cuestión muy valorada es la oferta deportiva y cultural.

¹⁰⁹ Tal como establece el Reglamento, el objetivo del servicio social es que el alumnado “viva una experiencia de solidaridad, de encuentro con los más necesitados, donde dé lo mejor de sí mismo/a”. Cumplir con el servicio social es un requisito para presentar exámenes semestrales y entrega de certificado o boleta de calificaciones. Los lineamientos para el mismo, contemplan que, al inicio del ciclo escolar, el titular junto con sus alumnos elaboran el proyecto de solidaridad. El alumno/a se compromete cada semestre escolar a participar activamente con su titular, en dicha actividad solidaria “manteniendo comportamiento y presencia adecuados hacia todos los involucrados”. El titular es quien valida el cumplimiento de cada uno/a de sus alumnos/as.

La dimensión pastoral, que comprende la formación religiosa, el servicio social y el voluntariado, es considerada positivamente, así como la sensación de que estudiar en este colegio representa una oportunidad para el ingreso a las Universidades de su preferencia. En definitiva, el interés de las familias parece guardar relación con la propuesta educativa y la formación humana integral “de calidad”.

Los criterios de elección de las familias tienen relación con que el Colegio es considerado la mejor opción en el Estado. En general, los aspectos que destacan en este ámbito son las instalaciones, la calidad académica, la disciplina y el cumplimiento del reglamento, la formación valoral y la instrucción religiosa. Además, se aprecia el ambiente del colegio, el acompañamiento personalizado al alumnado, el fomento a la lectura así como la multiplicidad de actividades ofertadas, como son los eventos culturales y religiosos, concursos de debate o académicos. Entre las familias que provienen de la propia obra Marista destaca la tradición como criterio fundamental.

En relación con los principales celos detectados, destaca el temor al rechazo de los alumnos o las alumnas que no provienen *de la familia Marista*, sea por una cuestión de adaptación, de encontrarse con grupos muy cerrados o bien, por la fama de elitismo que tiene el Colegio.

En general, preocupa no encajar con el sistema marista por la forma de trabajo o la cuestión disciplinar. Asimismo, se asocia al Colegio con una alta exigencia que a veces se traduce en “docentes demasiado duros” o con un “exceso de tareas” [deberes escolares] que resultan inabarcables por parte de un alumnado que, a la vez, tiene una sobrecarga de actividades extraescolares.

Otro temor tiene que ver con que no se brinde la orientación vocacional adecuada y que esto repercuta en una elección incorrecta del área de especialidad del último año del bachillerato.

En algún caso se expresa inquietud por la seguridad de chicas o chicos que pudieran ser asediados por cuestiones ajenas a la institución (dado que se trata de hijos de la clase política o la élite económica) o bien, por situaciones de acoso escolar (*bullying*) en el sentido de que la institución esté dotada de los instrumentos adecuados para reaccionar. Asimismo se cuestiona si existe algún tipo de control acerca de la venta de drogas al alumnado.

Se valora positivamente el servicio social y la buena atención a las familias. Un ejemplo que se menciona es el llamado telefónico por parte del Departamento de Control Escolar en caso de notar ausencia de algún estudiante.

Se solicita atentamente que el personal docente “cultive el amor por la asignatura que imparte”, así como el desarrollo de una buena convivencia docente – alumno/a, de manera que las chicas y los chicos se sientan apoyados y puedan participar en actividades de libre elección. En general, se espera que el alumno o la alumna se lleve una buena experiencia de su etapa preparatoria.

A nivel económico, alguna familia considera que inscribir a sus hijos o hijas en el Colegio representa un esfuerzo económico “pero que vale la pena”¹¹⁰.

En relación con el sistema de becas, se valora positivamente la convocatoria anual, aunque existe la expectativa de un sistema de becas deportivas¹¹¹.

Conocer las expectativas de las familias aporta información valiosa acerca de aquello que se espera del Colegio. Resulta un elemento clave en la configuración del discurso pedagógico de transmisión, objeto de este estudio.

¹¹⁰ El costo de la colegiatura de un semestre asciende a los \$35,000.00 pesos mexicanos (equivalente a unos €2,000), mientras que el salario mínimo en México para esta área geográfica es de \$68.28 pesos diarios (€3.5/día aprox.). Si se agregan los gastos asociados al uniforme, libros de texto y material escolar, el gasto semestral por alumno/a se estima en \$50,000.00 (€2,650 aprox.).

¹¹¹ Por normativa de la SEP, todos los colegios particulares en México están obligados a ofrecer becas para afrontar las cuotas de colegiatura (Acuerdo 450 de la DGB, Artículo 82.- El particular deberá otorgar un mínimo de becas, equivalente al cinco por ciento del total de inscripciones y colegiaturas que paguen durante cada ciclo escolar el total de alumnos inscritos en planes de estudio con reconocimiento). Actualmente, el Colegio ofrece becas por orfandad y, durante el período de promoción para captar alumnado, se promociona el concurso de becas en diferentes porcentajes, con base en un estudio socioeconómico. El comité de becas está integrado por el Director General de la Obra Marista en Tepic, el Director y el Coordinador Académicos, la Administradora y un docente electo por el profesorado. En la actualidad se ofertan hasta cuatro becas al 100%, hasta llegar a un total de 15 becas de distintos porcentajes.

5.4. Organización escolar

En el análisis de los procesos de producción y reproducción cultural e ideológica, se otorga a la escuela un papel clave. En este sentido, las relaciones pedagógicas cobran especial interés como un modelo de las relaciones sociales. Éstas se generan en el marco de una determinada organización en la que el discurso instruccional se inserta en un discurso regulativo (Bernstein, 1990).

En este apartado se aborda la organización escolar desde el relato etnográfico, con la intención de comprender cuál es el marco en el que se producen dichos discursos.

El primer día de labores, el personal docente debe entregar a la coordinación sus planes y programas de estudio y la *dosificación* prevista para el curso escolar. Asimismo, en la lógica de promover la digitalización de los procesos, se exige al personal docente, abrir un espacio virtual para su asignatura en la plataforma *moodle* y emitir un mensaje de bienvenida al alumnado, haciendo público el plan del curso.

En la práctica cotidiana, la digitalización sigue siendo un tema pendiente, especialmente por la metodología docente, que está lejos de adaptarse a las nuevas opciones que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

Las planificaciones no responden a un trabajo colegiado por academia; ni siquiera son producto del trabajo colectivo entre docentes que comparten una misma asignatura. Suelen ser, en cambio, una transcripción literal del libro de texto que se va reciclando curso escolar tras curso escolar. En general, en el Colegio, tanto las planificaciones como los exámenes se han quedado anclados en el tiempo, especialmente cuando se trata de las asignaturas impartidas por docentes con mucha antigüedad en el Centro.

Lo que se conoce como dosificación, responde a la organización de los contenidos en función del calendario escolar. Esta resulta una cuestión clave ya que uno de los problemas fundamentales en los proceso de transmisión pedagógica tiene que ver con la organización de los tiempos educativos. No existen mecanismos de control sobre el cumplimiento del programa. Se da por sabido que muchos profesores “no terminan el temario”, sin consecuencias¹¹².

¹¹² Tal como relata un profesor que también trabaja en un bachillerato público de la Universidad Autónoma de Nayarit, la situación del incumplimiento de la totalidad del programa no se compara con lo que sucede en

La dinámica escolar se desarrolla de la siguiente manera. El alumnado tiene un horario de 7,45h a 14h, con un primer receso de media hora a las 9,15h; un receso de 15 minutos a las 11,20h y un último receso de cinco minutos a las 13,03h. Los talleres y actividades deportivas se llevan a cabo en horario de 14h a 16h. Los grupos de primer año, acuden los martes a las 7h a clase de inglés y los terceros años, los jueves. Las clases tienen una duración aproximada de cincuenta minutos.

El curso escolar está estructurado con base en dos semestres (que son cuatrimestres, a efectos prácticos) organizados en tres períodos lectivos. Cada período tiene una duración de cuatro semanas y una semana de exámenes. En la práctica, el curso escolar consta de 12 semanas de clase efectivas con una gran saturación de actividades. Eso, sin tener en cuenta los días festivos o las actividades extra escolares que implican el ausentismo por parte del alumnado involucrado, a las clases regulares. Una gran parte del curso escolar está destinada a las actividades de evaluación (40% del tiempo escolar, aprox.)¹¹³.

Las actividades escolares se describen tomando como base el calendario escolar. A principios de agosto, se lleva a cabo la planeación docente, paralela a las entrevistas con las familias de nuevo ingreso, así como un retiro espiritual para el personal del Colegio. Durante el semestre también se llevan a cabo retiros espirituales con el alumnado de los distintos niveles, así como una semana vocacional en la que se abordan los temas de la vida religiosa y laical, desarrollo humano y proyecto de vida.

El alumnado de primer semestre recibe un Curso de Inducción, en el que se hace especial hincapié en el estilo educativo marista. El inicio de curso escolar está marcado por una eucaristía.

Durante las primeras semanas de clase, los profesores y las profesoras titulares elaboran el proyecto de servicio social denominado 'Solidaridad'.

el sector público donde, a la casuística señalada, se agregan el ausentismo del profesorado y del alumnado, las dinámicas sindicales, los días feriados, etc.

¹¹³ Si se tiene en cuenta que la duración de cada período es de cuatro semanas efectivas de clase más una de exámenes, en total se destinan tres semanas a la evaluación parcial. En lo que toca a la evaluación final, se prevén dos semanas más para los exámenes semestrales y un par de semanas más para realizar los exámenes extraordinarios, especiales o a título de suficiencia, en el caso del alumnado que se rezaga.

5.4.1. Enfoque de compromiso social

Una de las dimensiones clave del proyecto educativo marista es el de pastoral (las otras dimensiones consideradas clave son la académica, la organizativa y la administrativa), que tiene su vertiente vocacional y la vertiente social¹¹⁴. Los lineamientos del enfoque de compromiso social están recogidos en un documento oficial de la Provincia de México Occidental cuya última (segunda) edición es del año 2011.

En el documento se recogen los principios de dicho enfoque que se fundamenta en las necesidades de una sociedad “en la que cada vez se marcan más las diferencias [sociales]”. Como educadores maristas, se conmina “a favorecer la construcción de una mejor sociedad, a través de la formación de personas comprometidas y solidarias”. Este llamado responde a “la misión marista en un mundo nuevo” que propone como eje estratégico “la evangelización y solidaridad como buena nueva para los pobres”. De este modo, se considera a “hermanos y laicos [educadores maristas]” como “la buena noticia para la comunidad educativa” y se incita al compromiso de todos en proyectos solidarios.

Son consideradas “actividades solidarias” todas aquellas acciones que estén intencionadas conscientemente a trabajar por el bien común¹¹⁵; y se distinguen tres niveles en la vivencia de la solidaridad: 1) asistencial, que implica “actividades ocasionales movidas por la compasión” pensando en el beneficio que se otorga a quien lo necesita; 2) promocional, que –además de la compasión– “reconoce al otro como sujeto de su propio desarrollo”, por lo que las acciones se encaminan a promover procesos de desarrollo; y 3) transformador, que “une la compasión como sentimiento y el reconocimiento del otro como actitud, para expresar un compromiso por el bien común y la transformación de las causas que producen pobreza en la sociedad, asumiendo la solidaridad como estilo de vida”.

Orientado por dichos lineamientos, el servicio social del Colegio que se observa, contempla el nivel asistencial, al que se acogen los grupos de primer año de bachillerato; por ejemplo, llevando alimentos a asilos de personas de la tercera edad. Para el segundo

¹¹⁴ Dentro del presupuesto de Pastoral se incluye un rubro para la formación en y para la solidaridad, que incluye también aquellos gastos que se deriven de los proyectos. Se contemplan gastos como papelería, retiros, transporte, viáticos del responsable de pastoral para asistir a eventos provinciales, gastos de los grupos apostólicos, convivencias, retiros, misiones, ambientaciones para el colegio, etc.

¹¹⁵ El enfoque de compromiso social del Sistema Educativo Marista está en sintonía con las recientes reflexiones de la UNESCO, en el sentido de repensar la educación como un bien común mundial (UNESCO, 2015).

año de bachillerato, se contempla el nivel promocional, que contempla la implicación con la población a la que se asiste; por ejemplo, refuerzo educativo para niñas y niños de albergues de acogida. Finalmente, para el tercer año de bachillerato, se habla de un nivel transformacional, que incide en la realidad en la que se interviene. No existen ejemplos concretos porque no se ha logrado concretar esa “transformación social”.

En el caso de no asistir al servicio social, el alumnado queda *obligado* a realizar un “voluntariado”. Dicha opción queda abierta para chicos o chicas que, por algún motivo, no pueden o no quieren participar en el servicio social con su titular. De tal modo, los proyectos de voluntariado contemplan alumnado de los tres niveles.

Sin embargo, entre algunos grupos de alumnas/os, existen resistencias a participar en los proyectos con enfoque social, argumentando que no deberían imponerse como obligatorios.

Ejemplos de proyectos que contempla el voluntariado del Colegio son el acompañamiento a la casa del migrante o a las galeras de cañeros¹¹⁶. Este tipo de acompañamiento suele hacerse durante las tardes o en fines de semana. En los hechos, los proyectos no se han concretado más allá de unas cuantas visitas en las que el alumnado colabora en las tareas domésticas o bien, jugando con niñas y niños del lugar.

Desde el punto de vista teórico, el planteamiento –tanto del servicio social como del voluntariado- resulta interesante. La cuestión es que, en la práctica, la casuística es diversa pero difícilmente se consigue un nivel de compromiso, por parte del alumnado y del personal docente (titulares), que dote de contenido los conceptos. El servicio social suele concretarse en 1) recogida de productos alimenticios básicos (arroz, frijol, azúcar, aceite...) durante las eucaristías de la primera semana del mes lectivo; en el nivel asistencial, se contempla canalizar el acopio hacia el Centro con el que se haya establecido la alianza. 2) Visitas, entre una y tres veces al mes, por parte de algunos/as estudiantes

¹¹⁶ La realidad del Estado está marcada por la migración interna (fundamentalmente desde los Estados más pobres de la República, como son Guerrero y Oaxaca) hacia los sembradíos de caña durante la época de quema (entre los meses de noviembre y mayo, que es la época de secas). En esa temporada se habilitan galeras en las que se instalan las familias de los cañeros. Sobra abundar sobre las condiciones infrahumanas de dichos espacios, en los que se hacían familias muy pobres con niñas y niños no escolarizados y otros, trabajadores. Asimismo, por el Estado de Nayarit transita el tren de carga conocido como *la bestia*, en el que viajan migrantes ilegales –sobretudo- centroamericanos en busca del sueño americano. El tren hace una parada en la Ciudad de Tepic, donde se aglutinan los y las migrantes pidiendo apoyo. Ante dicha realidad, un sacerdote recientemente fallecido habilitó una casa para que estas personas puedan comer, ducharse y encontrar algo de ropa y descanso. Ante el deceso del promotor, el proyecto quedó inconcluso, así como el proyecto de acompañamiento de voluntariado por parte del Colegio.

con su tutor/a, al Centro con el que se haya establecido el acuerdo. 3) Un par de fotografías para el informe final y para el anuario.

Solamente en contadas excepciones, se cuenta con una mayor implicación por parte del personal docente, para motivar el *espíritu de servicio* en el alumnado. Lo que tampoco garantizaría la efectividad del servicio ofrecido, sea en el nivel promocional o en el llamado transformacional.

Tal como informa la persona entrevistada al respecto, en la cultura del Colegio, “el servicio social se ha convertido en un requisito más, de obligado cumplimiento. Resulta complejo motivar a los jóvenes en esa dirección. No hay quórum en las convocatorias a las misiones¹¹⁷; mucho menos si se trata de sacrificar vacaciones” [E4].

Desde el enfoque de la “solidaridad transformadora”, la interpretación que se hace en el Colegio es que la persona joven “pueda insertarse en otra realidad y aportar, desde su experiencia, en algún proyecto comunitario que permita a los destinatarios mejorar su calidad de vida desde la autosuficiencia” [E4].

Tal como expresa la persona responsable de la Pastoral Social y los proyectos de Solidaridad, el objetivo del servicio social es la sensibilización; “que los jóvenes tengan experiencias con personas que viven en contextos o realidades diferentes a la suya, para que sean críticos y alcancen un nivel de madurez, de tal modo que puedan ser también factor de cambio ante esas realidades: desde lo que les toca hacer y la visión a futuro”.

El objetivo subyacente del servicio social, en palabras de la coordinadora de los proyectos, es que “cuando sean empresarios, políticos, profesionistas, tengan esa misma conciencia y puedan hacer algo desde su trinchera que contribuya a transformar la vida de esas personas. La meta es que pasen de un servicio a los demás –asistencialismo puro- a ir en un caminar hacia un servicio promocional del desarrollo de las personas y hasta un enfoque transformador. Que permita al destinatario tener una mejor calidad de vida”.

Desde este punto de vista, el servicio social y el voluntariado podrían representar un área de oportunidad para la educación para la ciudadanía global (ECG), especialmente desde la dimensión de la ciudadanía civil que plantea Adela Cortina (1997) en el ideal de ciudadanía cosmopolita.

¹¹⁷ Como parte del proyecto marista, se ofrece al alumnado la oportunidad de integrarse, durante las vacaciones de Semana Santa o de verano, a alguna de las misiones evangelizadoras en zonas marginales, urbanas o rurales. En el primer caso, la misión más próxima está en una zona marginal de la Ciudad de Guadalajara; en el segundo, se cuenta la opción de internarse en la Sierra del Nayar, en el Estado, o bien, en la misión de la Sierra Tarahumara en el norte del país, con indígenas del pueblo Rarámuri.

5.4.2. Actividades que reproducen el modelo social imperante

Volviendo a la organización escolar, el proceso paralelo al diseño del proyecto de Solidaridad, consiste en la elección de jefes de cada grupo y la convocatoria a la elección de la Sociedad de Alumnos. Ésta se elige por votación universal luego de tres debates públicos.

El proceso electoral de la Sociedad de Alumnos es un claro ejemplo de la reproducción de la ideología imperante en México: la demagogia, la cultura de la simulación y el dispendio publicitario. Los esfuerzos abocados a este proceso por parte del alumnado son enormes. Bajo el supuesto de la implicación política, el alumnado que decide participar del proceso se ausenta “legítimamente” de clases durante el primer período del curso escolar.

En el período de campaña, el Colegio se llena de propaganda –a imagen y semejanza de las calles mexicanas durante las campañas políticas- y los representantes, normalmente chicos, se llenan la boca de grandes promesas que, al exigírseles cuentas o trabajo, dicen con toda soltura que “eso solamente lo dijeron para ganar, como todos”.

A efectos prácticos, la motivación más importante de la sociedad de alumnos consiste en organizar la fiesta de final de curso, que ha sido centro de grandes polémicas en el claustro de profesorado, dado que la tradición consiste en entregar galardones de anti-valores. Esto ha generado conflictos importantes con familias de las alumnas o alumnos ‘nominados’, en relación con el acoso escolar o *bullying*.

Durante el mes de septiembre –el mes patrio mexicano- se llevan a cabo los honores a la bandera. Los esfuerzos de la ‘educación cívica’ se concentran en guardar las formas ceremoniales de corte nacionalista (saludo y juramento al lábaro patrio, entonación del himno nacional, escolta y banda de guerra¹¹⁸).

Hacia finales de septiembre inicia la elección de las candidaturas ‘al Reinado’. Un nuevo despliegue publicitario alrededor de los patrones prototípicos de género y de clase. Hacia

¹¹⁸ La banda de guerra y la escolta siguen teniendo un lugar central en los colegios mexicanos, en general y nayaritas, en concreto. Los concursos estatales de dichas expresiones de patriotismo siguen marcando, hasta cierto punto, el prestigio de la institución. Sin embargo, éstas han ido perdiendo adeptos entre el alumnado. De hecho, ante la bajada de alumnado en la inscripción voluntaria al taller de la banda de guerra del Colegio hace un par de años –situación que se vivió como una *crisis cívica*-, se optó por obligar la inscripción como un taller artístico más, aunque fuera como última opción. Impartir cualquier clase paralela al taller de banda de guerra (al mediodía) implica un reto de paciencia y cordura, tanto para docentes como para alumnos, dados los decibeles de tambores y trompetas en proceso de afinación.

finales de octubre se elige a la pareja modelo que será coronada en noviembre, en una gran fiesta de etiqueta.

En el mes de octubre se convoca un “domingo familiar” (ahora con el hashtag #yosoymarista). En dicha actividad se reúnen las familias de los diferentes niveles de la comunidad educativa marista y se promueven diversas actividades de convivencia¹¹⁹. El foco se concentra en obras de teatro que el alumnado del bachillerato prepara; grandes coreografías y un despliegue de costosos disfraces y escenografía. El resto de actividades son lúdico deportivas en las que se promueve la convivencia con mamás y papás.

Destaca la falta de cultura cívica en relación con la gestión de la basura, del consumo e incluso de la propia convivencia. Reflejo de la cultura del sector social adinerado de capital de provincia.

Sin duda, este tipo de eventos representa otro campo de oportunidad para la educación para la ciudadanía global.

5.4.3. Otras actividades educativas

El Colegio cumple un papel determinante en el mantenimiento de las tradiciones religiosas y culturales.

A principios de noviembre se realizan ofrendas tradicionales del ‘día de muertos’ (2 de noviembre) que se exponen a las familias en una noche de puertas abiertas. El mes de diciembre está marcado por las actividades religiosas en torno a la celebración de la Navidad y la peregrinación guadalupana. Asimismo, durante la cuaresma, el Colegio se vuelca hacia la reflexión en torno a la Pascua.

Por otra parte, el Colegio promueve la cultura deportiva como una fortaleza de la institución, ofreciendo unas instalaciones privilegiadas para practicar el atletismo, el fútbol, el básquetbol y el voleibol.

¹¹⁹ El objetivo implícito del evento consiste en recaudar fondos para la sociedad de padres de familia. Dichos fondos se reproducen en otros eventos sociales, en mejoras de la infraestructura o en detalles para el profesorado, como pueden ser los regalos navideños.

Durante el curso escolar, el alumnado que forma parte de los equipos deportivos, participa en diversos eventos locales, estatales y nacionales. Éstas actividades, que tienen un gran valor para el alumnado implicado, provocan ausentismo en los cursos académicos.

La máxima expresión de la cultura deportiva del Colegio, es la “Fiesta atlética”, que se realiza en el segundo semestre, en lugar del “domingo familiar”. En este caso, además de los concursos deportivos, en los que se promueven valores como el juego limpio, se lleva a cabo un concurso de animadores (porras), al estilo americano.

Los atuendos son costos y las chicas, independientemente del deporte que practiquen, acuden maquilladas y con grandes peinados realizados por profesionales, con faldas cortísimas que contrastan con la lógica conservadora que caracteriza al Colegio. Una vez más, esta actividad reproduce los patrones de género imperantes en la sociedad tepicense, que acentúan la cosificación sexual de la mujer.

Otro evento destacable es el concurso de debate que se lleva a cabo en el marco del sistema educativo marista nacional. Alrededor de mesas temáticas (sociología, economía, política, teología y ciencia y tecnología), se plantean temas polémicos con posturas a favor y en contra que se sortean en el momento del encuentro.

Este tipo de evento congrega a estudiantes de los diferentes colegios maristas del país, que son acogidos en los hogares del alumnado del Colegio durante los días de estancia, promoviendo el ‘espíritu de familia’ característico del SEM.

También se promueve la participación en concursos de emprendeduría, así como en olimpiadas matemáticas u otro tipo de competencias científicas, de oratoria o literarias. El prestigio del Colegio guarda íntima relación con la presencia y el éxito en este tipo de actividades.

5.5. La propuesta académica recontextualizada

Berstein sostiene que, para comprender los mecanismos de reproducción cultural en la escuela, es necesario analizar el conocimiento educativo, su contenido, la forma de transmitirlo y la forma de evaluarlo. Con la intención de enmarcar el análisis del currículum, en este apartado se describe la manera en que se recontextualiza la reforma curricular del bachillerato en el caso que se observa.

Se ha dejado constancia de que la organización escolar contempla la asistencia a siete u ocho clases diarias, de una duración aproximada de 45 minutos cada una.

Durante el curso escolar en cuestión (2014-2015) se conformaron tres grupos de primer nivel, tres grupos de segundo y cuatro grupos de tercero; uno por cada área de especialidad (químico-biológico, físico-matemático, económico-administrativo, y humanidades y ciencias sociales). Se cuentan, en total, diez grupos con sus respectivos titulares.

En relación con el marco curricular común previsto por la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), la propuesta académica del Centro implica una recontextualización del discurso instruccional oficial.

De las diez disciplinas comunes a las diversas modalidades de bachillerato, el Colegio abarca la totalidad. Estas son: Matemáticas, Español, Lengua extranjera, Biología, Química, Física, Historia, Geografía (natural y económica), Economía y política.

Es preciso aclarar que, hasta el curso escolar 2014-2015, no se contaba en el Colegio con un mapa curricular sistematizado. El que se presenta a continuación, es fruto del trabajo por academias¹²⁰ que ha sido promovido, de manera incipiente, por la nueva Dirección.

Para el primer nivel de bachillerato, durante el primer semestre académico, se ofertan las asignaturas de Matemáticas (I) x 5 (clases/semana), Química (I) x 5, Taller de lectura y redacción (I) [Español] x 3, Inglés (I) [Lengua extranjera] x 4, Informática (I) x 3, Orientación Vocacional (I) x 2, Ética y Valores (I) x 3, Formación humana y cristiana (I) [Religión] x 3, Etimología x 1, Introducción a las Ciencias Sociales x 3, así como los talleres de actividades artísticas, que son consideradas actividades *paraescolares*. Éstas incluyen

¹²⁰ Se entiende por 'academias', el conjunto de asignaturas vinculadas a un área de conocimiento. En el caso del Colegio que se estudia, se trabaja a partir de la organización de cuatro academias: la de Matemáticas, la de Ciencias Naturales, la de Lengua y Literatura y la Histórico Social.

Dibujo, Música, Danza, Oratoria y Creación Literaria, y se imparten cuatro horas/clase por semana, normalmente en dos clases de dos horas (100 minutos).

Durante el segundo semestre se ofrece continuidad a todas las asignaturas marcadas con el número I romano, y se introduce Historia de México en el lugar de la Introducción a las Ciencias sociales.

Es interesante destacar que, en el Colegio, todavía se apuesta por la oferta de la Introducción a las Ciencias Sociales (CCSS); una asignatura eliminada del marco curricular común. No obstante, los libros de texto han sido elaborados por las distintas editoriales “apegados a la RIEMS basada en competencias”¹²¹.

Con base en la entrevista realizada al Director del Colegio, se sabe que –hasta el año 2004, cuando el Colegio se incorpora a la Subdirección General de Bachillerato -, la oferta académica era distinta: “tenía un enfoque más humanista”. Para entonces, todavía existía la Universidad Marista en Tepic, que cerró sus puertas por el fracaso del proyecto. En dicho marco, la propuesta académica tenía una orientación social: “se impartían las asignaturas de Antropología, Historia del Arte [...] esas materias que fortalecen la parte humana [...]; se ponía el acento en aquellas materias que te abren la mente o la conciencia, para adquirir la sensibilidad y el conocimiento hacia algo más social”.

En relación con el cambio de enfoque académico y la adaptación que hace el Colegio del marco curricular común, la reflexión del Director es en el siguiente sentido: “la Subdirección General de Bachillerato está suponiendo que los jóvenes, después de la preparatoria, se van a convertir en técnicos; en mano de obra para esas industrias que no tenemos; [...] México adopta una política muy distinta a la de sus orígenes, como nación joven o naciente, en la lógica del humanismo. Hay una mala interpretación de la educación: ¿cómo vas a preparar a jóvenes de este nivel educativo considerándolos como mano de obra barata? Esa es una concepción cultural de nuestros políticos, mal fundamentada. [Lo que nos lleva a sufrir] los errores sexenales. Pero el mundo globalizado ya demanda otro tipo de enfoque. No es el tecnicismo [el enfoque esperado], sino el conocimiento y la creatividad” [E5].

¹²¹ En el marco del trabajo de campo se ha realizado una revisión minuciosa del programa de estudios “apegado a la reforma”, tanto de la asignatura de ‘Introducción a las CCSS’ como de ‘Ética y Valores’, con base en el análisis de los libros de texto (Apéndice 1). Con dicha base, en el apartado 6.1., se hace el análisis de los mecanismos de recontextualización en el currículum.

En el marco de la entrevista, se sugirió la reflexión acerca de la educación para la ciudadanía global. En este sentido, el Director responde que se tenía prevista la iniciativa de fusionar la parte pastoral con la académica, pero la propuesta no prosperó.

Otra persona entrevistada al respecto, considera que deberían fusionarse las asignaturas de 'Ética y Valores' con la de 'Formación humana y cristiana' (Religión) [E4]. No obstante, en palabras del Director "no hay líneas de acción clara [entre hermanos maristas y directivos laicos]; hay un discurso, un *qué*, pero no un *cómo*".

De dichas aportaciones se desprende la motivación de un sector del personal académico para promover el cambio educativo, aunque resulten iniciativas frustradas frente a la constricción estructural.

En la dinámica de promover el trabajo interdisciplinario, el único proyecto en marcha ha sido impulsado por las profesoras responsables del 'Taller de lectura y redacción' para promover la comprensión lectora en los tres niveles del bachillerato. La propuesta consiste en obligar al alumnado a leer una novela –sugerida por las mismas docentes- y elaborar un trabajo con enfoque disciplinar. Por ejemplo, para el primer nivel, se solicitan evidencias de lectura en las asignaturas de 'Ética y Valores', 'Introducción a las Ciencias Sociales' y el mismo 'Taller de lectura y redacción'. El alumnado, en general, acata la indicación pero expresa reticencia a la obligación de la lectura. En muchos casos, se copian las reseñas o se improvisan con base en algún extracto del libro en cuestión encontrado en la red.

Volviendo a la oferta académica, en el segundo nivel de bachillerato se mantiene la oferta de Matemáticas (III y IV) x 5 (clases/semana), de Inglés (III y IV) x 4, de Literatura (modificando el formato de taller por clase magistral) x 3, de Orientación vocacional (III y IV) x 2 y de Formación humana y cristiana (III y IV) [Religión] x 3. Se sustituye la asignatura de Química por Física (I y II) x 5 y Biología (I y II) x 4. Historia de México (II) se imparte durante el primer semestre de segundo nivel y en el segundo semestre se sustituye por 'Estructura socioeconómica de México' x 3. La asignatura de Informática evoluciona a 'Aplicaciones gráficas con programación interactiva' (I y II) x 3. Desaparece la oferta de Ciencias Sociales y de Etimología. Se mantienen los talleres de disciplinas artísticas .

En el tercer nivel de bachillerato, se oferta un tronco común que mantiene las asignaturas de Inglés (V y VI) x 3, Formación humana y cristiana (V y VI) [Religión] x 3, Orientación Profesional (V) x 2, Informática (con enfoque de 'Lógica computacional y programación' x

4, en el primer semestre, e 'Introducción a las Redes' x 4, en el segundo semestre), así como las disciplinas artísticas. También se incluyen en el tronco común las asignaturas de Historia Universal x 3 y Geografía Económica x 3 (en el primer semestre), así como Filosofía x 3, 'Ecología y Medio Ambiente' x 3 y 'Metodología de la investigación' x 3 (en el segundo semestre).

La oferta específica para las distintas áreas de especialidad del bachillerato propedéutico es la siguiente. En el área químico-biológica, se contemplan clases de tres horas por semana de 'Temas Selectos de Química' (I y II), 'Temas Selectos de Biología' (I y II), Ciencias de la Salud (I y II), Psicología (I y II), Cálculo diferencial (I) y Cálculo integral (en el segundo semestre). En el primer semestre se incluyen dos clases por semana de 'Probabilidad y Estadística'.

En el área físico-matemática, se contemplan clases de tres horas por semana de 'Temas Selectos de Química' (I y II), 'Probabilidad y Estadística' (I y II), así como Dibujo Técnico (I y II). 'Temas Selectos de Física' (I y II) comprende cuatro horas por semana en el primer semestre y tres horas en el segundo, así como 'Cálculo diferencial' que pasa de cuatro horas por semana en el primer semestre a tres horas de 'Cálculo Integral' en el segundo.

Estas dos áreas de especialidad son consideradas como 'las mejores', en la cultura del Colegio. Se asocian con un mayor grado de dificultad y con la atracción de los mejores alumnos y alumnas. El área físico-matemática tiene una tendencia a la masculinización, aunque capta a las alumnas consideradas como más inteligentes. El área químico-biológica suele estar más equilibrada desde el punto de vista de género (aunque, en la cohorte que se estudia, había una clara tendencia hacia la feminización) y la aspiración profesional mayoritaria es hacia la opción de Medicina.

En el área económico-administrativa, la oferta específica contempla clases de tres horas por semana de Administración (I y II), Contabilidad (I y II), Derecho (I y II), Economía (I y II). La asignatura de 'Probabilidad y Estadística' se imparte con una frecuencia de cuatro horas por semana durante el primer semestre y tres horas durante el segundo.

Esta área tiene una tendencia hacia la masculinización y está compuesta por un tipo de alumnado que, en la cultura del Colegio, se asocia a 'los perezosos' o 'conflictivos'.

En el área de Humanidades y Ciencias Sociales, la oferta específica contempla clases de tres horas por semana de Sociología (I y II), Ciencias de la Comunicación (I y II), Economía

(I y II). En el caso de Derecho y 'Probabilidad y Estadística' la frecuencia es de cuatro clases por semana durante el primer semestre y tres horas durante el segundo.

Esta área suele ser la menos nutrida y tiene una tendencia a la feminización. En la cultura del Colegio, se asocia a las chicas que estudian 'mientras se casan' y a los muchachos con aspiraciones poco ambiciosas. Cuando algún muchacho no alcanza el nivel esperado en el área de físico-matemático, por ejemplo, se le suele decir, en tono de burla, que debió elegir el área de Humanidades.

A partir del análisis de la propuesta académica del Colegio, que resulta de la adaptación específica del marco curricular común sugerido por la RIEMS, se identifican algunas áreas de oportunidad para la educación para la ciudadanía global (ECG) en el currículum formal. Ello, teniendo en cuenta que se trata de un enfoque multidisciplinar, transversal a los diferentes contenidos académicos.

En general, la asignatura de 'Formación Humana y Cristiana', sostenida durante los tres años del bachillerato, podría integrar un enfoque de ECG.

Lo mismo sucede con asignaturas de primer año como 'Ética y Valores' e 'Introducción a las Ciencias Sociales'. Cabe especificar que la primera, es una suerte de continuación de la 'Formación cívica y ética' que se imparte durante la primaria y la secundaria en el área histórico social.

En el tercer año de bachillerato, las asignaturas de tronco común de 'Geografía económica' y 'Ecología y Medio ambiente' representan el espacio académico idóneo para reproducir el discurso pedagógico oficial de las Naciones Unidas alrededor de las prioridades educativas centradas en la ciudadanía global y el desarrollo sostenible. Sin embargo, dicho discurso no ha permeado en el Colegio.

El planteamiento de la asignatura de 'Geografía Económica' comprende las nociones generales de la Geografía Física y la Geografía Humana, promoviendo el dominio de contenidos en relación con la clasificación de las actividades económicas, los sistemas de producción y las tendencias de la economía mundial. Durante el semestre deben cubrirse contenidos relativos al medio físico, las actividades económicas y los tratados comerciales de todos los continentes. En este caso, el texto no está apegado a la RIEMS. Los libros que se promueven bajo dicho sello, tienen un enfoque estrictamente físico de la Geografía.

El diseño de la asignatura de 'Ecología y Medio Ambiente' que contienen los libros de texto alineados a la RIEMS es claramente biológico. Las nociones del desarrollo sostenible se incorporan como un contenido más en el programa y no como un enfoque transversal.

Para analizar las relaciones pedagógicas transmisor/a-adquiriente, se propone revisar una propuesta docente innovadora –en el contexto que se describe- en relación con el enfoque tradicional de las dos asignaturas arriba descritas.

Se trata de una propuesta pedagógica con una enmarcación debilitada –en relación con la fuerza promovida en el marco regulativo del Colegio- y una clasificación de los conocimientos amortiguada, en el sentido de promover un enfoque interdisciplinar.

En el contexto de la asignatura de Geografía Económica, impartida durante el primer semestre del curso escolar al grupo del área químico-biológica, se abordó la conciencia de ciudadanía global de manera transversal durante todo el curso. Al exponer las características físicas y las actividades económicas de los territorios, por ejemplo, se hacía una reflexión en la línea de la sostenibilidad medioambiental o la desigualdad económica entre regiones; se abordaron distintos conflictos internacionales coyunturales apoyando al alumnado con el análisis de la realidad. Por ejemplo, el conflicto de Ucrania (2014) o la revolución de los paraguas en Hong Kong.

En el marco de la asignatura de 'Ecología y Medio Ambiente', impartida al mismo grupo durante el segundo semestre, se promovió la realización de un proyecto ambiental transversal, por parte del alumnado, que respondiera, a su vez, a las exigencias académicas de la asignatura de Metodología de la Investigación. Los proyectos del alumnado cobraron presencia a nivel del Colegio, de manera que la propia asignatura de lengua extranjera (Inglés) se sumó a la iniciativa.

Como primera acción colectiva, se solicitó al alumnado del grupo analizar críticamente las propuestas de campaña de la Sociedad de Alumnos, en relación con el medioambiente. Éstas comprendían la promoción de la separación de basura (un hábito inexistente en el Colegio), la recolección de baterías, el reciclaje de papel, la recolección de libros de texto para su reciclaje, la promoción de uso de termos para agua (en lugar de botellas desechables) y la adopción de un 'día verde'.

Posteriormente se conminó al Presidente de la Sociedad de Alumnos a implicarse en el proyecto. Con dicha acción se pretendía promover el valor de la responsabilidad sobre los compromisos políticos establecidos. Aunque inicialmente la propuesta fue recibida con

recelo, finalmente el representante del alumnado se comprometió con el proyecto y motivó la participación de sus compañeras y compañeros.

Con el objetivo de generar conciencia entre el alumnado acerca de la gestión de la basura, se llevó a cabo la siguiente propuesta. Por un lado, separar los residuos orgánicos generados durante los días de clase, de los residuos 'limpios' como papel, cartón, latas o plástico. Por otro lado, se sugirió construir contenedores para cada tipo de residuo y almacenarlos durante todo el semestre en el aula, de manera que pudiera generarse conciencia acerca del volumen que generan los desechos, las posibilidades de reaprovecharlos y la importancia de la limpieza en el proceso de separación.

La propuesta generó fuertes resistencias, al principio. Convivir con los residuos no forma parte de los hábitos del alumnado. El Director del Colegio aprobó la propuesta, siempre que los desechos orgánicos fueran retirados por parte del personal de intendencia, todos los días y no hubiera ningún posible foco de infección o malos olores.

Entre el colectivo de profesorado de otras asignaturas, se generaron comentarios del tipo "este salón es un basurero" o burlas acerca de la propuesta¹²². No obstante, el proyecto prosperó y evolucionó. Hacia el tercer periodo del semestre, el alumnado del grupo tuvo la iniciativa de llevar a cabo una 'semana verde' junto con la Sociedad de Alumnos.

En dicho marco se llevaron a cabo talleres de reciclaje y manualidades durante los recesos. También se organizó un colectivo que se autodenominó 'policía verde', con la intención de velar por la adecuada separación de los residuos durante los recesos. Asimismo, se decidió convocar a un concurso entre todos los salones del Colegio, para reunir residuos reciclables que pudieran venderse. El objetivo consistía en obtener fondos para comprar contenedores adecuados para la separación de basura, como un legado para el Colegio.

Lamentablemente, el concurso –que duró una semana- no estableció adecuadamente las bases y se generaron conflictos porque los salones empezaron a llenarse de residuos que el alumnado llevaba de sus casas. Antes de la fecha prevista para nominar a los grupos finalistas, el Director decretó terminar con la actividad y solicitó al personal de intendencia tirar todo a la basura.

¹²² Entre el colectivo docente tampoco existe el hábito de separar la basura. De hecho, el único contenedor adecuado para separar el papel, se encuentra en la sala de maestros. Éste, es utilizado como basurero general. Inclusive, durante actos organizados por el Colegio, se ha visto a algún profesor tirar una lata por la ventanilla del autobús escolar, riendo y argumentando que se hace como una muestra de 'solidaridad' con las personas que se dedican a recoger latas para sobrevivir (sic). Se detecta una gran carencia en términos de conciencia medioambiental entre el colectivo docente, que se transmite al alumnado.

Dicha decisión generó gran frustración entre el alumnado responsable de la iniciativa. A pesar de todo, se organizaron por cuenta propia para rescatar las latas y el cartón que se pudo, para llevarlo a vender. En total se reunieron \$120 pesos mexicanos (6.30€), que no servirían para cumplir con el objetivo establecido: comprar nuevos contenedores para el Colegio. Los resultados obtenidos, en términos económicos, también aportaron elementos de reflexión en la evaluación de la actividad.

En el marco de la Semana Verde, también se organizó una charla para todo el alumnado del Colegio alrededor de la gestión de la basura en la Ciudad de Tepic. Para ello, se contactó con la Secretaría de Medio Ambiente de Nayarit (SEMANAY), que supuestamente dispone de personal experto que podría hablar sobre el tema.

Con apoyo de la docente, el alumnado llevó a cabo las gestiones pertinentes para solicitar la charla, así como el préstamo de contenedores de basura adecuados para la separación de los residuos. Dicha actividad sirvió como entrenamiento para llevar a cabo gestiones burocráticas ante instancias gubernamentales y se obtuvieron aprendizajes significativos. Por ejemplo, la importancia de planificar, de organizarse con tiempo y de llevar a cabo el seguimiento de la gestión.

La respuesta de la SEMANAY fue muy pobre. Se evadió la respuesta a la solicitud del préstamo de los contenedores. Ante dicha omisión, el alumnado debió improvisar la construcción de contenedores para disponer durante la 'Semana Verde' y la Fiesta Atlética.

Por otro lado, la solicitud de una charla acerca de la gestión de los residuos en la Ciudad de Tepic, se atendió en tiempo pero no con pertinencia. La SEMANAY envió a un muchacho inexperto que se dirigió al alumnado en términos generalistas, lo que generó mayor decepción acerca de la respuesta que ofrecen las instituciones gubernamentales estatales. No solamente entre el alumnado, también entre el profesorado.

Al finalizar el semestre, el grupo presentó tres proyectos de investigación con valor académico para las dos asignaturas (Ecología y Medio Ambiente así como Metodología de la Investigación). Uno acerca del uso de la bicicleta para transportarse al Colegio; otro, sobre el consumismo entre el alumnado y, finalmente, otro sobre la separación de basura. Los resultados fueron interesantes aunque desalentadores, en términos de la calidad de los resultados.

Al finalizar el curso escolar, se solicitó al alumnado elaborar una reflexión final para evaluar la experiencia. Con base en dichos documentos, se abordará el análisis de las relaciones pedagógicas en el próximo capítulo.

5.6. Caracterización del profesorado

En el Colegio que se observa hay 35 docentes en plantilla, entre los que podrían contarse tres grupos, en función del tiempo que llevan laborando en el Colegio.

El primero, que comprende al personal que tiene más de 20 años colaborando en la institución; el segundo, que contempla aquellos profesores y profesoras que tienen entre ocho y 20 años en el Colegio (entre los que se cuenta el actual Director); y un tercer grupo disperso de docentes de más reciente ingreso, normalmente contratados bajo un régimen contractual distinto (por hora clase); es decir, que solamente acuden al Colegio a impartir su asignatura, sin las responsabilidades pedagógicas de un titular y sin las prestaciones que ofrece un contrato laboral de tiempo completo. Normalmente se trata de profesores/as que también trabajan en otras instituciones educativas, usualmente en las públicas.

Este último grupo no tiene la misma implicación ni el mismo peso en el Claustro de profesorado que el grupo de los titulares, dada su situación laboral. En el caso de los/as profesores/as de educación física y talleres, sucede algo similar. En general, sus contratados también son por hora.

Sin contar al personal docente responsable de los talleres de actividades artísticas, el profesorado con responsabilidades académicas comprende un grupo de 19 personas (9 mujeres y 10 hombres), de las cuales 10 son titulares y uno más es el psicólogo del Centro. El grupo de enseñantes que no trabajan en la institución a tiempo completo consta de ocho personas.

La composición del personal docente es variada. No existen perfiles académicos definidos. Se da el caso de personas que imparten hasta siete asignaturas de distintas disciplinas, en una dinámica más parecida a la de las maestras de primaria (generalistas) que a la de los profesores universitarios (especialistas).

La distribución de las asignaturas, se lleva a cabo con criterios que responden a cuestiones administrativo-laborales y no precisamente a criterios académicos. En general, el profesorado con mayor antigüedad tiene la titularidad de los grupos y de ciertas disciplinas. Este grupo también se asocia con las posturas resistentes al cambio y de mantenimiento de la zona de confort. Frente a ellos se identifica un segundo grupo, caracterizado por personas más jóvenes pero ya con una trayectoria de años en el Colegio

que se erigen en guardianes de la tradición y del estilo educativo marista, desde su particularísima interpretación.

Un ejemplo de esta última sentencia es la tradición instaurada por la nueva dirección, de acuerdo con la cual, todos los días en punto de las doce (mediodía), deben interrumpirse las actividades académicas para hacer una oración.

En este caso, se ha elegido el *Acordaos*, que debe rezarse obligatoriamente, tal como indica un Memorándum interno en el que se aclara al profesorado que dicha actividad “no es opcional” sino que “forma parte de nuestra Identidad Marista” dado que “la Cultura de la Oración, depende de los hábitos y costumbres que inculcamos a nuestros alumnos”.

La actividad académica en las clases que se imparten entre las 11:35 y las 12:20h, se interrumpen a punta de chicharra, y *gimiendo bajo el peso de los pecados*, el alumnado debe desviar su atención de los contenidos académicos para concentrarla en *nuestra buena Madre*. Entre el alumnado, se observan algunos casos de resistencia. A veces explícita. A veces, simplemente, guardando silencio mientras el resto reza. Luego de repetir, a manera de *slogan*: “*todo a Jesús para María; todo a María para Jesús; San Marcelino Champagnat, ruega por nosotros*”, se retoman las actividades académicas.

Está claro que también existe resistencia por parte del profesorado; de otro modo, el Memorándum oficial habría resultado accesorio.

Los momentos de reunión más importantes para el profesorado se generan en los períodos no lectivos (los períodos intersemestrales), que se dedican a la planificación, la evaluación y la discusión de temas propuestos por la Dirección. Durante las semanas de exámenes, es cuando el personal docente recibe cursos de formación (normalmente durante las primeras dos horas del día, antes de las vigilancias establecidas). También esos tiempos pueden destinarse a reuniones en las que se tratan asuntos generales.

La política interna del Colegio, como en la mayoría de los centros educativos, es tan encarnizada como en la *realpolitik*. Diversos autores han desarrollado su trabajo en torno a la micropolítica de las escuelas y en otras dimensiones de la vida organizativa de los centros educativos, otorgándole entidad propia como campo de estudio (Ball, 1989, Blase, 1991 y Hoyle, 1998). Entre otras cosas, dichos autores han destacado la importancia de las relaciones micropolíticas en las organizaciones y, particularmente, en las escuelas.

La perspectiva parte de un análisis del poder, dando por sentado que las instituciones y las organizaciones no son neutrales en estos términos. Todo análisis de la micropolítica debe poner una atención especial a cómo el poder se desarrolla, se legitima o se resiste.

En este caso resulta muy interesante el cambio de poder que se genera al ceder la Dirección Académica a un *laico* –antes Coordinador Académico-. Tal como se ha caracterizado al profesorado en este caso, mientras el primer grupo –con mayor antigüedad en el Centro- se resiste al cambio, el segundo grupo legitima las políticas de la nueva Dirección. El tercer grupo, desorganizado y disperso, acata órdenes sin mayor implicación.

En cualquier caso, la dinámica que se percibe entre el colectivo docente es la de acatar las reglas, por temor a perder el empleo. En general, las actitudes del personal docente oscilan entre el acomodo en la zona de confort, por parte de los/as veteranos/as y, en el otro extremo, la sobre exigencia hacia el profesorado de más reciente ingreso, en relación con el contrato laboral¹²³.

Los titulares detentan la responsabilidad de transmitir el discurso regulativo del Colegio, que tiene una característica de una fuerte enmarcación, en términos de Bernstein; es decir, que las formas de control sobre cómo se transmite el currículum están muy claras. El alumnado no tiene ninguna opción sobre la relación pedagógica. Simplemente debe cumplir el reglamento y respetar la figura de autoridad.

Los docentes titulares acuden uniformados al Centro la mayor parte del curso escolar. Todo el personal docente tiene asignados roles de vigilancia durante el horario de entrada y salida, así como en los recesos.

En palabras del Director, la disciplina que promueve el Colegio “es una forma de regular, normar, limitar [...] la disciplina marista va más allá de la regulación actitudinal; implica la formación de la persona en valores como la constancia, la puntualidad, la dedicación, el trabajo, la parte aspiracional de querer ser, lograr, transformar tu colonia, tu casa, tu país, en todos los contextos” [E5].

En general, el modelo pedagógico de enmarcación fuerte está bien aceptado entre el colectivo docente. De acuerdo con otra de las entrevistas realizadas, la educación tradicional que ofrece el estilo educativo marista está bien valorada socialmente. “[Es una

¹²³ El contrato laboral contempla una jornada de 48h semanales con un sueldo de alrededor de \$100 pesos la hora (5.36€ aprox.).

propuesta] positiva en contraposición al egoísmo, porque procura que pienses en los demás. También se aprecia la formación en valores –con especial énfasis en el valor de la familia- y su contribución a que el ser humano tenga un sentido crítico y un equilibrio emocional” [E4].

En el terreno pedagógico, la enmarcación fuerte se vincula con los métodos de estudio y se considera que éstos “contribuyen a afianzar conocimientos significativos, a partir del compartir, vivir experiencias en el aula y la relación maestro alumno, que no queda en el nivel virtual” [E4].

En general, la opinión que se tiene acerca de ‘los nuevos modelos pedagógicos’ –en relación con la formación por competencias- es que se colocan en el extremo opuesto al modelo tradicional, perdiendo los cimientos. “La clave está en encontrar el punto de equilibrio entre lo innovador y la relación pedagógica tradicional que ha venido funcionando” [E4]. Con aquello que ‘funciona’, la persona entrevistada se refiere a la exigencia de trabajo y esfuerzo por parte del alumnado, que se traduce en tareas [deberes].

La concepción del modelo pedagógico marista contempla el acompañamiento personal, pero con la ratio profesor/a-alumno/a que se maneja en el Colegio (40 aprox.), se pone en cuestión la viabilidad en la práctica.

En relación con el modelo de autoridad, se hace hincapié en la necesidad de innovar. Se cree que la clave está en que directivos y docentes tomen en consideración la situación del alumno. En que éste se sienta escuchado y que se sienta parte de la comunidad, no solamente sujeto de evaluación.

Con base en dichas reflexiones, se interpreta una cierta apertura hacia una relación pedagógica con una enmarcación un poco menos rígida, especialmente entre el segundo grupo de docentes, pero existe la determinación de mantener el modelo disciplinar tradicional considerada como una fortaleza de la oferta pedagógica del Colegio.

Cuestionado acerca de las relaciones pedagógicas de enmarcación fuerte, el Director del Colegio opina que, una cuestión determinante, es “que estamos enfocados a resultados [...] nos preocupa más el resultado externo. Si [alumnos y alumnas] quedan o no en la universidad. Si ganan los concursos. Es algo que debe preocuparnos pero no deberíamos poner todos los huevos en una canasta. No entiendo si son nuestros tiempos los que no nos permiten [modificar la relación pedagógica], si es una cuestión individual que

depende del docente o si es una cuestión de sobre saturación de actividades, tanto para alumnos para maestros” [E5].

La reflexión del Director es que se hace una mala interpretación del modelo pedagógico marista por parte del grueso del personal docente porque no está claro lo que se espera de la escuela: “si queremos resultados, la calidad no puede medirse como si fuéramos un objeto o un producto. No sabemos si [la relación pedagógica] es eficaz o eficiente. Estamos un poquito desdibujados. No hasta el extremo. [El colectivo docente] es gente con experiencia, cuando lo hacen, lo hacen bien, pero hay una curva. La energía, ritmo, constancia y dedicación, bajan [conforme avanza el curso escolar]”.

Como puede observarse, en la reflexión de los transmisores aparecen elementos de recontextualización del discurso pedagógico oficial en relación con la calidad. El discurso se reconoce pero se recibe con escepticismo.

5.7. Caracterización del alumnado

El colectivo de alumnas y alumnos al que se hace referencia para analizar las relaciones pedagógicas que se generan en el terreno escolar, comprende a 40 personas en transición de los 17 a los 18 años de edad, nacidos/as mayoritariamente en 1997. Se trata del grupo de tercer nivel del bachillerato con especialidad químico-biológica. No obstante, también se toma como referencia la observación del alumnado de primer año de bachillerato, que destaca por ser la última generación del milenio (nacidos/as en 1999).

Con el objetivo de caracterizar al grupo, se toma como punto de partida la descripción del documento de Reforma Integral de la Educación Media Superior (SEMS, 2008) que describe a la población en edad de cursar la EMS. Desde dicha perspectiva, se considera ‘usuarios’ de la EMS a jóvenes de entre 15 y 19 años, con necesidades educativas específicas, relacionadas con su desarrollo psicosocial y cognitivo.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Juventud 2005, ese es el rango de edad en el que tienen lugar decisiones fundamentales que definen las trayectorias de vida de los jóvenes.

“En promedio, los jóvenes de México tienen su primer trabajo a los 16.4 años, salen de casa de sus padres por primera vez a los 18.7 años y tienen su primera relación sexual a

los 17.5 años. Este tipo de eventos revelan que se trata de una etapa determinante en la vida y en el desarrollo personal” (SEMS, 2008:20).

A continuación se recupera un cuadro comparativo de los eventos significativos en la vida de los y las jóvenes, obtenido de la Encuesta Nacional de Juventud 2005.

Gráfico 19. Eventos significativos en la vida de los jóvenes

Edad promedio de eventos significativos en la vida de los jóvenes

Momentos	Hombres	Mujeres	Total
A la que dejaron de estudiar	17.3	16.2	16.7
De su primer trabajo	16.4	16.4	16.4
De su salida por primera vez de la casa de tus padres	18.6	18.7	18.7
De su primera relación sexual	17.1	18.0	17.5
De la primera vez que usaron métodos anticonceptivos	18.3	19.9	19.0
Que se casaron o unieron por primera vez	20.7	19.2	19.8
Cuando se embarazaron o embarazaron a alguien	21.2	19.4	20.0
Cuando nació su primer hijo(a)	ND	19.9	--

Fuente: Encuesta Nacional de Juventud 2005. México: Instituto Nacional de la Juventud, 2006.

Como puede observarse, la media de edad a la que las chicas se embarazan en México coincide con el egreso del bachillerato; destaca la primera vez que usaron métodos anticonceptivos uno o dos años más tarde de la media en que tuvieron su primera relación sexual, lo que lleva a reflexionar acerca de la educación sexual de la juventud. En el caso del Colegio que se observa, ésta es la gran ausente.

El análisis que destaca el documento de la Subsecretaría de la Educación Media Superior es en relación con la edad promedio en la que los jóvenes obtienen su primer trabajo; justamente aquella en la que presumiblemente tendrían que estar cursando la EMS. “La pronta incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo, formal o informal, muestra la relevancia de ofrecer opciones que combinen la formación general con la preparación laboral¹²⁴” (SEMS, 2008:21).

¹²⁴ En el análisis de la SEMS, se considera que, si las condiciones económicas de las familias de procedencia son el factor que determina la necesidad de los jóvenes de trabajar, podría decirse que la EMS reproduce la desigualdad social pues quienes acceden a una opción tecnológica o profesional requieren incorporarse al mercado de trabajo más rápidamente que quienes deciden estudiar a nivel superior. Este y otros factores, dice, pueden estar relacionados con la baja valoración de la formación para el trabajo, percibida socialmente como de menor estatus que el bachillerato general. En la medida en que la educación superior es vista como

Debe aclararse que, en el caso del alumnado que se observa, los datos relativos a la obtención del primer trabajo, no resultan significativos. No se dispone de datos estadísticos pero, a partir de la lectura de las expectativas vitales del alumnado de primer año de bachillerato¹²⁵, puede desprenderse -en relación con los hijos y las hijas de las clases medias altas de una provincia como Tepic-, que muchas de las chicas esperan no tener que trabajar profesionalmente, porque sus expectativas están puestas en el matrimonio; mientras que los chicos se plantean comenzar a trabajar al finalizar sus estudios de licenciatura. Solamente en algunos casos, chicos o chicas de 15 años o más, han tenido experiencias laborales en los negocios familiares.

En el documento de Reforma, se apela a considerar la vulnerabilidad a la que la persona se encuentra expuesta en dicha etapa educativa, en el sentido de la atención especial que reclama el alumnado; es decir, los cambios que en ella tienen lugar y la trascendencia de las decisiones que el/la joven asume a lo largo de esos años.

“Los 18 años, es la edad en la que los jóvenes adquieren la mayoría de edad y con ello los derechos y obligaciones que otorga la ciudadanía plena. Por ello, en este nivel se deben fortalecer las bases para la toma de decisiones informada y responsable” (SEMS, 2008:21).

Es interesante dicha mención dado que, en palabras de una alumna “lo que interesa al alumnado, en relación con adquirir la mayoría de edad -y, con ello, identificación oficial (credencial para votar con fotografía)- es el libre acceso a bares y discotecas, así como a la compra de alcohol”.

Desde el punto de vista de la “relevancia social de la EMS”, el documento de la SEMS plantea que el fortalecimiento de este nivel educativo debe colocar a las regiones y al país en mejores condiciones de desarrollo. “La posibilidad de obtener ventajas en los mercados mundiales y nacionales radica en buena medida en la formación de personas que puedan participar en la sociedad del conocimiento: sólidas bases formativas, capacidad para aprender de forma autónoma a lo largo de la vida, y habilidades para resolver problemas y desarrollar proyectos, entre otros” (SEMS, 2008:23).

un camino viable de movilidad social, los estudios medios que no conducen a ella no son suficientemente apreciados (SEMS, 2008:22).

¹²⁵ Esta lectura se ha hecho con base en un ejercicio de clase sugerido a los grupos de primer año de bachillerato, en el marco de la asignatura de Introducción a las Ciencias Sociales, en el que se pide un primer ejercicio de elaboración de currículum vitae. Éste, se estructura con base en los tipos de conocimiento que se revisan en el curso, como son: intuitivo, empírico, religioso, filosófico y científico. Respondiendo a la pregunta ¿qué intuyo que seré de mayor?, el alumnado refleja sus expectativas vitales.

Es en esta dirección que se explican las reformas curriculares específicas de los distintos tipos de bachillerato en México. Cuestión que subraya el interés de la Reforma en relación con la economía de mercado, por encima de las necesidades afectivas o formativas de la juventud.

Es sabido que la adolescencia es la etapa en la que el individuo presenta una serie de significativos cambios físicos, biológicos, psicológicos y sociales, en la cual se enfrenta al proceso de la construcción y consolidación de su identidad.

En este sentido, los propios libros de texto orientan la identidad de esta prole, denominada '*Generación Y*' o '*Millennials*', haciendo alusión a la generación del nuevo milenio; a la cohorte demográfica que sigue a la denominada '*Generación X*', caracterizada por Lipovetsky en '*La era del vacío*'.

En el libro de texto de Introducción a las Ciencias Sociales (Amezcuca, 2011:90), se sugiere una lectura titulada "La generación 'Y' va a cambiarlo todo"¹²⁶, en la que se aborda la indefinición alrededor de determinar quién pertenece a ella y quién no. "Algunos colocan los años 1983 y 1997 como límites [...]. En cualquier caso, sabemos de manera instintiva que son, al menos en lo referente a la edad, los niños y los adultos jóvenes de hoy, la población más sumergida en lo digital, muchos de ellos nacidos con un ordenador al alcance de la mano".

La caracterización que se sugiere es en relación con la tecnología. Dicha generación ha crecido con ordenadores [computadoras], el Internet, los teléfonos celulares, los videojuegos y los reproductores de mp3. La juventud asociada a dicha etiqueta, es descrita como "capaz, gracias a la manera en que usa la tecnología, de funcionar en modo multitarea, viendo la televisión y navegando en Internet al mismo tiempo".

Se asocia también a la dependencia a la telefonía móvil, que se describe como una herramienta de socialización en primer lugar y accesoriamente de información. En lugar de la televisión, esta generación dedica más tiempo a navegar por la red y a utilizar una multitud de otros aparatos y dispositivos, como el *iPod* o el *Xbox*. En todo caso, reza el texto sugerido al alumnado de primer año de bachillerato, cuando encienden la televisión, con frecuencia es para tener ruido de fondo.

¹²⁶ Recuperado en marzo de 2001 en <http://connexion20.wordpress.com/2009/09/22/la-generacion-y-va-a-cambiarlo-todo/>

Se hace especial hincapié en el peso que tiene la relación entre pares. De acuerdo con el mismo texto, esta generación está asediada por el marketing “pero cuando deben tomar una decisión, consultan a sus amigos”.

En el mismo marco, se condenan los textos extensos; a causa del acoso constante de los medios, se cree que la generación ‘Y’ dedicará una atención mucho más reducida a los sitios web que la de sus mayores, dado que pasan de un tema a otro con una facilidad desconcertante. En este sentido, se constata la resistencia del alumnado hacia la lectura.

El texto que se refiere, menciona que existía expectativa acerca de la capacidad de búsqueda de información de esta generación; no obstante, el interés está marcado por el acceso a las redes sociales. En esa línea debe mencionarse que, para el alumnado que se observa, Google es Dios y la Wikipedia es la Biblia. Cuando se solicita cualquier tipo de búsqueda, el alumnado prioriza los primeros tres resultados que arrojan los buscadores como si, de ese modo, se abordara una investigación exhaustiva. Cuando se les solicita la fuente de la información que presentan, la respuesta típica es “Internet”.

En la misma lectura que se sugiere al alumnado de primer año de bachillerato, se afirma también que “el trabajo no es su vida [...] después de haber visto a sus mayores matarse trabajando sin haber cosechado siempre los frutos, esta actitud no es sorprendente” (*Idem*). Lo que está claro es que ‘la cultura del esfuerzo’ no predomina entre el alumnado que se observa.

En el marco del curso escolar 2014-2015, se acogió a un conferencista del Tecnológico de Monterrey que arengó al alumnado en la lógica del *millennier*, insistiendo especialmente en los nuevos formatos laborales. En la teoría, muy bien definidos y caracterizados, especialmente en relación con la flexibilidad y la movilidad; en el caso mexicano, bastante alejado de la realidad.

En la lectura que se comenta (en Amezcua, 2011:90), se habla de un cambio en la percepción de la jerarquía y la autoridad en dicha generación; se dice que está determinada en gran medida por el reconocimiento a la competencia de un líder, y no al simple hecho de la posición en un organigrama.

También se aborda la cuestión de la conciencia social. El texto sugiere que las redes sociales “les permiten una cultura global de la conciencia social; [que son] sensibles a la política (no a la de sus mayores, ciertamente), a los problemas sociales y ecológicos (que

enfrentarán en su vida) y [que] su implicación militante a través de Internet está en pleno crecimiento, dando nacimiento a una nueva forma de militancia”.

Dicha afirmación debería matizarse con base en lo expuesto en el apartado que aborda el enfoque social de la pedagogía marista. En el Colegio que se observa, estas nuevas formas de militancia no son visibles; lo que se percibe, en cambio, es la desinformación generalizada, una implicación política prácticamente nula y el seguimiento de ‘la actualidad’ a través del Facebook. No obstante, esta cuestión debería abordarse con mayor profundidad, pero queda fuera de los límites de este trabajo de investigación.

La conclusión del texto que se comenta es que “tratar de forzar [a dicha generación] a adoptar la cultura de sus ancestros no tiene más posibilidades de éxito que haber intentado obligar a los niños de los años 70 a ponerse uniforme en la escuela (sic). Aún es tiempo de acogerlos más que de enfrentarlos, porque no importa lo que usted haga, el mundo les pertenece” (*Ibid.*).

El discurso del *millennier* ha permeado en el alumnado. Éste acrecienta las actitudes resistentes frente a la escuela y pone de manifiesto la contradicción frente a un modelo pedagógico como el del Colegio que se observa en el que, por ejemplo, sigue castigándose el uso de los teléfonos celulares en el aula.

En el próximo capítulo se recuperan las voces del alumnado para dar paso al análisis de las relaciones pedagógicas, así como el análisis del currículum –en relación con la ECG- y la evaluación.

Recapitulación

Este capítulo es fundamentalmente descriptivo en relación con las características del campo pedagógico que se ha observado durante el curso escolar 2014-2015. En este caso, un Colegio que oferta la modalidad general del bachillerato con orientación propedéutica.

Se trata de una escuela que forma parte del Sistema Educativo Marista, caracterizado por una educación religiosa que hace hincapié en la formación de “buenos cristianos y virtuosos ciudadanos”. Asimismo, la pedagogía marista del trabajo “expresión de sencillez y de vida de familia por la que se permanece en unidad con los pobres”, contrasta con la realidad educativa que se observa, reconocida en el entorno como una escuela elitista, expresión de la burguesía local.

La pretensión de la descripción que contienen estas páginas consiste en identificar los elementos subyacentes a los discursos instruccional y regulativo que se expresan en las relaciones pedagógicas establecidas entre transmisores (docentes) y adquirientes (alumnado), siguiendo las recomendaciones metodológicas de Bernstein. En consecuencia, se ponen de relieve los elementos de organización y comunicación escolar, que guardan relación con los espacios y los tiempos dedicados a las actividades pedagógicas.

La intención del trabajo de campo que se describe en este capítulo, consiste en discernir de qué manera se concretan en la práctica los elementos del discurso oficial recontextualizados, identificando las características del discurso pedagógico que se reproduce en el entorno escolar.

El discurso pedagógico de reproducción se plantea como una recontextualización en tres niveles: por un lado, la que se hace de los principios internacionales dominantes; por otro lado, la que se hace del discurso pedagógico oficial y, finalmente, la que se hace del propio discurso de la formación cristiana implícita en el SEM.

La descripción del campo pedagógico se hace a partir de la información obtenida a través de diferentes técnicas de investigación. La aproximación al campo de estudio tiene un enfoque etnográfico determinado por un tipo de observación participante, así como entrevistas en profundidad a informantes clave. También se nutre de fuentes secundarias, como son las reuniones en las que el profesorado comparte sus propias percepciones o el proceso de planificación estratégica del Centro. Asimismo, resulta clave el análisis de la información documental disponible, tanto a nivel de centro como a nivel del sistema

educativo en el ámbito de la educación media superior. Inclusive se echa mano de los libros de texto de bachillerato como otra referencia.

La caracterización del campo pedagógico se elabora a partir de los elementos de contexto que permiten situar al Centro educativo en relación con la realidad social en la que está inmerso: la sociedad provinciana de Tepic, capital del Estado mexicano de Nayarit. Un Estado empobrecido, fundamentalmente agrícola, de marcadas diferencias sociales.

A partir de la etnografía del inicio de curso escolar, se abordan elementos relativos a la orientación pedagógica del Centro; la valoración que de ésta hacen las familias, se recupera a través de fuentes secundarias, como son las reuniones de los docentes titulares con los padres y madres del alumnado de nuevo ingreso.

Con la intención de comprender cuál es el marco en el que se producen los discursos instruccional y regulativo del Colegio, se hace una descripción de la organización escolar. En dicho contexto se analiza el enfoque de compromiso social del Centro, expresado a través de los proyectos de voluntariado y servicio social, en línea con la dimensión de 'ciudadanía cívica' propuesta por Adela Cortina (1997). Asimismo, se aborda una serie de actividades escolares que reproducen el modelo social imperante.

Con la intención de enmarcar el análisis del currículum, en el apartado 5.5. se describe la manera en que se recontextualiza la reforma curricular del bachillerato en el caso que se observa. Para hacerlo, se aborda la sistematización de la propuesta académica del Colegio.

En los dos apartados subsecuentes, se aborda la caracterización del profesorado y del alumnado, de manera que pueda disponerse de un marco referencial para el análisis de las relaciones pedagógicas.

Las aportaciones de Bernstein, centradas en el estudio de las reglas constitutivas del dispositivo de transmisión pedagógica, permiten establecer un lazo entre los niveles macro y microsociológico. En esta línea, las relaciones pedagógicas cobran especial interés como un modelo de las relaciones sociales. Éstas se generan en el marco de una determinada organización en la que el discurso instruccional se inserta en un discurso regulativo (Bernstein, 1990).

El discurso instruccional del Colegio que se observa está caracterizado por la fuerza en la clasificación de los conocimientos, mientras que el discurso regulativo en el que se inserta, está determinado por una fuerte enmarcación, de manera que se hablará de un modelo

de pedagogía visible que contrasta con un discurso oficial que pone el énfasis en una pedagogía invisible.

Berstein sostiene que, para comprender los mecanismos de reproducción cultural en la escuela, es necesario analizar el conocimiento educativo, su contenido, la forma de transmitirlo y la forma de evaluarlo. Con base en la descripción del campo pedagógico que se presenta en este capítulo, a continuación se abordará el análisis de esas tres dimensiones.

CAPÍTULO 6. Currículum, pedagogía y evaluación: recontextualizaciones del discurso en el campo pedagógico

Introducción

El objetivo de este capítulo consiste en analizar la manera en que los principios dominantes son recontextualizados en el campo pedagógico, con la intención de identificar las contradicciones que se generan a partir de la brecha entre el discurso oficial y la práctica educativa.

De acuerdo con la propuesta de Bernstein, el análisis del dispositivo pedagógico debe hacerse a través de la revisión del conocimiento educativo: su contenido, la forma de transmitirlo y la forma de evaluarlo. De esa manera, será posible identificar las relaciones de poder, externas a la educación, que se transmiten en la escuela. La expresión de dichas relaciones de poder estarán presentes en el currículum, en la pedagogía y en la evaluación.

Cada una de las dimensiones mencionadas, se aborda en relación con el discurso de la educación para la ciudadanía global como dispositivo pedagógico, de la siguiente manera:

A. El currículum

Con base en el análisis del currículum del bachillerato general con enfoque propedéutico, se busca identificar las categorías de la educación para la ciudadanía global en el área histórico social, a partir de la revisión de los libros de texto de las asignaturas de 'Ciencias Sociales', así como 'Ética y Valores', que se cursan en el primer año del bachillerato.

B. La pedagogía

El análisis de la pedagogía se valora en dos niveles: en el modelo educativo y en las relaciones transmisor/a-adquirientes que se generan tanto en la transmisión del currículum formal como en el currículum oculto.

El primer nivel se aborda alrededor de la interpretación que se hace en el Colegio del modelo pedagógico marista. El segundo nivel, se elabora a partir de la relación pedagógica entablada entre la investigadora y un grupo de alumnos y alumnas de tercer año de bachillerato, en el rol de transmisora/adquirientes.

C. La evaluación

Los procesos de evaluación se analizan para responder a las preguntas ¿qué se evalúa? ¿quién evalúa? y ¿cómo se evalúa?

Para ello, se lleva a cabo una reflexión alrededor de la evaluación por competencias y el modelo que se ha adoptado en el Colegio; para ello, se recogen los testimonios del Director del centro acerca de la evaluación estandarizada y se contrasta con el discurso de la evaluación de la calidad, para identificar los elementos ideológicos que se reproducen, así como los mecanismos de recontextualización.

6.1. Recontextualización en el nivel curricular

Además de Bernstein, diversos autores de la denominada *nueva sociología de la educación* han centrado sus investigaciones en el currículum como expresión de las relaciones de poder que subyacen a la selección y organización del conocimiento educativo (Young y Gamble, 2006; Muller, 2000).

La intención del análisis que se propone en el presente trabajo consiste en identificar los temas del programa del área histórico social de bachillerato en los que se hace referencia a cuestiones vinculadas con la ciudadanía global.

En años recientes, se han suscitado un sinnúmero de reformas curriculares en los distintos subsistemas de la educación media superior (EMS) en México. En el análisis de la reforma integral a la educación media superior (RIEMS) de 2009, se puso de manifiesto la conflictividad que implicó la definición de un marco curricular común (MCC) para el bachillerato; a tal grado que la propia Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se deslindó del proceso, argumentando diferencias pedagógicas, vinculadas con el enfoque por competencias y la estandarización de la evaluación, por considerar que la reforma responde acríticamente a los mandatos de la OCDE.

Definir cuáles son los conocimientos, las habilidades y actitudes que todo bachiller debe poseer al finalizar sus estudios no es un asunto de consenso.

En esta investigación se tomará como referencia el perfil básico del egresado de bachillerato que recoge la normatividad vigente. Dicho perfil hace referencia a los

desempeños comunes que los egresados del bachillerato deben conseguir independientemente de la modalidad y subsistema que cursen.

En dicho marco se adopta el sistema de formación por competencias en las que se definen las genéricas, que son comunes a todas las personas egresadas del sistema de EMS; las profesionales, que no se abordan en este trabajo; y las disciplinares, que comprenden la dimensión básica y extendida.

Las competencias disciplinares básicas también son comunes a todas las personas egresadas del sistema de EMS; las competencias disciplinares extendidas, en cambio, son de carácter propedéutico, por lo que caracterizan al bachillerato general, como es el del caso de estudio de esta investigación.

Las disciplinas representadas en la mayoría de los planes de estudio vigentes en las distintas opciones de la EMS corresponden al manejo de la lengua (Español y lengua extranjera, normalmente Inglés); a las ciencias formales (Matemáticas); a las ciencias exactas (Química, Física, Biología) y a la Historia. La Geografía, con un enfoque físico o humano, también suele ser parte del currículum de bachillerato.

Debería suponerse, entonces, que otras asignaturas del área histórico social –distintas a Historia–, son consideradas como competencias disciplinares extendidas con carácter propedéutico. En este caso, para el área de Humanidades y Ciencias Sociales. Disciplinas como Filosofía, Ética y Lógica se han considerado “de carácter transversal” según el documento de Reforma (SEMS, 2008:71). En el caso del Colegio que se observa, se contempla la asignatura de ‘Filosofía’ en el último semestre del bachillerato, con una frecuencia de cuatro clases por semana pero, en el enfoque de los libros de texto, no se incluye ningún tipo de reflexión alrededor de la ciudadanía global; ni siquiera en el análisis de la obra de Kant¹²⁷.

El caso de la asignatura de ‘Ética y Valores’ es peculiar, ya que resulta una suerte de continuidad con la ‘Formación cívica y ética’ que forma parte del currículum de la educación básica, desde el primer año de primaria hasta el último de secundaria. En el caso del bachillerato, la frecuencia de dicha asignatura es de tres clases por semana durante los dos primeros semestres.

¹²⁷ Como se ha explicado en el Capítulo 3, en sus reflexiones acerca de la paz perpetua, Kant propone una república fundada en la ciudadanía mundial. En consecuencia, discutir los conceptos kantianos de ciudadanía mundial conduciría a un debate interesante sobre el concepto de *ciudadanía global* que se encuentra en el discurso oficial de la UNESCO en la actualidad.

Es de suponerse que los conocimientos vinculados con el concepto de ciudadanía global estarán contenidos en el área histórico – social. De dicho supuesto se desprende que, en el marco curricular común del bachillerato mexicano, no hay lugar para dicha propuesta, a menos que se abordase, efectivamente, desde una perspectiva transversal.

En el caso del bachillerato general con enfoque propedéutico, como es el caso del Centro que se observa, podrían encontrarse áreas de oportunidad para introducir el discurso de la ciudadanía global en algunas asignaturas.

En la propuesta académica del Colegio en cuestión, la ‘Formación humana y cristiana’ cobra un papel central, en relación con otras asignaturas, siendo que es la única que tiene continuidad durante los tres años del bachillerato, con una frecuencia de tres clases por semana; una cuestión similar sucede con la asignatura de ‘Orientación vocacional’ que también tiene continuidad hasta el quinto semestre, con una frecuencia de dos clases por semana, aunque en los últimos semestres el enfoque vira hacia la orientación profesional.

El enfoque de esta última asignatura, no contempla elementos relativos a la cualidad ciudadana del bachiller; mucho menos desde una dimensión global.

En el caso de la ‘Formación humana y cristiana’ (antes Religión), el enfoque dependerá de la didáctica de cada docente, pero el énfasis se coloca en la catequesis.

En el área histórico social, exceptuando la asignatura de ‘Historia’, que acompañará al alumnado desde el segundo hasta el quinto semestre con una frecuencia de tres clases por semana, se incluye en el primer semestre la asignatura de ‘Introducción a las Ciencias Sociales’, con una frecuencia de tres clases por semana.

La continuidad de esta asignatura podría identificarse en el tronco común del tercer año de bachillerato, independientemente de la modalidad elegida, en la asignatura de ‘Geografía económica’, de un semestre de duración con una frecuencia de tres clases por semana.

Basta un análisis superficial de la propuesta académica para la asignatura de ‘Introducción a las Ciencias Sociales’ para intuir que resulta prácticamente imposible cubrir la totalidad del programa, tal como está diseñado en los libros de texto (Apéndice I). Una cuestión similar sucede con todas las asignaturas del área en cuestión.

Es preciso recordar que la duración de las clases del bachillerato que se observa es de 45 minutos que, solamente con una disciplina férrea, logran aprovecharse al máximo. Debe tomarse en cuenta el sinfín de interrupciones que sufren las clases por cuestiones de avisos operativos o de organización escolar. Si, además, se toma tiempo de clase para revisar o calificar trabajos *in situ* –que es la dinámica que caracteriza a determinados docentes-, el tiempo de calidad para la exposición y discusión de los contenidos previstos, queda seriamente menguado.

El modelo académico que se observa está caracterizado por una fuerte clasificación y una gran saturación de los contenidos educativos, en relación con los períodos lectivos, mientras que el modelo pedagógico se distingue por su fuerte enmarcación y una sobrecarga de actividades extra curriculares.

Como resultado, en muchas ocasiones no se cubre la totalidad del programa (independientemente de la cuestión de la calidad de la transmisión); cuestión que no es supervisada ni tiene consecuencias de ningún tipo. Sencillamente, el personal hace ‘la vista gorda’. En este caso, no se trata de una despreocupación por el programa en virtud de la formación por competencias. Se trata de una negligencia en relación con los objetivos pedagógicos establecidos.

Ello, en lo que se refiere a los contenidos educativos. Si, además, se hace el análisis en relación con las competencias, genéricas y específicas, en que debe formarse al alumnado (analizadas en el apartado 4.3.2.), a partir de la observación de campo, queda de manifiesto que no se trata de una cuestión prioritaria. También en ese caso, el personal pasa página.

Con el objetivo de identificar los contenidos que se imparten en el área histórico social del bachillerato, que pudieran guardar relación con el concepto de ciudadanía global, a continuación se hace una revisión crítica de la propuesta académica común a una serie de libros de texto (Apéndice I) en las asignaturas de ‘Introducción a las Ciencias Sociales’ y ‘Ética y Valores’.

6.1.1. Introducción a las Ciencias Sociales

En lo que toca a la primera, el programa está estructurado en siete módulos que deben impartirse en tres períodos lectivos de cuatro semanas cada uno (considerando tres clases a la semana de 45 minutos, lo que arroja un total de 27h distribuidas a lo largo de tres cuatrimestres).

En ese tiempo, se espera conseguir los siguientes objetivos: 1) reconocer cómo se realiza la construcción del conocimiento en CCSS; 2) describir los procesos de construcción del conocimiento en CCSS; 3) identificar el ámbito de acción de las CCSS; 4) realizar interpretaciones científicas de la realidad social; 5) comprender los conceptos básicos para el estudio de los fenómenos sociales contemporáneos; 6) analizar la interacción del individuo y la sociedad con las instituciones del Estado mexicano¹²⁸, e 7) Identificar problemas sociales actuales de México y el mundo.

Considerando que el último bloque contempla la identificación de problemas sociales locales y globales, podría asumirse como una expresión de la educación para la ciudadanía global, o bien, como un área de oportunidad. No obstante, es preciso tener en cuenta que no suele terminarse el temario.

En el hipotético caso de que se apostara por dedicar un par de semanas del último período lectivo a dicho bloque, habría que analizar cuál es el enfoque de las problemáticas sugeridas. Éstas son: el mercado de trabajo para los jóvenes en la actualidad; la situación de los derechos humanos de los jóvenes en México y el mundo; la discriminación étnica o cultural; los valores en los jóvenes; el machismo; la violencia intrafamiliar; la corrupción; la delincuencia y la función social de los medios de comunicación.

¹²⁸ En el análisis de la interacción del individuo con el Estado Mexicano, según Schettino (2015) –una voz identificada en el campo de control simbólico– “los estudiantes aprenden que hay una corporación que les dará cobijo, que tendrán un empleo que les dará recursos y que forman parte de una raza de bronce a punto de conquistar el mundo. Y afuera no hay nada de eso”. No obstante, en el análisis de los contenidos propuestos en los distintos libros de texto, el enfoque es radicalmente distinto al que sostiene Schettino, quien aboga por que la educación se centre en la “aceptación y el dominio de la incertidumbre”. En la propuesta pedagógica de los textos, solamente se describe la función de las instituciones en cada uno de los ámbitos (salud, educación, procuración de justicia) y se proponen algunas cuestiones para que el alumnado reflexione acerca de la eficiencia y eficacia del aparato estatal. Acto seguido, se plantean los principales problemas actuales de la juventud, como el desempleo, la violencia y la migración. En este sentido, sería interesante conocer el sustento de las afirmaciones del citado autor.

Desde esta perspectiva, se pone de manifiesto que podrían abordarse las dimensiones civil e intercultural de la ciudadanía, en términos de Adela Cortina (1997), al menos en el nivel reflexivo.

En lo que toca a las dimensiones de la ciudadanía política y social, el enfoque es estrictamente nacional, sin perspectiva global; es decir, el análisis de la interacción del individuo con las instituciones del Estado mexicano (Bloque 6).

Recuérdese que la apuesta por una educación para la ciudadanía global (ECG) considera los espacios educativos como un lugar privilegiado para la formación de ciudadanos y ciudadanas críticas y participativas quienes, junto a la escuela y otros actores sociales, busquen dar respuestas éticas a los desafíos del mundo actual.

Desde el enfoque de las Ciencias Sociales, la propuesta de que el alumnado sea capaz de identificar y caracterizar problemas sociales actuales de México y el mundo, no contempla necesariamente la búsqueda de respuestas desde una actitud crítica y constructiva, sino que se limita a una cuestión analítico-descriptiva.

6.1.2. Ética y Valores

En relación con la asignatura de 'Ética y Valores', los contenidos se agrupan en cuatro bloques temáticos, que deben impartirse en tres períodos lectivos. En el primer semestre, los objetivos comprenden 1) Identificar a la ética como disciplina filosófica; 2) analizar situaciones y problemas específicos asociados a la práctica de valores que ocurren a nivel local y nacional; 3) promover el respeto a los derechos humanos y 4) comprender la importancia del respeto a la identidad nacional ante los fenómenos asociados a la globalización.

Desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía global, podría identificarse el tercer objetivo en relación con la dimensión política de la ciudadanía (promover el respeto a los derechos humanos); mientras que el cuarto objetivo (comprender la importancia del respeto a la identidad nacional ante los fenómenos asociados a la globalización) debería analizarse en contraste con la concepción de la ciudadanía global que recoge Intermón Oxfam, para intentar encontrar puntos en común.

El último bloque contiene ocho temas, a saber: el concepto de cultura; la identidad individual e identidad colectiva o social; la relación entre ambas identidades; la interculturalidad y la multiculturalidad; las diversas manifestaciones culturales en México (conformación social de la identidad nacional, diversidad nacional y diversidad de formas de expresión cultural); multiculturalidad y globalización; diversidad en formas de pensar y de ser en individuos y grupos (dominio cultural, dominación hegemónica, colonización, explotación, racismo y discriminación; y los valores necesarios para la convivencia y la soberanía); aspectos del país a preservar ante la globalización en ámbitos diversos.

El discurso que se transmite en este apartado toma como marco la globalización pero no como una oportunidad para tomar conciencia de la ciudadanía global, sino como “una lucha contra las nuevas formas que adopta el colonialismo y el dominio cultural y hegemónico” (Navarro y Bonilla, 2009:127). En esa ‘lucha’, “la recuperación histórica de las señas de identidad de los pueblos indígenas” y “el cultivo de los valores que se requieren para la convivencia y la soberanía y la comprensión de la cultura y tradiciones indígenas” son la bandera.

En la caracterización que Intermón Oxfam hace de la ECG, se sugiere que la desigualdad de derechos y, por tanto, el mantenimiento de la injusticia social, debe convertirse en el foco de atención del ‘ciudadano global’ (Polo, 2004).

En palabras de Gimeno Sacristán (parafraseado por De Paz, 2007:14) “si la ciudadanía no es vivida en condiciones de igualdad entre los individuos de los diferentes pueblos ni dentro de ellos, el esfuerzo para disfrutar de ella en condiciones de igualdad se convierte en prioritario como frente de lucha y progreso humano”.

En el texto de la asignatura de ‘Ética y Valores’, se aborda la desigualdad económica que caracteriza al país. En este sentido, se expresa que “las cifras son preocupantes, lo que nos muestra el gran trabajo que debe hacerse para abatir la pobreza extrema, el desempleo y la escasez de vivienda”. Sin embargo, en el texto, dicha ‘preocupación’ conduce a la siguiente reflexión: “podemos decir, sin temor a equivocarnos, que el avance democrático de México en materia electoral es considerable...”. A partir de dicha sentencia, se cambia de tema hacia las instituciones electorales y no vuelve a abordarse la desigualdad.

A partir de ese ejemplo, se puede ilustrar el discurso legitimador que reproducen los libros de texto, en relación con la situación de desigualdad que sufre el país. En este caso, en

relación con la democracia representativa y el sistema electoral, como si la pluralidad partidista resolviera la desigualdad social.

En lo que se refiere a la desigualdad entre los diferentes pueblos, solamente se propone una reflexión en el apartado que corresponde al conocimiento de la “multiculturalidad y la globalización”, en el último bloque del primer semestre.

Como una actividad sugerida para la reflexión (de aquellas que el profesorado suele pasar por alto, por falta de tiempo), se propone la lectura del discurso de Tzvetan Todorov pronunciado al recibir el Premio Príncipe de Asturias en Ciencias Sociales 2008. Con la intención de ilustrar el discurso. A continuación se reproduce un fragmento:

“Todos los países establecen diferencias entre sus ciudadanos y aquellos que no lo son, es decir, justamente los extranjeros. No gozan de los mismos derechos ni tienen los mismos deberes. [...] Los habitantes de un país siempre tratarán a sus allegados con más atención y amor que a los desconocidos. Sin embargo, estos no dejan de ser hombres y mujeres como los demás. [...] Sólo que, en mayor medida que los primeros, son presa del desamparo y nos lanzan llamadas de auxilio. Esto nos atañe a todos, porque el extranjero no sólo es el otro, nosotros mismos lo fuimos o lo seremos, ayer o mañana, al albur de un destino incierto¹²⁹: cada uno de nosotros es un extranjero en potencia”.

A partir de la lectura del texto, se sugieren preguntas para motivar la reflexión del alumnado acerca de la manera en que se manifiesta la globalización económica; aquello que provoca los desplazamientos humanos a nivel global; y la manera en que se percibe a los extranjeros en el mundo globalizado.

Dicha reflexión es la más cercana a la propuesta pedagógica que se ha formulado alrededor de la ECG; no obstante, de acuerdo con el testimonio del personal docente responsable de dicha asignatura en el Colegio, no suele haber tiempo para abordar dicha temática. En este ejemplo, se interrelacionan los límites de las cuestiones curriculares en relación con la práctica pedagógica.

En el segundo semestre, la asignatura de ‘Ética y Valores’ contempla cuatro bloques temáticos propuestos para desarrollarse en 48 sesiones, de las 36 que contempla el programa académico del Colegio que se observa (en el caso de no perder ni una sola clase

¹²⁹ El discurso de la ECG asigna al sistema educativo un rol en la promoción de los conocimientos, competencias y valores que desarrollen un sentido de ‘destino compartido’ a través de la identificación individual con los ambientes social, cultural y político de una sociedad.

en el semestre). Una muestra más de la saturación de los contenidos previstos en los programas académicos.

Los objetivos en este caso son 1) relacionar la ética con la ciencia y la tecnología; 2) problematizar conflictos de la práctica médica y la bioética; 3) promover una educación ambiental para el desarrollo sostenible y 4) realizar acciones morales que promuevan el desarrollo individual y de la comunidad.

De acuerdo con el testimonio del alumnado de tercer año de bachillerato, los exámenes de admisión a las universidades, centran las cuestiones vinculadas con la ética alrededor de la ciencia, la tecnología y la práctica médica (bioética). Solamente por ese motivo se le otorga 'cierto valor' a aquella asignatura de primer año 'en la que no se aprende nada'¹³⁰.

Durante el segundo semestre, el diseño de la asignatura ofrece la posibilidad de trabajar desde la perspectiva *glocal* de Mayer (2002), en la reflexión sobre el desarrollo sostenible (Bloque 3) y el desarrollo comunitario (Bloque 4).

La cuestión medioambiental, no obstante, hace referencia a la otra prioridad educativa de las Naciones Unidas en relación con la Educación para el Desarrollo Sostenible, por lo que no se abordará el detalle en esta reflexión.

En este caso, habría una posible continuidad en el último semestre del bachillerato, a través de la asignatura de 'Ecología y Medio Ambiente', si ésta no tuviera un enfoque estrictamente biológico. Lo que está claro es que, en el Colegio observado, no se ha generado ninguna experiencia de trabajo colaborativo entre el primer y el tercer nivel del bachillerato alrededor del desarrollo sostenible o la conciencia de ciudadanía global. En este sentido, se pierden oportunidades valiosas para proponer estrategias pedagógicas de clasificación débil.

¹³⁰ El testimonio se recoge de una conversación informal con un grupo de alumnas, en el marco de la observación participante desde el enfoque etnográfico.

6.1.3. El enfoque por competencias en la formación cívica, ética y valoral

En el ciclo escolar 99-2000, se introdujo la materia de *Formación Cívica y Ética* a nivel secundaria, sustituyendo las asignaturas de *Civismo* y *Orientación educativa*. Teóricamente, esa es la base con la que el alumnado de primer año de bachillerato aborda la asignatura de 'Ética y Valores'. La característica de dicha innovación, consiste en la introducción del enfoque por competencias; mismo que también caracteriza a la asignatura de 'Ética y Valores' del bachillerato.

Tal como sugiere Fierro (2011:8) "el enfoque de competencias parece haber representado una vía adecuada para favorecer el diálogo, ya que supuso colocar bajo nuevos términos de referencia, la discusión sobre la formación de valores de los estudiantes en función de *procesos y capacidades* relevantes para desempeñarse en distintos ámbitos. Así, la atención se centra en identificar las competencias fundamentales a ser desarrolladas, las cuales equivalen a conglomerados de valores que se van reforzando entre sí".

Ahora bien, el modelo de formación por competencias alberga también acaloradas discusiones. Siguiendo la reflexión de la misma autora, existe un despliegue considerable de literatura que reporta la diversidad de enfoques y modelos genéricamente referidos a 'competencias'¹³¹.

Sin embargo, la mayor parte de las definiciones coinciden en reconocer que la competencia¹³²: "a) refiere a una estructura compleja; b) involucra conocimientos,

¹³¹ De acuerdo con Planas (2013), la noción de 'competencia' ha sido distorsionada en el ámbito de la enseñanza. Dicha noción respondía a la necesidad de crear un sistema de información de las capacidades productivas de las personas, que fuese más allá de sus titulaciones escolares, en el ámbito de la gestión de los recursos humanos. Intentar escolarizar un concepto nacido para entender los procesos de adquisición de las capacidades productivas más allá de los aprendizajes escolares y sus acreditaciones o títulos genera conflictos importantes entre los resultados de la educación y su definición *a priori* en forma de competencias.

¹³² En esta línea, las reflexiones de Young (2009:13-15) distinguen entre dos ideas: el "conocimiento de los poderosos" (*knowledge of the powerful*) y "el conocimiento poderoso", "de gran alcance" o "de alto estatus" (*powerful knowledge*), como él mismo planteó en 1971. El primero, se refiere a quién define *lo que cuenta como conocimiento* y tiene acceso a él. En esta línea, muchas críticas sociológicas de los conocimientos escolares han equiparado el conocimiento escolar y el plan de estudios con dicho concepto. La segunda noción, pretende abundar sobre el conocimiento mismo, no acerca de quién tiene más acceso o quién le otorga legitimidad. Se refiere, en cambio, a lo que el conocimiento 'puede hacer' (una lectura sugerente en término de 'competencias'). Por ejemplo, si se proporcionan explicaciones fiables o nuevas formas de pensar sobre el mundo. En palabras del autor, "lo que los *cartistas* llamaban 'conocimiento realmente útil'". Este segundo concepto explica el sacrificio que hacen los padres, aunque sea de manera inconsciente, para que sus hijos vayan a la escuela y adquieran "conocimientos de gran alcance" que no están disponibles en casa. La escolarización consiste en proporcionar acceso a los conocimientos especializados, que se materializa en diferentes dominios (aunque no siempre se consiga dicho objetivo con

valores, actitudes, habilidades; c) este conglomerado complejo supone una adecuada articulación de los mismos; d) la competencia se moviliza y pone en práctica en situaciones reales que suponen la resolución de problemas; e) así como la posibilidad de transferir a otros ámbitos, ese saber hacer en situación” (Fierro, 2011:9).

Con base en el análisis curricular que la autora hace del programa de *Formación Cívica y Ética* de secundaria, desde la perspectiva pedagógica, sostiene que éste “no logra concretar un diseño curricular consistente de acuerdo con el modelo teórico por competencias al que declara adscribirse. En consecuencia, se tiene una sugerente declaración de propósitos y orientaciones generales, junto con un diseño curricular que se queda muy corto respecto de tales propósitos” (Fierro, 2011:12).

Una cosa similar sucede con la asignatura de ‘Ética y Valores’ del bachillerato que se ha revisado en el apartado anterior.

Mientras que en la educación secundaria se habla de competencias básicas, en el bachillerato se habla de competencias genéricas. En ambos casos, se refiere a aquellas habilidades, sean de orden cognitivo, afectivo o comunicativo, cuyo dominio está implicado en el ejercicio de una *competencia ciudadana*.

La autora define las competencias ciudadanas tomando a Chauv (2004) como referencia, como “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática”.

Las dimensiones fundamentales para la *acción ciudadana* contemplan: a) conocimientos (lo que deben saber y comprender las personas para el ejercicio de la ciudadanía); y b) competencias básicas: cognitivas (toma de perspectiva, interpretación de intenciones, generación de opciones, consideración de consecuencias, metacognición y pensamiento crítico); emocionales (identificación de las propias emociones, manejo de las propias emociones, empatía, identificación de las emociones de los demás); y comunicativas (saber escuchar o escucha activa, asertividad y argumentación). En un segundo nivel, se

éxito). En ese sentido, Young categoriza el conocimiento en función de si es dependiente o independiente del contexto. Puede ser práctico -como saber reparar una falla mecánica o eléctrica, o encontrar una ruta en un mapa-, y también puede ser de procedimiento -como un manual o un conjunto de regulaciones de salud y seguridad-. El conocimiento dependiente del contexto, le dice al individuo cómo hacer las cosas específicas. En cambio, el conocimiento independiente del contexto o conocimiento teórico, se desarrolla para proporcionar generalizaciones, con pretensiones de universalidad; proporciona una base para la toma de decisiones y por lo general, pero no exclusivamente, está asociado a las ciencias.

contemplan las c) competencias integradoras (conciencia y paz; participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias). Estas últimas, deben estar respaldadas de ambientes democráticos para su puesta en práctica.

En esta línea, el planteamiento teórico del ámbito de la formación cívica, ética y valoral en los programas educativos mexicanos, coincide con el discurso de la educación para la ciudadanía global (ECG) que se analiza en este trabajo.

La ECG se propone como un modelo educativo que eduque para la vida, “que es un educar para un mundo en el que nada humano nos resulte ajeno” (De Paz, 2007:16). En palabras de Adela Cortina “bregar por una globalización ética, por la mundialización de la solidaridad y la justicia, es la única forma de convertir una “jungla global” en una comunidad humana en la que tengan cabida todas las personas y todas las culturas humanizadoras”.

Para atender dicho planteamiento, no resulta suficiente la revisión de los contenidos educativos, sino que será preciso revisar y reformular las metas y la propia dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconstituyendo el papel de los participantes y de la cultura organizativa, con el objetivo de que la educación permita a los jóvenes ciudadanos comprender e interpretar la realidad, y realizar una lectura crítica del mundo que haga posible una educación orientada hacia el compromiso y la acción, a favor de la justicia social y la equidad (De Paz, 2007: 16-17).

En esa dirección, Petrella (2001) propone que el punto de partida para otra educación es el de dar al sistema educativo el objetivo prioritario de *aprender a saber saludar al otro*, entendiendo por ello que el sistema educativo se plantee como función original la de enseñar a todo ciudadano a reconocer la existencia del otro, de gran importancia tanto para el yo como para el nosotros. Lo que significa reconocer que la sociedad tiene la función y la responsabilidad colectiva de promover y garantizar el vivir conmigo, con nosotros y con el otro.

Este “saludar al otro” está íntimamente vinculado con las grandes preocupaciones de nuestro tiempo, que Intermón Oxfam abandera bajo el lema “hacia una ciudadanía global”. Es decir, el respeto y el valor de la igualdad en la diversidad como fuente de enriquecimiento humano, la defensa del medio ambiente y el consumo responsable, el respeto de los derechos humanos individuales y sociales, la valoración del diálogo como herramienta para la resolución pacífica de los conflictos, y la participación, la

corresponsabilidad y el compromiso en la construcción de una sociedad justa, equitativa y solidaria.

Lamentablemente, la evaluación pedagógica del ámbito formativo vinculado con la ética, el civismo y los valores, en los programas educativos mexicanos, tanto en el nivel básico como en el de la educación media superior, arroja resultados poco alentadores. Como se ha visto, existe una serie de inconsistencias entre el planteamiento teórico y sus posibilidades de ejecución en la práctica.

Entre otras inconsistencias, Fierro (2011) destaca las siguientes: a) falta de graduación a lo largo del programa; b) un sesgo del concepto de competencia hacia lo cognitivo; c) los libros de texto no adoptan el enfoque teórico propuesto en el Programa de Formación Cívica y Ética; y d) el enfoque de los libros de texto no asume el diseño por competencias. A continuación se describe brevemente cada uno de los aspectos mencionados.

En primer lugar, Fierro (2011) se refiere a la falta de graduación a lo largo del programa porque no existe una progresión en la formulación de las competencias abordadas. En el caso de la primaria, por ejemplo, el alumnado de primero, tercero y sexto año, realiza prácticamente las mismas actividades: identifican, observan, reconocen, examinan, formulan hipótesis. “La imagen que esto sugiere es la de un carrusel de actividades que se mueve en círculo sin avanzar en una dirección definida. No sólo no hay progresión, sino que la acción de mayor envergadura relativa a la competencia, la única que involucra la acción, está prevista para el primer año y no para el sexto, como se esperaría” (*Ibid.*, 18).

En el caso de la asignatura de ‘Ética y Valores’ del bachillerato, sucede una cosa similar. Los desempeños que se esperan del estudiante al concluir los bloques temáticos hacen referencia a: comprender, reconocer, reflexionar, analizar, valorar, problematizar. Pero en el segundo bloque temático se incluye, a nivel de acción: “toma decisiones personales congruentes con los valores que practica”. La cuestión que sugiere es ¿cómo podrá evaluarse dicha acción?

En segundo lugar, la autora se refiere a un sesgo del concepto de competencia hacia lo cognitivo: “se trabaja fundamentalmente en procesos intelectuales, poco o casi nada desde el dominio afectivo y es prácticamente ausente en el Programa la puesta en práctica de la competencia en situaciones. [...] El Programa desaprovecha así una gran cantidad de alusiones a las experiencias concretas desde la vida escolar, la organización del grupo clase, la participación estudiantil, la construcción de normativas, la

involucración en acción social organizada, la intervención en solución de conflictos, etc., las cuales podrían constituir espacios reales y muy significativos para poner en ejecución las competencias previstas en él” (Fierro, 2011:19).

La situación que se describe, coincide con el Programa de ‘Ética y Valores’ del bachillerato. En consecuencia, el enfoque por competencias, queda como declaraciones vacías, que rebasan las posibilidades de acción, ante la falta de experiencias pedagógicas de soporte.

En tercer lugar, Fierro señala que los libros de texto no adoptan el enfoque teórico propuesto en el Programa de Formación Cívica y Ética. “Al contrario, vuelven a una visión en que prevalece el civismo bajo un enfoque cargado de información en un tono oficialista y anacrónico. La ética, por su parte, se aborda bajo un enfoque que regresa a los planteamientos del siglo XIX centrados en la prescripción de lo “correcto” desde la autoridad, y se aleja, en consecuencia, del propósito de interpelar la vida y animar la reflexión y la deliberación autónoma” (*Ibid.*, 24).

Este nivel de profundidad en el análisis de los libros de texto de bachillerato no se aborda en la presente investigación; a diferencia de los libros de texto gratuitos de primaria y secundaria, la variedad es enorme y el enfoque depende de la línea editorial. No obstante, resulta una línea de investigación interesante desde la perspectiva pedagógica.

Finalmente, la autora señala que el enfoque de los libros de texto no asume el diseño por competencias. En este sentido, sostiene que no hay una integración funcional –sinérgica- entre los contenidos (Fierro, 2011:25).

En el caso de los libros de texto del bachillerato revisados, tanto en la asignatura de ‘Ética y Valores’ como en la ‘Introducción a las Ciencias Sociales’, sí que hay un enfoque *formal* hacia la formación basada en competencias –en tanto están ‘apegados’ a la Reforma Integral de la Educación Media Superior- aunque el planteamiento sigue enfocado a una gran cantidad de contenidos a transmitir. La variación reside en la formulación explícita de los desempeños que debería abordar el estudiante al concluir los bloques temáticos y la traducción de dichos contenidos a competencias.

Por ejemplo, en el Bloque 4 de ‘Ética y Valores’ (I): comprendes la importancia del respeto a la identidad nacional ante los fenómenos asociados a la globalización, los contenidos arriba descritos se traducen en competencias del tipo: a) Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación; b) Interpreta sus realidades sociales a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales

que le han configurado; c) Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto (Navarro y Bonilla, 2009:127).

El nivel de complejidad que implica esta ‘traducción formal de contenidos a competencias’, en palabras de Fierro (2011) ha sido ‘elusivo y eludido’. Elusivo, porque esta área del currículum queda rebasada ante el reto de construir la identidad nacional – no se diga, de una identidad global-; “de formar al ciudadano de la sociedad democrática, justa y honesta; al sujeto moral; mientras que la experiencia de todos los días en casa, en las escuelas, en la vida pública, política y social enseña lo contrario. Entonces resulta naturalmente esquiva, jabonosa, no se deja sujetar” (Fierro, 2011: 28).

Asimismo, Fierro habla de una asignatura eludida porque se ha evitado, rehusado y declinado a decir algo al respecto. “Decir y hacer algo significativo que despierte el sentido de la propia dignidad en niños, niñas y jóvenes. [...] Se sostiene gracias a una cultura cívica que forma ciudadanos ‘menores de edad’, inhabilitados para exigir el cumplimiento de sus derechos y para frenar la impunidad que campea” (*Ibid.*, 29).

El análisis de Fierro permite valorar la formación cívica y ética de los programas educativos mexicanos, tanto en el nivel básico como en el medio y medio superior, como una interpretación mínima del concepto de ciudadanía, en relación con las categorías de Cogan y Morris (2001) recogidas en el modelo de análisis de la presente investigación¹³³.

Esto significa que no puede hablarse de que exista un enfoque hacia la educación para la ciudadanía global en el programa del bachillerato general, dada la limitada interpretación que se hace del civismo y del propio concepto de ciudadanía.

De acuerdo con las categorías de los autores mencionados, esta interpretación implica un código agregado (respecto a un código integrado, en términos de Bernstein), enfocado en los contenidos y no en los procesos; un enfoque basado en conocimientos y no en procedimientos; una transmisión didáctica respecto a una interpretación interactiva; tomar como base los libros de texto, en relación con el sinfín de recursos disponibles; y un enfoque exclusivo (no inclusivo) más elitista que activista.

¹³³ Cogan y Morris (2001) plantean la interpretación de la ciudadanía en los diferentes currículos nacionales, en términos de mínimos y máximos, a partir del contraste de indicadores como el código (agregado o integrado) en términos de Bernstein, el enfoque centrado en los contenidos o en los procesos, el enfoque inclusivo o exclusivo, entre otros.

Ello implica un planteamiento *formal* respecto a la construcción participativa del programa, con una presencia sutil –y no robusta- en el proceso educativo. A efectos prácticos, se busca una manera fácil de asimilar y medir en la práctica.

En definitiva, resulta fundamental abordar el análisis de la pedagogía para complementar la revisión de dichas categorías. Asimismo, se hace preciso revisar la propia dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de conocer si la educación permite a las y los jóvenes ciudadanos/as comprender e interpretar la realidad, en línea con los planteamientos de la ECG.

6.2. Recontextualización en las relaciones pedagógicas

Como se ha mencionado, cuando Bernstein expone su teoría de la comunicación pedagógica, propone analizar el dispositivo de reproducción, distinguiendo tres conjuntos de reglas, relacionadas entre ellas jerárquicamente. Las reglas distributivas, las reglas de recontextualización y las reglas de evaluación (Bernstein, 1990).

Las reglas distributivas, son las que se encargan de repartir diferentes formas de conciencia, entre los grupos encargados de la producción de discursos; una cuestión que corresponde a los grupos que ejercen el poder en el campo de control simbólico (como se explica en el apartado 4.1.2.).

En el caso que se estudia, la producción del discurso de la educación para la ciudadanía global, recae en la UNESCO y en agencias especializadas como Intermón Oxfam. Éstos, otorgan mayor importancia a *la transformación de las relaciones pedagógicas* que a los contenidos curriculares vinculados con el tema.

Las reglas de recontextualización, son aquellas que regulan la constitución de un *discurso pedagógico* específico. Éstas, conforman el medio a través del cual, un *discurso instruccional* (que crea competencias o habilidades especializadas) se integra dentro de un *discurso regulativo* (que contiene las reglas que constituyen el orden social).

Las reglas de evaluación, finalmente, son caracterizadas por el autor como aquellas que condicionan la práctica pedagógica. Cuestión que se abordará en el siguiente apartado.

En éste, se hace un análisis de la recontextualización del discurso de la ciudadanía global en las relaciones pedagógicas que se entablan entre transmisores/as y adquirentes, en el

caso que se estudia. En otras palabras, se analizan las reglas de recontextualización, que son las que intentan reproducir el orden social, instituyendo el orden en la escuela.

Con base en el análisis realizado en el apartado anterior, puede decirse que el discurso instruccional del caso que se estudia, en relación con la ciudadanía global, consiste en mantener la asignatura de Ciencias Sociales como una introducción al bachillerato en la que se sientan las bases de la relación entre el individuo y el Estado mexicano, y en la que se analizan los problemas sociales de la juventud de México y el mundo.

La asignatura de Ética y Valores, como una continuidad a la formación cívica y ética del nivel educativo medio (secundaria), sostiene el discurso de la importancia de analizar problemas sociales y situaciones asociadas a la práctica de valores, a nivel local y nacional. Promover el respeto a los derechos humanos y respetar la identidad nacional ante los fenómenos asociados a la globalización.

También el enfoque de la formación humana y cristiana sostiene el discurso instruccional en relación con la conciencia acerca de los problemas de la humanidad; así como la orientación vocacional y profesional incide en la toma de conciencia individual en relación con los derechos y responsabilidades ciudadanas.

En este sentido, el discurso instruccional está cargado de buenas intenciones en relación con la formación de la ciudadanía; y es que siempre se ha asignado a la educación, la responsabilidad de la formación cívica y política, relacionada con la identidad nacional y la creación de un 'sentido de destino compartido'.

Tal como se describe en el documento de la UNESCO (2015:69) "la noción de ciudadanía se refiere a una afiliación individual a una comunidad política definida dentro de un Estado nación [...] aunque el concepto y su práctica cambian bajo la influencia de la globalización".

Al crear nuevos espacios económicos, sociales y culturales, más allá de los Estados nación, la globalización está contribuyendo a la aparición de nuevas formas de identificación y movilización, más allá de los límites del Estado nacional.

Por lo tanto, la educación nacional se encuentra ante nuevos retos. Las nuevas tecnologías de la comunicación y las redes sociales son un catalizador esencial para esta transformación, especialmente entre la juventud.

Desde la perspectiva de la UNESCO, se supone que estamos hablando de la generación más educada, informada y conectada de la historia de la humanidad. Una juventud cada día más comprometida con las formas alternativas de activismo civil, social y político espoloadas por las redes sociales y las tecnologías, que ofrecen nuevas vías para la movilización, la colaboración y la innovación.

Se supone que la educación tiene un papel crucial a la hora de promover el conocimiento que necesitamos para desarrollar ese 'sentido de destino compartido' en los entornos social, cultural y político, local y nacional, además de la humanidad como un todo.

También en la promoción de la conciencia, de los retos que plantea el desarrollo de las comunidades, a través de una comprensión de la interdependencia de los patrones de cambio social, económico y medioambiental. Así como el compromiso para participar en acciones cívicas y sociales, con un sentido de la responsabilidad individual en relación con las comunidades, en los ámbitos locales, nacional y mundial.

En el Colegio que se observa, se reservan espacios académicos para el tratamiento de las cuestiones vinculadas con la ciudadanía, sobre todo con un enfoque nacional. No obstante, en el discurso instruccional esto no representa una prioridad. La preeminencia está en la instrucción para la comprensión lectora, el desarrollo de las habilidades matemáticas y científicas.

Inclusive, la valoración de las áreas físico-matemática y químico-biológica es mucho mayor que la que se hace de las áreas de humanidades, ciencias sociales o económico administrativa, en la cultura del Colegio.

Es preciso, pues, analizar cuál es el discurso regulativo que incluye dicho discurso instruccional, para comprender las reglas de recontextualización del dispositivo pedagógico.

Como se plantea en la introducción, el análisis se hace en dos niveles. El primero, a nivel de centro, a partir de la interpretación que se hace en el Colegio del modelo pedagógico marista, así como de las relaciones transmisor/a-adquirientes que se generan tanto en la transmisión del currículum formal como en el currículum oculto¹³⁴. El segundo, a nivel de

¹³⁴ El currículum oculto implica todos aquellos aprendizajes que no forman parte del currículum explícito, pero que se generan en las relaciones de enseñanza-aprendizaje en todo centro escolar y fuera del mismo. El concepto se refiere a la transmisión, muchas veces inconsciente, de normas, valores, maneras de

aula, en la relación transmisora-adquirientes, a partir de la relación pedagógica entablada entre la investigadora y un grupo de alumnos y alumnas de tercer año de bachillerato, del área químico-biológica.

6.2.1. En el modelo pedagógico del Centro

Como ya se ha mencionado, el Centro que se observa pertenece al Sistema Educativo Marista (SEM) que dispone de un modelo pedagógico propio, en línea con la instrucción religiosa. En éste, la escuela es concebida como una prolongación de la familia; el cimiento, es la 'pedagogía del amor y de la presencia'. El fundamento de dicho enfoque, responde a la conceptualización de la infancia del siglo XIX, que transita de la concepción *hobbesiana* del niño (especialmente el de origen humilde) 'rebelde que debe ser reprimido', a la concepción *rousseauana*, que identifica en el infante una 'bondad natural'.

En esta línea, se espera que el *educador marista* ejerza un 'apostolado' con base en virtudes como el amor, la bondad, la dulzura, la indulgencia, la paciencia, la prudencia, la generosidad, la firmeza, la autoridad, el sentido práctico, la firmeza, la piedad y la capacidad profesional. Un conjunto de valores cuya congruencia debe sostener la relación pedagógica transmisor/a-adquiriente.

En la propuesta pedagógica marista, la vigilancia y la disciplina juegan un papel fundamental, interpretadas desde un enfoque paternal/maternal. Lo que se traduce, en el Colegio que se observa, en un complejo sistema logístico de seguimiento y control del alumnado.

Como parte de su jornada laboral, el profesorado debe llegar siempre antes que el alumnado y estar vigilando la llegada al Colegio. La impuntualidad es penalizada. Asimismo, se distribuyen diferentes roles de vigilancia durante los momentos de receso, en los que el profesorado debe estar pendiente del alumnado. Por dicho motivo no está permitido que el personal docente utilice teléfonos celulares en dichos momentos. Al finalizar la jornada, el colectivo de titulares [tutores] debe vigilar las salidas del Colegio.

Por otra parte, es preciso mencionar la importancia que se otorga en el Centro al cumplimiento del reglamento.

interpretar la realidad y creencias que es preciso revisar porque suelen conllevar, de manera implícita, discriminaciones de diversa índole (Carreras y Peraza, 2011).

Se trata de un documento que regula la admisión del alumnado, el proceso de inscripción, el uso de la credencial, los pagos y las becas; el desarrollo de los cursos académicos y sus procedimientos, los premios y reconocimientos; la conducta, la puntualidad y la asistencia, el uniforme, las normas generales para el uso de las instalaciones; los recesos, el servicio social y los procedimientos de examinación y evaluación en general.

En relación con la conducta, en general, dentro de las instalaciones del Centro y en sus alrededores, se establece que “en todo momento se utilizará un léxico adecuado y respetuoso, evitando siempre palabras altisonantes u ofensivas”. En la cultura del Colegio, el trato transmisor/a-adquiriente así como entre el propio profesorado, es formal, en segunda persona del plural. Además, se utilizan constantemente fórmulas religiosas como “si Dios quiere”, “Dios mediante” o “gracias a Dios”.

Asimismo, se vela por “la moralidad y las buenas costumbres”. Por ejemplo, en el artículo 4.5. del Reglamento se establece que “las manifestaciones de noviazgo, tales como besarse, abrazarse, sentarse en las piernas del otro y caricias en general, son consideradas inadecuadas y deben evitarse”. Esto, en un momento histórico en el que dichas “manifestaciones” son de lo más común en los medios de comunicación y las redes sociales, por ejemplo, generando una fuerte contradicción entre la juventud.

El uso del teléfono celular solamente está permitido en los tiempos de receso. En las actividades escolares debe permanecer apagado y guardado o, de lo contrario, se confisca durante 15 días en la Coordinación.

Al respecto, se ha manifestado inquietud por parte del colectivo docente en el sentido de la pertinencia de utilizar los dispositivos móviles con fines pedagógicos, pero ninguna propuesta concreta ha prosperado. Ni siquiera en las asignaturas de Informática, Introducción a las redes, Aplicaciones gráficas con programación interactiva o Lógica computacional y programación.

En general, se aprecia una relación cercana transmisor/a-adquiriente, mediada por fórmulas de respeto que mantienen los roles de autoridad. Es común que se escuche entre el colectivo docente, referirse al alumnado como “hijos”.

En términos de Bernstein, el modelo pedagógico marista responde a la denominación de ‘pedagogía visible’ en la que el/la adquirente, conoce las reglas de jerarquía y de secuencia porque son explícitas. Esto responde a una clasificación y una enmarcación fuertes del conocimiento educativo, que el autor británico vinculará con el uso de un

código [comunicativo] agregado. Un código que va de la mano de la 'ritualización', en la que el educando tiene pocos derechos o posibilidades de aportar.

En relación con el discurso de la educación para la ciudadanía global, es un tipo de pedagogía que "debería revisarse para reformular las metas y la propia dinámica de los procesos de enseñanza aprendizaje" (De Paz, 2007:16).

En el discurso pedagógico imperante, el papel de la cultura organizativa de centro, así como el de los participantes en dichos procesos, debe replantearse "con el objetivo de que la educación permita a los jóvenes ciudadanos comprender e interpretar la realidad, y realizar una lectura crítica del mundo que haga posible una educación orientada hacia el compromiso y la acción, a favor de la justicia social y la equidad" (*Ibid*).

Al respecto, el Director del Centro plantea que existe 'miedo al cambio' y a 'perder el control'. También reporta cierta resistencia por parte del colectivo docente a modificar las dinámicas de relación pedagógica en el sentido de que pudiera demandarse mayor trabajo o implicación.

Finalmente, resulta elemental destacar la contradicción que genera un discurso como el imperante, en el que se hace hincapié en la importancia de formar al/la ciudadano/a (sujeto moral) de una "sociedad democrática, justa y honesta" mientras que la experiencia cotidiana, en casa, en la ciudad, en la política y en la propia escuela, de facto, se enseña lo contrario. La cultura cívica dominante, se fundamenta en una concepción de ciudadanía de 'menores de edad', inhabilitados para la transformación social.

Para profundizar en esta línea, a continuación se hace un análisis en el nivel micro sociológico, a partir de la relación pedagógica establecida entre transmisor/a-adquiriente en el contexto del aula.

6.2.2. En la relación transmisor/a-adquiriente

El análisis de las relaciones pedagógicas es una tarea muy compleja. En este sentido, Bernstein conmina a llevarlo a cabo, pero las herramientas operativas para hacerlo, solamente se sugieren en el ámbito de los códigos sociolingüísticos. Por dicho motivo, se ha considerado la opción de ilustrar algunos elementos destacados por el alumnado en relación con una propuesta pedagógica específica.

Como se ha mencionado, durante el curso escolar 2014-2015, la investigadora llevó a cabo el proceso de observación participante con base en la propia experiencia docente con el grupo del área químico-biológica del tercer nivel de bachillerato. Éste, estaba compuesto de 32 personas, 24 mujeres y 8 hombres.

La estrategia pedagógica adoptada, se caracteriza por introducir elementos innovadores – en el contexto que se describe-, en relación con el enfoque tradicional de dos asignaturas del tronco común del tercer nivel de bachillerato: ‘Geografía Económica’ y ‘Ecología y Medio Ambiente’, correspondientes al primer y al segundo semestre, respectivamente¹³⁵.

Se ha explicado que la propuesta pedagógica implica una enmarcación debilitada, en relación con la fuerza de enmarcación promovida en el marco regulativo del Colegio. Recuérdese que la enmarcación se refiere a las formas de control sobre cómo se transmite el currículum. Una enmarcación fuerte, en términos de Bernstein, significa que los límites de lo que se puede y lo que no se puede transmitir, están muy claros. En ese caso, el alumnado no tiene ninguna opción sobre la relación pedagógica. Por el contrario, la enmarcación débil, pretende incorporar los intereses, motivaciones y deseos del adquiriente en el proceso de transmisión de conocimientos.

Asimismo, se ha hecho referencia a la amortiguación en la clasificación de los conocimientos, en el sentido de promover un enfoque interdisciplinar pero también en la línea de complementar la propuesta pedagógica contenida en los libros de texto en

¹³⁵ Entre el primer y el segundo semestre, se suscitó una situación inédita en la escuela en relación con el interés del alumnado por elegir a sus profesores; una cuestión que no se contempla en el Colegio aunque es común en los bachilleratos que pertenecen a las Universidades, como es el caso de la UNAM. Al respecto, se recoge el relato de un/a alumno/a (anónimo): “antes de empezar el segundo semestre todos en el salón queríamos que nos impartiera dos materias, incluso juntamos firmas en el salón como petición para el Director. En todos los años que llevo en la escuela marista nunca había visto tanto interés por parte de los alumnos para tener a una maestra en particular, ni se había visto tanta insistencia por exigir a una buena maestra, tantas ganas de aprender. Desgraciadamente, la dirección no nos tomó en cuenta (muy raro) [ironía] pero aún así la tuvimos como maestra [el siguiente semestre]”.

función de los intereses del alumnado y en línea con la reflexión acerca de la ciudadanía global.

La propuesta metodológica consiste en analizar dicha experiencia, relatada en el apartado 5.5. de esta investigación, a partir de la evaluación anónima elaborada por el propio alumnado a solicitud de la docente, en términos de 'lo que me gustó' o 'no me gustó' de la estrategia adoptada. A continuación se recogen algunas de las aportaciones en este sentido.

“Las clases siempre me parecen interesantes porque no nos apegamos de forma absoluta a los contenidos del libro, sino que pasamos por otros temas y obtenes información o puntos de vista que no habías analizado con anterioridad [...] también me agrada la dinámica de la clase, porque podemos bromear de vez en cuando, pero también porque sabe poner orden cuando es necesario y tampoco permite que se falte el respeto [...] lo que no me gusta es que a veces pienso que espera mucho de nosotros y aunque no queramos decepcionarla, siempre tenemos más cosas que hacer y es muy difícil tener que decidir cuáles cosas son prioritarias”.

“Usted es de las pocas maestras que he visto, que se involucra más allá en las cosas y proyectos que llevan a cabo [...] nosotros como alumnos nos veíamos obligados a estudiar o a leer, a conocer y a informarnos de acuerdo a lo que nos tocaba y estábamos viviendo, por ejemplo los ensayos sobre los conflictos internacionales y guerras entre algunos países como el caso de Siria y Ucrania [...] fueron [actividades] gratificantes porque aprendes a ver tu país de una manera totalmente diferente, te dan ganas de participar en tu sociedad, de querer contribuir, ver el gobierno y sus trabajadores también de una manera muy distinta y entender cómo en ocasiones, los choques de ideales de cada persona, compañía o dependencia, pueden arruinar o echar abajo un proyecto ecológico y cómo, a pesar de eso, no se debe tirar la toalla. Además nos enseñó a controlarnos y saber pedir y opinar o dar a conocer nuestras ideas con respeto [...] es muy bonito culminar y haber obtenido conocimientos que nos servirán para toda la vida”.

En relación con la estrategia pedagógica adoptada por la docente, puede desprenderse que el alumnado valora positivamente la estrategia de pedagogía invisible, en términos de Bernstein. Por un lado, por la libertad de cátedra en relación a la propuesta del texto, que promueve la cultura general y la capacidad crítica. Por otro lado, por relajar la relación jerárquica apelando a la responsabilidad individual en el mantenimiento del respeto y el orden.

Destaca la dificultad del alumnado para priorizar tareas o actividades surgidas en el marco escolar, dado que existe una gran cantidad de propuestas y carga de trabajo. También se valora la implicación de la docente en los proyectos propuestos, en el sentido de no dejar toda la responsabilidad en el alumnado y acompañarles en los procesos de gestión y organización.

Se reconoce que la propuesta es exigente en términos académicos y de trabajo pero se valora positivamente. También se aprecia el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias como la de gestión de proyectos, con base en ejercicios reales. En este sentido, la experiencia frente a la SEMANAY, para la gestión de los contenedores de basura adecuados para separar, contribuye a la formación ciudadana en términos locales.

En relación con el aprendizaje significativo, otra aportación dice “me gustó mucho el plan que tuvimos acerca de los proyectos, la manera de llevar la teoría a la práctica y dejar un legado para la escuela. Su entusiasmo, su fe en nosotros, en que haríamos un buen trabajo, nos impulsaba a esforzarnos, tal vez no a todos, pero al menos a muchos de nosotros nos inspiraba a hacer algo por el planeta.”

Destaca, en la relación pedagógica, que el alumnado valora la confianza que la docente deposita en el grupo.

En relación con la asignatura de Ecología y Medio Ambiente, concretamente, se recoge una aportación que sintetiza la expectativa que existía al respecto: “siempre creí que ecología era una materia de relleno de la cual no se haría ninguna actividad, sino solamente conocer el tema, conceptos entre otras cosas”.

Se rescata dicha reflexión porque toca precisamente a aquellas asignaturas consideradas “de relleno” en el programa, en relación con el tronco común del tercer nivel de bachillerato. Exactamente, aquellas que se valoran como oportunas en relación con el discurso de la educación para la ciudadanía global, son aquellas consideradas como ‘accesorias’ tanto por el alumnado como por una buena parte del profesorado.

El discurso de “las asignaturas de relleno” ha sido normalizado en la cultura del Colegio respecto a las materias que corresponden al área de especialidad de las ciencias formales y las ciencias experimentales. Una cuestión que se refuerza con decisiones organizativas. Por ejemplo, con el hecho de solicitar al alumnado que salga de ciertas clases para la entrevista semanal con su titular [tutor/a]. Nunca las clases de matemáticas o química. Las

elegidas son las asignaturas que corresponden al área histórico social o al tronco común del tercer nivel, como si fuera menos importante ausentarse de unas clases que de otras.

Esta cuestión está relacionada con el análisis que hace Bernstein acerca de la actitud del alumnado frente a la escuela. En dicha línea, el autor sugiere identificar comportamientos de alineación o rechazo hacia la propuesta pedagógica del Centro, por parte de los/las estudiantes, distinguiendo el orden instrumental del expresivo.

El primero, se refiere a un tipo de aprendizaje formal asociado a un conocimiento específico; el segundo, a un orden moral, relacionado con imágenes de conducta y modales propuestos por el centro educativo. A partir de dicha alineación o rechazo, es posible hacer una tipología de estudiantes, docentes e incluso familias en función del grado de identificación instrumental y expresiva que tienen con el Centro, resultando los tipos de estudiante adherido, disociado, acomodado o inhibido (Gráfico 2, Cap. 1).

La intención de este trabajo no consiste en clasificar a los/las estudiantes, pero las categorías de análisis resultan útiles para mostrar algunas resistencias hacia la propuesta pedagógica que se analiza en términos de identificación instrumental.

Por ejemplo, en relación con el enfoque transversal y general de la asignatura de Ecología y Medio Ambiente, en la línea de la educación para el desarrollo sostenible, respecto al enfoque tradicional centrado en la dimensión biológica. Al respecto, se recogen las siguientes aportaciones del alumnado:

“Pienso que la clase, al ser de ecología y en el bachillerato de biológicas especialmente, pudiera tener un giro diferente más encaminado a las ciencias ambientales y la creatividad porque el libro (aunque hay cosas nuevas) es prácticamente lo mismo que nos han enseñado, podríamos profundizar más en temas como biodiversidad y por qué no, hacer algún proyecto a la par con biología que implique poner a prueba capacidades científicas”.

En términos de ‘lo que no me gustó’ o se puede mejorar, se expresa también que “a veces, en Ecología, nos centrábamos o le dábamos más realce al enfoque sociológico, que me gustó, pero dejábamos como extra o en segundo plano el verdadero enfoque de la materia que era biológico científico”.

Nótese cómo el/la alumno/a se refiere al “verdadero” enfoque de la materia en relación con el planteamiento tradicional, sin tener en cuenta que se trata de una asignatura de tronco común, con un enfoque generalista.

En otro nivel, la 'resistencia' frente a la propuesta pedagógica no solamente es en términos instrumentales sino también expresivos:

“Considero que sus métodos de enseñanza deberían ser un poco más estrictos en el sentido de relacionar la materia con el área de ciencias biológicas un poco más [aunque] estoy de acuerdo con los ensayos y escritos que constantemente realizábamos porque era una de las mejores formas de fomentar nuestra capacidad para realizar escritos. Aunque no es mi fuerte, las participaciones en clase y brindar nuestras opiniones nos ha servido para ampliar nuestra capacidad de discurso y de crítica”.

En relación con la utilización del libro de texto solamente como una guía de referencia, también se identifica una cierta resistencia en el nivel instrumental:

“Algo a mejorar sería el hacernos del tiempo suficiente para que los proyectos que se lleven a contraste con la materia no nos interrumpan con la información del libro, ya sea terminar el libro antes o después de los proyectos o viceversa [...] porque luego es una fuerte carga de información para nosotros más un esfuerzo extra para la elaboración y el cumplimiento de los proyectos mas a parte resúmenes y lecturas diarias o bien trabajos de investigación, lo cual choca a veces con otras materias debido a los deberes escolares”.

Inclusive se sugiere un cierto rechazo a los textos utilizados “podría elegir mejores libros de texto porque la verdad los que manejamos no me convencieron”.

Por el contrario, otra aportación muestra identificación expresiva en relación con la propuesta: “las clases siempre me parecen interesantes porque no nos apegamos de forma absoluta a los contenidos del libro, sino que pasamos por otros temas y obtenes información o puntos de vista que no habías analizado con anterioridad”.

En relación con la propuesta pedagógica específica que se analiza, también se recogen críticas en términos expresivos:

“A veces no es necesario ser tan dura o dejar en vergüenza a los que según sus acciones o usted, no hacen nada [...]. Tiene que tratar de ser más comprensiva con los alumnos de alto rendimiento pero también exigirles para que no bajen su calificación”.

“En cierta forma nos motiva, sin embargo para nosotros también es algo que nos hace decaer un poco con respecto a las críticas que en algún momento argumentó, por ejemplo la vez que dijo que con nuestro nivel de idioma no lograríamos salir del Estado”.

No obstante, también en términos expresivos se valora la propuesta:

“[...] su visión de dejar de lado el formato antiguo de educación y dar paso a la acción, por lo menos en lo que respecta a mí, me ayudó bastante a tener una visión más amplia para entender qué hay más allá de mi círculo limitado de comodidad”.

Una cuestión recurrente que aparece en el ejercicio de evaluación sugerido, es la comparación de la propuesta que se analiza respecto a la cultura del profesorado del Centro. Por ejemplo, en una aportación que sugiere que “la dinámica en clase fue algo que nunca habíamos hecho en la escuela”.

A continuación se recogen algunas aportaciones que aprecian la dinámica propuesta, no con la intención de alargarla, sino de recuperar los elementos críticos respecto a la pedagogía tradicional preeminente entre el colectivo docente del Centro e identificar las cuestiones pedagógicas que el alumnado valora.

“Nunca en todos los años que estuve en el Colegio, me había tocado con un maestro que se interesara tanto por el conocimiento de los jóvenes y por ese gusto que tiene de apoyarnos en nuestros proyectos y brindarnos la ayuda y las bases para que realicemos nuestros trabajos bien, como deben ser [...] Debería de haber más maestros así en esta escuela, maestros que de verdad se interesen por la educación y orientación de los jóvenes.”

“Aprendí en un semestre todo lo que no me enseñaron en todos los otros años de mi vida, porque todos mis maestros de geografía anteriormente no me habían enseñado absolutamente nada. [En su clase] estaba emocionada por aprender, por conocer acerca del mundo [...] me hizo interesarme mucho en la geografía, disfrutaba estudiar, conocer, ignorar menos, porque desconocía tantas cosas que [usted] consideraría cultura general”.

“Nunca deje la docencia, necesitamos más maestras como usted, que en realidad enseñen y aporten algo a sus alumnos, no solo en cuestión teórica, me refiero a inculcar en sus alumnos buenos hábitos, las ganas de aprender, de hacer algo positivo, de explotar nuestro potencial y nuestras capacidades”.

En línea con esta última reflexión, se deduce que el alumnado aprecia una propuesta de pedagogía invisible en la que no se borran las relaciones de autoridad, sino que se enmarcan de una manera menos fuerte. Tampoco se dejan de lado los contenidos a transmitir, pero se hace un esfuerzo por darles sentido. Por hacerlos significativos.

6.3. Recontextualización en la evaluación

Los procesos de recontextualización de la evaluación se analizan para responder a las preguntas ¿qué se evalúa? ¿quién evalúa? y ¿cómo se evalúa?

Para responderlas, es preciso distinguir dos niveles de análisis. El que corresponde a la evaluación del alumnado y el que corresponde a la evaluación del Colegio.

En el primer nivel, se revisan los criterios de evaluación generalizados en el área histórico social del bachillerato. Para ello, se lleva a cabo una reflexión alrededor de la evaluación por competencias y el modelo que se ha adoptado en el Colegio.

En el segundo nivel de análisis, se recogen los testimonios del Director del centro acerca de la evaluación estandarizada y se contrasta con el discurso de la evaluación de la calidad, para identificar los elementos ideológicos que se reproducen, así como los mecanismos de recontextualización.

Recuérdese que las reglas de evaluación, en términos de Bernstein, condicionan la práctica pedagógica.

6.3.1. Evaluación del alumnado

Tal como está previsto en el reglamento, acerca de la evaluación en general, el aprovechamiento académico se reporta cuatro veces al semestre en cada asignatura, asignando al alumnado tres calificaciones de período y una semestral.

En el apartado que se refiere a la organización escolar (5.4) se menciona que gran parte del curso escolar está destinada a las actividades de evaluación (aproximadamente un 40% del tiempo escolar).

La calificación de período está compuesta en un 50% de los trabajos, evaluaciones parciales, participaciones, tareas, etc., que el/la docente de la materia decida. El otro 50% corresponde al resultado que el alumnado obtenga en el examen parcial. Las evaluaciones se resumen en tres calificaciones de período que aportan en el promedio un 50% de la calificación semestral, el otro 50% lo constituye el examen semestral.

De acuerdo con el relato del profesorado, antes, el 100% de la calificación correspondía al puntaje obtenido en el examen, cuestión que se modificó a raíz de la introducción del enfoque por competencias.

En dicho contexto se consideró que la evaluación por competencias debería comenzar por valorar criterios distintos al examen en el desempeño del alumnado. Normalmente, ese 50% suele considerar, en el área histórico social, un 10% de participación en clase, un 20% de tareas [deberes] expresados en un portafolio y otro 20% a la exposición de algún tema en el marco de la clase.

En la práctica, el alumnado suele asumir que ese 50% es su base de partida, lo que resta exigencia en relación con el examen. Está claro que se trata de un elemento estrictamente subjetivo, que depende de cada docente; no obstante, cuando algún alumno obtiene un puntaje bajo respecto a ese 50%, los reclamos hacia el/la docente son superlativos.

Sobre los exámenes de período de cursos regulares, el Reglamento contempla que deben tener una duración máxima de una hora y, para tener derecho a presentarlos, el alumnado debe contar, al menos, con el 80% de las asistencias en cada materia. Los lineamientos sugieren que se elabore un test de, al menos, 60 reactivos de opción múltiple que se califican a través de lectora óptica. Idealmente, dichos reactivos deben contemplar tres tipos de preguntas: opción múltiple, verdadero/falso y relación de conceptos, por ejemplo.

Pese a que el 50% de la evaluación que corresponde a dicho test, pudiera parecer un elemento más objetivo de evaluación, basta revisar algunos ejemplares para poner en tela de juicio dicha objetividad. En muchas ocasiones, el planteamiento de las cuestiones es confuso o existen distintas respuestas válidas. La formulación suele tomar como base el libro de texto y, por lo tanto, promueve los procesos de memorización.

Tal como relata el Director “dentro de nuestro contexto y de nuestra historia docente, nos resistimos y nos mantenemos en una educación tradicional, todavía”. A raíz del año 2009, con la Reforma Integral a la Educación Media Superior y el consecuente planteamiento del enfoque por competencias, se intentó abrir espacios para dar cabida al nuevo planteamiento pedagógico.

Para ello, se hicieron invitaciones a las editoriales de los libros de texto, a pedagogos de instituciones de educación superior, como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) de los Jesuitas, ubicado en Guadalajara, y a otros

capacitadores. No obstante, la percepción de la dirección académica es que la propuesta “entra por un oído y sale por el otro”.

La razón que se arguye es que ‘las cabezas’ no demandan una línea de acción clara (en referencia a las instancias gubernamentales como la Dirección General de Bachillerato). Por lo tanto, “tampoco podemos enviar esa línea de acción a los compañeros docentes” [E5].

En la misma línea, el informante clave entrevistado relata que “los únicos que han llegado con un sistema nuevo de competencias, son maestros nuevos, que son más jóvenes (tendrán 10 años de egresados y no 20, 30 o 40, como gran parte del personal docente de la Institución). Eso ha permitido la compaginación. Es una fusión interesante. Ahí tendríamos que ver, si esto va a ser generacional por cuestión cultural, que vaya transformándose poco a poco. Pero la preocupación será, qué va a pasar si a nivel nacional o internacional, el mandato es otro. Se lee que en Europa el sistema por competencias no sirvió absolutamente para nada. Ya lo experimentaron y lo rechazaron” [E5].

Resulta interesante la lectura que se hace de la experiencia europea, como un fracaso pedagógico. Aunque se mantiene la incógnita en relación al cambio de cultura escolar que podrían promover las nuevas generaciones docentes.

En definitiva, el alumnado también hace su lectura. Aprenden a calcular en términos instrumentales para obtener el resultado esperado. Un ejemplo interesante se obtiene de la misma experiencia pedagógica valorada anteriormente.

Se relataba la convocatoria que, el alumnado del grupo implicado en el ejercicio pedagógico propuesto, elaboró para llevar a cabo un concurso de colecta de material reciclable alrededor de la ‘Semana Verde’. El premio consistía en obtener un punto sobre la calificación de alguna asignatura, del profesorado que estuvo dispuesto a colaborar con el grupo de alumnos/as que ideó el premio. Una cuestión sumamente polémica y criticada por parte del colectivo docente.

Dicho evento puso en entredicho el valor que se otorga a la calificación de las asignaturas por parte del alumnado. Se genera una cultura de ‘punititis’ en la que pareciera que los resultados educativos forman parte de una subasta y están sujetos a negociación.

Otro ejemplo claro de dicho fenómeno, se percibió durante el primer semestre del curso. En entrevista a la docente titular de la asignatura de Ética y Valores, se relata que, en un momento dado, el Centro sufrió una “crisis de civismo”: “el alumnado ya no quería inscribirse a la Banda de Guerra” [E6]. Para ‘incentivar’ se tomó la determinación de ofrecer un punto en la asignatura de Ciencias Sociales para aquellos/as alumnos/as que participaran en la Banda de Guerra.

Dicha iniciativa pone en entredicho el valor que se otorga a la asignatura en cuestión, además de poner en relieve la interpretación que se hace del civismo. El hecho de que el alumnado no muestre ningún interés por alimentar los rituales nacionalistas de corte militar, no es tomado en cuenta para reconsiderar la oferta de los talleres artísticos. Al contrario, prácticamente se soborna al alumnado para mantener el *status quo*.

Tal como contempla el reglamento (18.4) “el alumno/a quedará exento del examen semestral, si tiene un promedio 9.5, resultado de los tres períodos”. Una regla que también determina el comportamiento del alumnado de alto rendimiento, que está más preocupado por exentar el examen semestral a punta de memorización, que por aprender o disfrutar del proceso de aprendizaje.

En el tercer nivel de bachillerato, el alumnado comienza a preocuparse por su promedio general, dada la cercanía del proceso de selección para el ingreso a las Universidades.

Recuérdese que el Colegio es muy bien valorado en el Estado por ofrecer cierta garantía de acceso a las Universidades. En este sentido, una madre de familia explicaba a la investigadora que ella eligió el Colegio para entrenar a sus hijos para aprobar exámenes.

Esa es la dinámica: entrenar al alumnado para los filtros que deberá enfrentar. En dicha lógica, cobra sentido el supuesto de Bernstein de que la evaluación condiciona los procesos pedagógicos. A un grado tal, en el caso que se estudia, que resulta tan o más relevante el resultado que el alumnado obtenga en términos numéricos, que los propios procesos pedagógicos o de formación humana integral.

6.3.2. Evaluación del Colegio

La dinámica que se relata, no sorprende en un contexto de estandarización de los procesos educativos, marcada por una ‘obsesión evaluadora’, en términos de Gilly (2015) “según criterios ajenos a la enseñanza y afines a las lógicas entrelazadas del dinero y del poder [...] que pretenden normalizar programas de estudio e investigación, las conductas, las normas internas e incluso las autoridades educativas”.

El tema de la evaluación, se ha convertido en factor de polarización social y política en México, en el contexto de las reformas educativas impulsadas por el Gobierno actual.

El objetivo de este análisis consiste en identificar la manera en que se recontextualiza el discurso oficial en los procesos de evaluación del Colegio que se observa, sin abordar dicha polémica. En este sentido, vuelve a cobrar un papel prioritario el discurso de la calidad de la educación, como principio dominante.

En la entrevista con el Director, el tema de la evaluación arroja reflexiones interesantes. Por un lado, porque relata una realidad discordante con el discurso de la calidad; por el otro, porque da cuenta de la manera en que las iniciativas pedagógicas del Colegio están condicionadas por los mecanismos de evaluación.

En los años 2004 y 2007, el Colegio participó en la prueba PISA. Existía confianza en relación con los procesos de evaluación, por lo que el Colegio facilitó entrenamiento y espacios, pero la preocupación de obtener una buena posición en la tabla de resultados, no surgió hasta el año 2009. En lo que se refiere a la prueba ENLACE¹³⁶, el entrevistado relata:

“Durante cuatro años se convirtió en un reto [obtener buenos resultados en la prueba]; nos arrojaba un segundo lugar, un primero o un tercero [en el Estado de Nayarit]. Pero fue un fenómeno al que decidí poner pausa. [...] Cuando empezamos a apostarle, pretendíamos que se convirtiera en un elemento detonador. La invitación a los maestros

¹³⁶ La Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (*ENLACE*), consiste en un examen tipo test que la Secretaría de Educación Pública (SEP) pretendía realizar cada año en México en todas las escuelas públicas y privadas, para conocer el nivel de desempeño en las materias de español y matemáticas. Fue una prueba que se aplicó durante ocho años consecutivos, desde 2007. A partir del año 2008, se introdujo la evaluación de Ciencias Naturales. En 2009 se evaluó también la Formación Cívica y Ética; en 2010, Historia; y en 2011 se añadió la evaluación de Geografía. De acuerdo con la página web de la SEP, la prueba ENLACE se aplica en Educación Media Superior para conocer en qué medida los jóvenes son capaces de poner en práctica, ante situaciones del mundo real, las competencias disciplinares básicas de los campos de Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas adquiridas a lo largo de la trayectoria escolar.

consistía en empezar a trabajar para la prueba. Había preparatorias particulares que dedicaban toda una semana a ensayar el manual para obtener los primeros lugares. Nuestros principios eran que [los contenidos de la prueba] estuvieran implícitos [en el Programa]. Que el resultado fuera real. Hace dos años nos dimos cuenta de que a nivel de la SEP, empezaron a modificarse los resultados. Se vendían los exámenes. [Entre otras razones, porque] no pueden aceptar que una escuela particular le gane a la pública. Empezó a filtrarse la información a CETIS, CEBETAS de la media superior, para poder demostrar a nivel estatal o a nivel nacional, que ellos eran los mejores” [E5].

Resulta alarmante, en términos morales, el relato del informante clave. Hasta dónde llega el nivel de corrupción en el sistema mexicano. Quizás, en vez de preguntar ¿qué se evalúa? o ¿cómo se evalúa? habría que preguntarse ¿quién diseña los exámenes? ¿quién los filtra? o ¿quién los vende?

En el mes de enero de 2015, se anunció oficialmente que, con la creación del Instituto Nacional de la Evaluación Educativa (INEE), a partir del presente año se aplicará una prueba que sustituye la de ENLACE, con la que se pretende evaluar a estudiantes de tercer grado de preescolar, tercero de primaria, tercero de secundaria y del último grado de bachillerato a través del Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA).

Esta prueba iniciará con la evaluación de competencias de Lenguaje y Comunicación y de Matemáticas, así como de las habilidades relacionadas con la convivencia escolar. Tal como está previsto, se incorporarán progresivamente al esquema de evaluación otras áreas de aprendizaje como Ciencias y Formación Ciudadana.

En línea con la exigencia que marca este tipo de pruebas, que son expresión de la recontextualización de los indicadores de la OCDE en el campo estatal, se emprendieron algunas iniciativas pedagógicas en el Colegio. Por ejemplo, el proyecto interdisciplinar para la comprensión lectora y el club de matemáticas.

No obstante, ante las trampas y la corrupción, el Director del Colegio decidió que no tenía caso que la presión recayera en alumnado y personal docente.

En el análisis del dispositivo pedagógico, Bernstein propone contemplar las reglas de evaluación, que regulan la práctica pedagógica en el contexto de *reproducción del discurso*.

En este caso, cobran especial importancia este tipo de reglas dado que los procesos de evaluación estandarizados a nivel internacional (como la prueba PISA) o nacional (como la prueba PLANEA, antes ENLACE), así como los exámenes de admisión a la educación superior, condicionan radicalmente los objetivos pedagógicos establecidos.

Recapitulación

En este último capítulo se identifican los mecanismos de recontextualización del discurso en el campo pedagógico a través del análisis del currículum, la pedagogía y la evaluación.

La orientación académica del Centro, está caracterizada por una fuerte clasificación y una gran saturación de los contenidos educativos –en relación con los períodos lectivos-, mientras que el modelo pedagógico se distingue por una fuerte enmarcación y la sobrecarga de actividades extra curriculares.

En lo que se refiere al currículum, se efectúa un contraste entre el discurso instruccional del Colegio que se observa y las categorías de la educación para la ciudadanía, en el área histórico social.

Con base en la revisión de los libros de texto de las asignaturas de ‘Ciencias Sociales’ y ‘Ética y Valores’, así como la propia práctica docente en las asignaturas de ‘Geografía Económica’ y ‘Ecología y Medio Ambiente’, se identifican las áreas disciplinares en las que se introduce, aunque sea de manera incipiente, la noción de ‘ciudadanía global’. En la propuesta académica del Colegio en cuestión, se identifica en la ‘Formación humana y cristiana’, así como en la ‘Orientación vocacional’, otra posibilidad para abordar la ECG.

En lo que toca a la asignatura de ‘Introducción a las Ciencias Sociales’, existe la posibilidad de abordar las dimensiones civil e intercultural de la ciudadanía –en relación con las dimensiones propuestas por Adela Cortina- en el ámbito que sugiere que el alumnado *identifique problemas sociales actuales de México y el mundo*. En lo que toca a las dimensiones de la ciudadanía política y social, el enfoque es estrictamente nacional, sin perspectiva global. La sugerencia, en este sentido, es que el alumnado *analice la interacción del individuo con las instituciones del Estado mexicano*.

En relación con la asignatura de ‘Ética y Valores’, se promueve el respeto a los derechos humanos, así como la comprensión de *la importancia del respeto a la identidad nacional ante los fenómenos asociados a la globalización*. En este sentido, se pone el acento en aquellos aspectos del país que deben preservarse ante la globalización, concebidos como *una lucha contra las nuevas formas que adopta el colonialismo y el dominio cultural y hegemónico*. En consecuencia, se enfatiza la importancia de la recuperación histórica de las señas de identidad de los pueblos indígenas, así como el cultivo de los valores que se requieren para la convivencia y la soberanía.

Para profundizar el análisis, se revisa el enfoque por competencias en la formación cívica, ética y valoral, con base en la crítica pedagógica elaborada por Fierro (2011) en relación con la *formación cívica y ética* de primaria y secundaria. En esta línea, se sugiere que los libros de texto contienen un enfoque del civismo cargado de información en un tono oficialista y anacrónico. La ética, por su parte, se aborda bajo un enfoque que regresa a los planteamientos del siglo XIX, centrados en la prescripción de 'lo correcto' desde la autoridad, alejándose del propósito de interpelar al vida y animar la reflexión y la deliberación autónoma.

Dicho enfoque se mantiene en el bachillerato, aunque con una expresión formal de la orientación hacia las competencias. No obstante, el planteamiento sigue enfatizando una gran cantidad de contenidos a transmitir, inabarcables en los tiempos previstos para su desarrollo en el período lectivo.

La interpretación de la ciudadanía en relación con las categorías de análisis propuestas por Cogan y Morris (2001) es mínima. Esto implica un código agregado (respecto a un código integrado) enfocado en los contenidos y no en los procesos; un enfoque basado en conocimientos y no en procedimientos; una transmisión didáctica respecto a una interpretación interactiva; tomar como base los libros de texto en relación con el sinfín de recursos disponibles; y un enfoque exclusivo (no inclusivo) más elitista que activista. A efectos prácticos, se busca una manera fácil de asimilar y medir en la práctica.

Se identifica, pues, un discurso instruccional cargado de buenas intenciones en relación con la formación de la ciudadanía, que no se traduce en prácticas concretas. En el Colegio que se observa, se reservan espacios académicos para el tratamiento de las cuestiones vinculadas con dicha noción, con un enfoque nacional. No obstante, la prioridad académica está situada en la instrucción para la comprensión lectora y el desarrollo de las habilidades matemáticas y científicas, dejando en un segundo plano las competencias ciudadanas.

En lo que se refiere a la pedagogía, se recogen los elementos característicos del estilo educativo marista, que sostiene un discurso regulativo fundamentado en el control, la vigilancia y la disciplina, desde un enfoque paternalista. Se otorga mucha importancia al cumplimiento del reglamento y se vela por la moralidad y las buenas costumbres.

El contraste empírico se efectúa a partir de la evaluación del alumnado en relación con la propuesta pedagógica propuesta para las asignaturas de 'Geografía Económica' y 'Ecología y Medio Ambiente', caracterizada por una enmarcación debilitada y una clasificación amortiguada.

Con dicha base, se observa que el alumnado valora positivamente la estrategia de pedagogía invisible, que pone el acento en la capacidad crítica y en consolidar la cultura general, a nivel de contenidos, y que apuesta por relajar la relación jerárquica entre transmisor-a/adquirientes, apelando a la responsabilidad individual en el cumplimiento y el respeto. Se aprecia el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias para gestionar proyectos con base en ejercicios reales. Asimismo, se valora la confianza que el/la docente deposita en el grupo.

Tomando como referencia el ejercicio pedagógico sugerido, las actitudes del alumnado, en general, fueron de alineación con el orden instrumental y expresivo propuesto; lo que implica un cierto nivel de rechazo al discurso instrumental y regulativo preeminente en el Colegio. El alumnado aprecia una propuesta de pedagogía invisible en la que no se borran las relaciones de autoridad, sino que se enmarcan de una manera menos fuerte. Tampoco se dejan de lado los contenidos a transmitir, pero se hace un esfuerzo por darles sentido. Por hacerlos significativos.

Finalmente, en lo que se refiere al análisis de la evaluación, se revisa el nivel que corresponde a la valoración del proceso de aprendizaje del alumnado, por un lado, y al que toca al Colegio –en relación con los procesos de evaluación estandarizada-, por el otro.

En el primero, se identifica el cambio en la orientación de la evaluación, al modificar el porcentaje de la calificación que valora los procedimientos (50%), con la intención de ir adecuándose al enfoque por competencias, aunque se trata de una aproximación muy vaga al nuevo paradigma.

La dinámica del Colegio está centrada en entrenar al alumnado para los filtros que deberá enfrentar en los procesos de selección. En dicha lógica, cobra sentido el supuesto de Bernstein de que la evaluación condiciona los procesos pedagógicos. A un grado tal, en el caso que se estudia, que resulta tan o más relevante el resultado que el alumnado obtenga en términos numéricos, que los propios procesos pedagógicos o de formación humana integral.

En el segundo, destacan los esfuerzos por situar al Colegio en el entorno competitivo a partir de los resultados de las evaluaciones estandarizadas tipo PISA, ENLACE o PLANEA, así como en los resultados obtenidos por los egresados en los exámenes de admisión a las instituciones de educación superior. En este ámbito, sale a la luz la corrupción en los procesos de evaluación que caracterizan el contexto mexicano.

Conclusiones

La presente investigación se enmarca en la disciplina sociológica y, más específicamente, en el ámbito de la sociología de la educación. La intención, por tanto, consiste en explicar una realidad social concreta, delimitándola al ámbito educativo.

La cuestión que se aborda, es la manera en que un discurso dominante en el campo internacional, es recontextualizado en el campo pedagógico. El objetivo consiste en ilustrar el modelo analítico propuesto por el británico Basil Bernstein (1990), para comprender la estructura del dispositivo pedagógico de reproducción.

En concreto, se estudia la interpretación que se hace de la noción de 'ciudadanía global' en un contexto educativo específico. En este caso, un Colegio privado de bachillerato general con enfoque propedéutico, ubicado en la provincia mexicana de Nayarit.

El supuesto teórico de partida, es que el sistema educativo tiene un papel en la reproducción de la ideología dominante, aunque los actores tienen capacidad reflexiva y de resistencia, que contribuye a la producción de nuevos discursos recontextualizados.

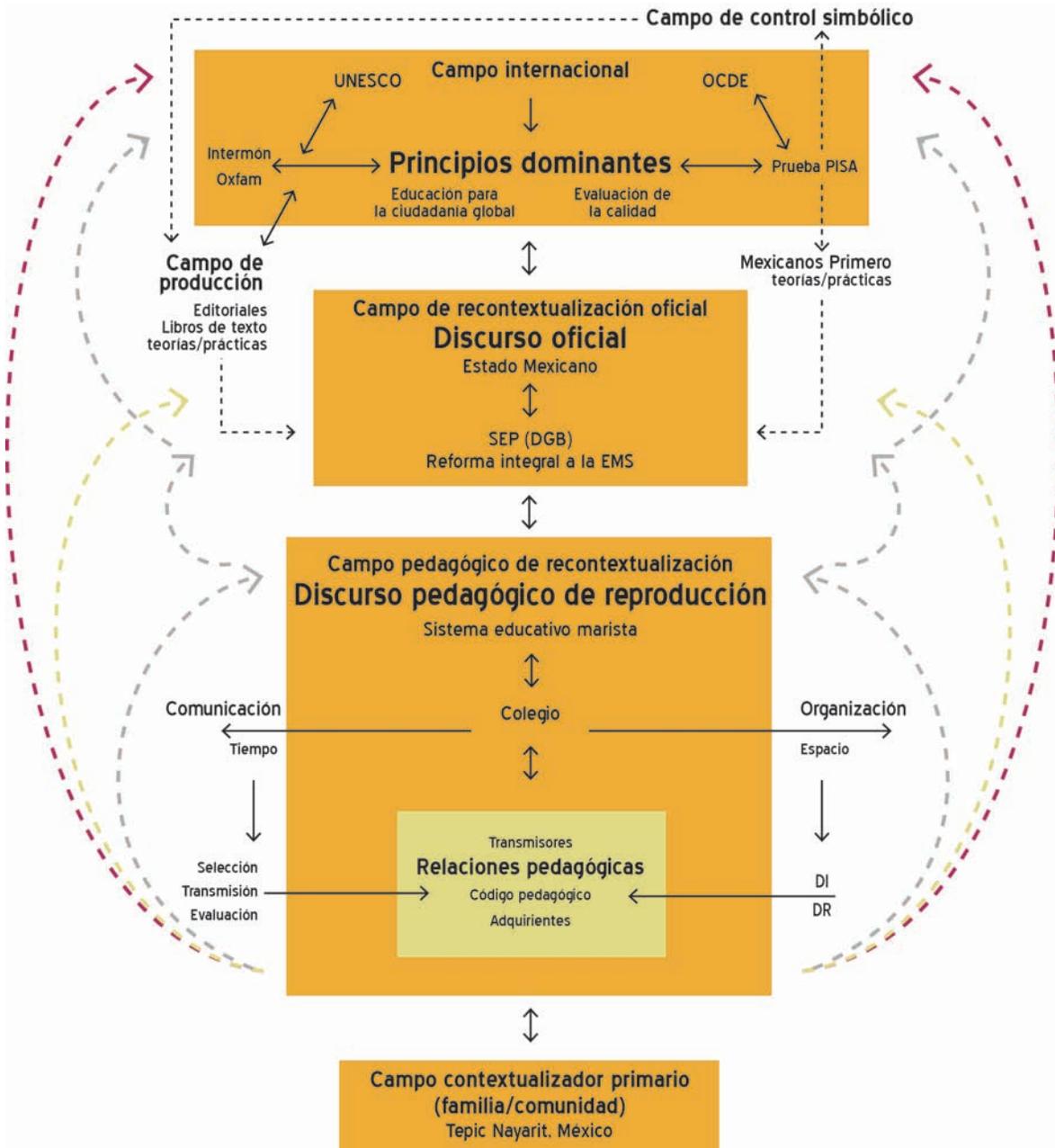
La perspectiva de análisis que se adopta en este trabajo, abarca los niveles macro y micro sociológicos, cuya interrelación da cuenta de las formas de producción y reproducción del discurso en el campo de control simbólico.

El enfoque analítico de Bernstein tiene una fuerte influencia marxista, gramsciana, y puntos de coincidencia con la teoría de la acción comunicativa de Habermas. Al incorporar la perspectiva de la acción social, este trabajo integra el enfoque comprensivo. Así pues, se aborda una perspectiva estructural y, a la vez, una interpretación accionalista, en el sentido de incluir en el análisis la capacidad de agencia a los actores.

Por un lado, se analiza el papel de las instituciones encargadas de la política educativa mexicana, en la reproducción de los principios dominantes en el campo internacional, tanto en su vertiente constrictiva como habilitante; por el otro, se aborda la reflexividad de los actores y su potencial estructurante.

A nivel metodológico, se elabora una propuesta operativa para ilustrar el modelo analítico de Bernstein, incorporando la perspectiva de los actores. En la reinterpretación del modelo, se introduce la perspectiva abajo-arriba (*bottom up*), que contribuye a la producción y reproducción del discurso pedagógico de transmisión.

Gráfico 20. Modelo de análisis del dispositivo pedagógico de reproducción reinterpretado e ilustrado



De la lectura del modelo, se deduce que los principios ideológicos dominantes en el discurso pedagógico oficial, que se transmiten en el sistema educativo, se gestan en el campo internacional. Éste, se configura en estrecha relación con el campo de control simbólico.

Se ha elegido *el discurso de la educación para la ciudadanía global (ECG)*, acuñado por la UNESCO desde el año 2012 como prioridad estratégica mundial, para ilustrar el proceso de reproducción ideológica.

No obstante, en el propio campo internacional, se identifican otros actores clave –además de las Naciones Unidas- en la definición de los principios hegemónicos dominantes en materia educativa; estos son, la OCDE, que tiene incidencia directa en las políticas educativas nacionales, y organizaciones no gubernamentales, como Intermón Oxfam, que juega un papel relevante en la interpretación del discurso de la UNESCO, para su aplicación práctica en las escuelas.

El discurso de la ECG, pretende introducir cuestiones universales y de interés mundial, en los programas educativos de los diferentes países, fomentando los elementos de una cultura cívica global emergente, en la línea de transformar las dinámicas sociales existentes en virtud de una consciencia cosmopolita.

El presente trabajo, consiste en un estudio de caso que permite ilustrar los *campos de recontextualización* identificados por Bernstein en el proceso de reproducción ideológica. Éstos son, el campo oficial y el campo pedagógico.

El *campo de recontextualización oficial* se refiere al nivel estatal, que aparece en el esquema, en una relación bidireccional respecto al campo internacional, en estrecha relación con el campo de control simbólico y el campo de producción (vinculado al comercio de libros, así como a las teorías y prácticas).

El *campo de recontextualización pedagógico*, se refiere a la escuela. En el modelo analítico, aparece en relación bidireccional respecto al *campo de recontextualización oficial*. Es en dicho campo que se produce el discurso pedagógico de reproducción, objeto de estudio de esta investigación.

Éste, se expresa como un discurso instruccional que se inserta en un discurso regulativo. Esto es, la comunicación y la organización escolar, en un espacio / tiempo determinado, en que los contenidos pedagógicos a transmitir, son seleccionados y evaluados.

Las relaciones pedagógicas entre transmisores y adquirentes, constituyen el objeto central de estudio de la teoría de Bernstein, en la propuesta de una *sociología de la comunicación pedagógica*.

El *campo contextualizador primario*, que aparece en la base del esquema, se refiere a las familias y la comunidad educativa. En este caso, está configurado por la élite del Estado mexicano de Nayarit.

Por dichas características, en el marco teórico se introducen las reflexiones de Van Zanten y Ball (2015) en cuanto a la importancia de estudiar “a los de arriba” (*studying up*) para contribuir a la comprensión de la creciente desigualdad y polarización económica, así como para buscar las relaciones que existen entre el mercado educativo global y la formación de las élites.

El esquema original de Bernstein, a pesar de las flechas bidireccionales -que sugieren una relación dialéctica entre los diferentes campos y discursos recontextualizados-, conduce a una lectura vertical del proceso de reproducción. Como si el discurso transitara de arriba hacia abajo (*top down*), hasta llegar al contexto primario, dejando fuera del análisis la elección de los actores y su potencial estructurante.

En la interpretación que se expone como resultado del presente trabajo, se incorporan flechas que suben, de abajo arriba (*bottom up*), sugiriendo que la autonomía relativa de la educación, consiste también en la resistencia y la capacidad estructurante de los actores, que inciden en la producción y reproducción del discurso oficial y de los principios dominantes.

El modelo analítico propuesto por Bernstein tiene un gran potencial para explicar el dispositivo pedagógico de reproducción; sin embargo, tiene límites metodológicos a nivel operativo, especialmente para integrar la perspectiva de la acción individual. Dicha cuestión se aborda en el presente trabajo, introduciendo el enfoque etnográfico.

La pregunta que inspira el proceso de investigación es *¿cómo se interpreta el discurso de la educación para la ciudadanía global, en la práctica educativa?*

La noción de ciudadanía es controvertida, sujeto de variedad de interpretaciones y aproximaciones que varían en cada contexto educativo. Éstas, pueden ser minimalistas y conservadoras, en la línea de reproducir el orden social existente, o bien, más ambiciosas y críticas, dirigidas a la adaptación al cambio o, aún más, a la transformación de las dinámicas sociales existentes (McLaughlin, 1992; Kennedy, 1997; Kerr, 1999).

En esa línea, la tesis de Cogan y Morris (2001) es que, el marco estructural básico en el que operan profesores y alumnos, tiene una relación directa con el medio a través del cual se operacionaliza la educación cívica en el currículo escolar. Dicho medio varía sustancialmente entre las sociedades, en función del papel que juega el Estado en la definición del mismo.

En sociedades con Estados centralizados, se operacionaliza la educación cívica colocando el énfasis en la identidad nacional, el comportamiento moral, la religión y atributos personales como honestidad y civilidad. En cambio, en sociedades en las que el Estado está desdibujado a favor de la economía de mercado, el acento se coloca en aquellas áreas relacionadas con la democracia, los procesos políticos, los derechos humanos y la economía de libre mercado.

En el caso mexicano, una república federal con un alto componente centralista a nivel administrativo, la formación cívica y ética pone el acento en el comportamiento moral del alumnado, así como el refuerzo de la identidad nacional. En el caso que se estudia, la religión juega un papel determinante, al tratarse de un Colegio de la congregación marista, cuya misión consiste en evangelizar a la juventud al estilo de María y San Marcelino Champagnat.

Sin embargo, las áreas relacionadas con la democracia y los derechos humanos, también se enfatizan, especialmente por la crisis política que sufre el país, que ha hecho una apuesta por el modelo económico neoliberal desde finales de los años setenta del siglo pasado.

La interpretación de la ciudadanía en el currículum del bachillerato mexicano, en relación con las categorías de análisis propuestas por Cogan y Morris (2001), es mínima. Esto significa que el foco se coloca en los contenidos y no en los procesos. La transmisión didáctica no contempla una interpretación interactiva, sino que toma como base los libros de texto en relación con el sinfín de recursos disponibles. A efectos prácticos, se busca una manera fácil de asimilar y de medir resultados. En términos de Bernstein, se utiliza un código pedagógico agregado.

BALANCE DE HIPÓTESIS

La hipótesis general de este trabajo plantea la existencia de una brecha entre el discurso pedagógico imperante en el campo internacional y su recontextualización en el campo oficial, que genera fuertes contradicciones en el campo pedagógico.

Desentrañar en qué consiste esa brecha es posible a través de la identificación de dichas contradicciones.

En primer lugar, se identifica como hegemónico, un discurso humanista que aparece como internacionalmente aceptado, del cual surge la propuesta de ECG como necesidad imperante e incluso como utopía necesaria.

El discurso de la ECG, es recontextualizado en el caso mexicano, incorporando el enfoque en el diseño de las competencias genéricas del bachiller. De tal suerte, la tarea del sistema educativo mexicano consiste –en el discurso-, en la formación de personas responsables consigo mismas y con su entorno, conocedoras de sus derechos y respetuosas de los demás, capaces de dialogar, respetar las diferencias y aprender de ellas.

Al concluir el bachillerato, cumpliendo la mayoría de edad, se espera que la persona egresada tenga la capacidad de pensar crítica y reflexivamente; sustente una postura personal sobre temas relevantes; mantenga una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales; y participe con responsabilidad en la sociedad con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el Mundo.

Sin embargo, el eje del discurso oficial, responde a la meta estratégica *México con Educación de Calidad*, del Plan Sectorial de Educación 2013 – 2018, del Gobierno de la República.

El énfasis en la calidad, responde a otro discurso hegemónico que también se gesta en el campo internacional; en este caso, en el seno de la OCDE. El argumento consiste en buscar el mejoramiento educacional a través de un modelo o plan estándar que cabe aplicar de arriba abajo (OCDE, 1991).

Los Estados, sea por un proceso impositivo, por presiones –fundamentalmente económicas- o por voluntad propia, asumen generalmente de forma acrítica los discursos sobre la calidad y, por consiguiente, los indicadores generados para evaluar los resultados educativos. La OCDE establece nuevos mecanismos de evaluación de los sistemas educativos estatales, a partir de los cuales se extraerá información sobre la supuesta

calidad de la educación y la naturaleza de los cambios que deben realizarse (Carnoy, 1999; Dale, 1999; Calero y Bonal, 1999).

En el caso mexicano, dicho discurso es reforzado y nutrido por la Fundación 'Mexicanos Primero', cuyo patronato convoca a hombres de poder y dinero localizados en las listas de los más ricos del país y del mundo, que –a efectos analíticos- se sitúa en el campo del control simbólico. De tal modo, dicha fundación se ha dado a la tarea de producir una serie de documentos en los que se describe 'el estado de la educación en México', que conducen 'al imperativo' de reformar la educación en la línea de la competitividad y la estandarización.

A efectos prácticos, en el campo pedagógico se percibe un doble discurso. La contradicción consiste en decidir cuál de ellos priorizar. En el caso que se estudia, la preocupación por la evaluación de los resultados educativos, hace que el acento se coloque en la procuración de la supuesta calidad. En ambos casos, la definición conceptual resulta muy poco concreta.

Por un lado, la definición estricta de calidad en educación, requeriría de dos supuestos discutibles: primero, que bajo la complejidad de los sistemas de educación, hay una serie de objetivos relativamente claros y no contradictorias que proporcionan la medida del logro de la calidad; segundo, que debería ser posible aplicar tales objetivos en todos los países, pese a la gran diversidad de sus tradiciones y culturas y a la variedad de condiciones que predominan, incluso, dentro de las fronteras nacionales.

Por otro lado, la noción de ciudadanía es controvertida; cualquier intento de incorporarla más allá del Estado-Nación, se vuelve todavía más problemático. Aún con el anuncio que hacen las Naciones Unidas, acerca del surgimiento de una comunidad política mundial, sus miembros están compuestos de naciones, no de individuos. Así pues, pese a la forma en que la globalización está afectando a las concepciones tradicionales de la ciudadanía dentro de los límites del Estado-Nación, la noción de 'ciudadanía global' sigue siendo una metáfora, cuando no una contradicción.

Paralelamente, la propuesta pedagógica en la que se sustenta la ECG aparece – precisamente-, como una alternativa al discurso imperante en educación, centrado en la evaluación de la calidad y en la estandarización. En este sentido, Intermón Oxfam refiere a Perrenoud (2012), que critica el método de medida con base en indicadores cuantitativos de desempeño en función de pruebas estandarizadas enfocadas en competencias, que muy pocas veces integran criterios referentes al desempeño y (potencial) aportación de la

educación, en la construcción de una sociedad guiada por valores ético-políticos claros como la justicia y el respeto de los derechos humanos.

En definitiva, la incorporación de ambos enfoques en el campo pedagógico, resulta muy compleja e, incluso, contradictoria.

Con el objetivo de identificar los mecanismos de recontextualización en el ámbito escolar, a continuación se contrastan las hipótesis secundarias.

HS1. La recontextualización de los principios dominantes en el campo internacional, que se efectúa en el campo oficial, se reduce a formulaciones genéricas en un discurso de buenas intenciones, que no tiene implicaciones concretas en la práctica pedagógica.

El foco del discurso oficial, se sitúa en la educación de calidad, que tiene *la mayor importancia para el desarrollo político, social, económico y cultural de México; es el camino para lograr una convivencia respetuosa y armónica, en una sociedad democrática, justa, pacífica, productiva y próspera.*

La gran carencia, en este caso, es la sociedad democrática de referencia, frente a una cultura política caracterizada por el autoritarismo, la corrupción y la impunidad. Por tal motivo, el discurso oficial se recibe con gran escepticismo en el campo pedagógico.

En el discurso oficial, se coloca a la escuela en el centro del sistema educativo como promotora de cambio y transformación social, con especial atención a la etapa educativa del nivel medio superior, por tratarse de *la antesala del acceso a la ciudadanía plena.*

La educación media superior se considera una etapa obligatoria a partir de la reforma al artículo tercero constitucional del año 2012. En términos concretos, contar con el título de bachiller será cada vez más, un requisito para que los jóvenes logren obtener un empleo *razonablemente bien pagado* que les ofrezca posibilidades de desarrollo laboral. En esos términos, la culminación de dicha etapa educativa se convierte en un nuevo filtro para los procesos de selección en el mercado laboral.

En el discurso oficial, *la educación es la vía para construir una sociedad más justa, democrática, incluyente y tolerante, por lo que estos valores deben permear la actividad de los planteles educativos y hacerse realidad cotidiana en cada aula.* Una formulación de buenas intenciones que contrasta radicalmente con la realidad nacional, marcada por el desprecio a los derechos humanos, los feminicidios, las desapariciones forzadas y la

violencia de Estado, así como un incremento en los fenómenos de acoso, en el ámbito escolar¹³⁷.

En la práctica pedagógica, el discurso oficial solamente tiene implicaciones en la formulación de las competencias genéricas del bachiller, establecidas a partir de la reforma integral a la educación media superior del año 2009. Sin embargo, ha quedado de manifiesto que incorporar el enfoque de la formación por competencias en el currículo del bachillerato implica una complejidad tal, que se pone en cuestión su efectividad.

HS2. El discurso de la educación para la ciudadanía global tiene como fundamento un modelo de pedagogía invisible que choca con el modelo imperante en el campo pedagógico.

El planteamiento pedagógico que implica la ECG, comprende la necesidad de trabajar con un currículo lo más abierto e integrado posible, desde una visión de procesos de aprendizaje globalizadores y desde una perspectiva socio crítica del conocimiento y la realidad. En términos de Bernstein, implica una pedagogía invisible con una débil clasificación y enmarcación de los contenidos.

En contraste, la orientación académica del Centro que se observa, está caracterizada por una fuerte clasificación y una gran saturación de los contenidos a transmitir –en relación con los períodos lectivos-, mientras que el modelo pedagógico se distingue por una fuerte enmarcación y la sobrecarga de actividades extra curriculares.

HS2.1. En el discurso instruccional se mantiene un modelo de clasificación fuerte del conocimiento, que contrasta con el discurso pedagógico oficial, fundamentado en el trabajo interdisciplinar y la formación integral, característicos de una clasificación débil.

¹³⁷ Según reportaje periodístico de Valadez (2015), del Diario Milenio, de circulación nacional, México ocupa el primer lugar internacional de casos de bullying en educación básica ya que afecta a 18 millones 781 mil 875 alumnos y alumnas de primaria y secundaria, tanto públicas como privadas, de acuerdo con un estudio de la OCDE.

Como ha quedado de manifiesto, en el centro educativo que se observa, no existe tradición de trabajo interdisciplinar aunque, en el discurso, se ofrece una educación integral para formar buenos cristianos y virtuosos ciudadanos.

A partir del análisis del currículum del área histórico social, fundamentado en la revisión crítica de los libros de texto de las asignaturas de 'Ciencias Sociales' y 'Ética y Valores', así como la propia práctica docente en las asignaturas de 'Geografía Económica' y 'Ecología y Medio Ambiente', se identifican las áreas disciplinares en las que se introduce, aunque sea de manera incipiente, la noción de 'ciudadanía global'.

En lo que toca a la asignatura de 'Introducción a las Ciencias Sociales', existe la posibilidad de abordar las dimensiones civil e intercultural de la ciudadanía –en relación con la propuesta de Adela Cortina (1997)- en el ámbito que sugiere que el alumnado *identifique problemas sociales actuales de México y el mundo*. En lo que toca a las dimensiones de la ciudadanía política y social, el enfoque es estrictamente nacional, sin perspectiva global. La sugerencia, en este sentido, es que el alumnado *analice la interacción del individuo con las instituciones del Estado mexicano*.

En relación con la asignatura de 'Ética y Valores', se promueve el respeto a los derechos humanos, así como la comprensión de *la importancia del respeto a la identidad nacional ante los fenómenos asociados a la globalización*. En este sentido, se pone el acento en aquellos aspectos del país que deben preservarse ante la globalización, concebidos como *una lucha contra las nuevas formas que adopta el colonialismo y el dominio cultural y hegemónico*. En consecuencia, se enfatiza la importancia de la recuperación histórica de las señas de identidad de los pueblos indígenas, así como el cultivo de los valores que se requieren para la convivencia y la soberanía.

Además de las asignaturas consideradas inicialmente, en la propuesta académica del Colegio, se identifica la 'Formación humana y cristiana', así como la 'Orientación vocacional', como áreas de oportunidad para abordar la ECG. Sin embargo, todas las asignaturas mencionadas, se imparten de manera aislada y no como resultado de un trabajo colegiado del profesorado. Como resultado, el alumnado no elabora un proceso de síntesis a nivel de conciencia ciudadana.

La implicación del alumnado en los procesos políticos y sociales de su comunidad, más allá del aula, se promueve a través del enfoque pastoral de compromiso social. Sin embargo, ante las resistencias del alumnado a participar en dichos proyectos, la opción del Colegio consiste en hacer obligatorio el servicio social y el voluntariado. Como resultado, la

concreción del compromiso social consiste en acciones asistencialistas puntuales como la aportación mensual de productos básicos (despensa), unas cuantas visitas a las instituciones con las que se establecen las alianzas y un par de fotografías para el informe final y el anuario.

Se identifica, pues, un discurso instruccional cargado de buenas intenciones en relación con la formación de la ciudadanía, que no se traduce en prácticas concretas. En el Colegio que se observa, se reservan espacios académicos para el tratamiento de las cuestiones vinculadas con dicha noción, con un enfoque nacional. No obstante, la prioridad académica está situada en la instrucción para la comprensión lectora y el desarrollo de las habilidades matemáticas y científicas, dejando en último plano las competencias ciudadanas.

HS2.2. El discurso regulativo promueve una enmarcación fuerte de las relaciones pedagógicas, donde el estudiante no tiene participación activa, en contraste con el discurso pedagógico oficial que coloca al estudiante en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje.

En general, el modelo pedagógico de enmarcación fuerte es aceptado en el colectivo docente. La educación tradicional que ofrece el estilo educativo marista es uno de los elementos mejor valorados entre las familias. Dicho estilo, sostiene un discurso regulativo fundamentado en el control, la vigilancia y la disciplina, desde un enfoque paternalista. Se otorga mucha importancia al cumplimiento del reglamento y se vela por la moralidad y las buenas costumbres.

En contraste, el alumnado valora positivamente la relación transmisor/a-adquiriente fundamentada en la enmarcación débil, que apuesta por relajar la relación jerárquica apelando a la responsabilidad individual en el cumplimiento y el respeto. Se aprecia el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias para gestionar proyectos con base en ejercicios reales. Asimismo, se valora la confianza que el/la docente deposita en el grupo.

Tomando como referencia el ejercicio pedagógico analizado, caracterizado por un enfoque interdisciplinar y una enmarcación debilitada, las actitudes del alumnado, en general, fueron de alineación con el orden instrumental y expresivo propuesto; lo que

implica un cierto nivel de rechazo al discurso instrumental y regulativo preeminente en el Colegio.

El alumnado aprecia una propuesta de pedagogía invisible en la que no se borran las relaciones de autoridad, sino que se enmarcan de una manera menos fuerte. Tampoco se dejan de lado los contenidos a transmitir, pero se hace un esfuerzo por darles sentido. Por hacerlos significativos.

En relación con el planteamiento de la subhipótesis, destaca una cuestión. La propuesta pedagógica de la ECG no coloca al estudiante en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, como se suponía *a priori*, sino al docente, porque considera que éste, recibe un mandato social que le responsabiliza, le valida y le autoriza para liderar el proceso educativo de las personas mientras están en edad escolar y mientras van conformando su personalidad.

Desde esa perspectiva, toma fuerza la concepción de Giroux, de concebir al docente como un intelectual transformador; es decir, como una persona capaz de generar procesos de reflexión-acción a partir del diálogo y con una clara orientación ético política.

A partir del ejercicio pedagógico analizado, se concluye que el rol del docente dispone de la capacidad transformadora, muy bien valorada por el alumnado. Sin embargo, no se puede afirmar que el colectivo docente ejerza dicha capacidad.

En la formulación de la reforma integral a la educación media superior, la responsabilidad de promover la creación de ambientes de aprendizaje y situaciones educativas apropiadas al enfoque por competencias –favoreciendo las actividades de investigación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la elaboración de proyectos educativos interdisciplinarios, entre otros- recae estrictamente en la persona del o la docente. Sucede lo mismo con la evaluación de las competencias de los estudiantes. Lo único que contempla el documento oficial es que este tipo de evaluación requiere el uso de métodos diversos, por lo que los docentes deberán contar con las herramientas para hacerlo.

Paradójicamente, se pone de manifiesto que el personal docente en el centro escolar observado, en general, no tiene las competencias para formar por competencias; es decir, que no cuenta con las herramientas que se requieren para implementar la reforma.

La propuesta de Bernstein, coloca en el centro la relación pedagógica transmisor/a-adquiriente. Una fórmula que no ha sido contemplada en el discurso pedagógico de transmisión.

HS2.3. En el campo pedagógico, la evaluación recae sobre los contenidos formales y se lleva a cabo bajo un modelo tradicional vertical, generando una contradicción con el modelo de evaluación por competencias, imperante en el discurso oficial.

En el planteamiento de esta subhipótesis, se asume que el modelo de evaluación por competencias es imperante en el discurso; no obstante, a partir de la observación empírica, se pone de manifiesto que dicho discurso 'entra por un oído y sale por el otro'. A efectos prácticos, el énfasis de la evaluación recae, efectivamente, sobre los contenidos formales de las asignaturas.

Sin embargo, el paradigma de la formación por competencias, ha modificado los mecanismos de evaluación del alumnado. Concretamente, han cambiado los porcentajes de evaluación, restando valor al examen frente a la evaluación continua. Lo que no significa que se evalúen las competencias, sino que se consideran aspectos actitudinales y procedimentales en la evaluación, a criterio del docente.

Llama la atención que una gran parte del curso escolar está destinada a las actividades de evaluación (40% del período lectivo). En el Colegio que se observa, el foco del proceso pedagógico se coloca en los resultados, por la preocupación acerca de la valoración externa.

La dinámica del Colegio está centrada en entrenar al alumnado para los filtros que deberá enfrentar en los procesos de selección. En dicha lógica, cobra sentido el supuesto de Bernstein de que la evaluación condiciona los procesos pedagógicos. A un grado tal, en el caso que se estudia, que resulta tan o más relevante el resultado que el alumnado obtenga en términos numéricos, que los propios procesos pedagógicos o de formación humana integral.

En relación con los procesos de evaluación estandarizada de los centros educativos, destacan los esfuerzos por situar al Colegio en el entorno competitivo a partir de los resultados de las evaluaciones estandarizadas tipo PISA, ENLACE o PLANEA, así como en los resultados obtenidos por los egresados en los exámenes de admisión a las instituciones de educación superior. En este ámbito, sale a la luz la corrupción en los procesos de evaluación que caracterizan el contexto mexicano.

HS3. La brecha que se genera entre un discurso pedagógico oficial progresista y un modelo pedagógico conservador, provoca resistencias entre los actores, que obstaculizan el cambio educativo y afirman la pedagogía visible.

En un trabajo de investigación previo, en la misma línea teórico metodológica (Peraza, 2004)¹³⁸ se obtuvieron elementos explicativos de situaciones que generan desfase entre el discurso pedagógico oficial y el campo de recontextualización pedagógico, que inspiraron la hipótesis general de este trabajo.

El proceso de recontextualización, en el caso que se relata, implicó la proliferación de dos discursos por parte de los actores. Por un lado, el discurso normativo (aquello que el profesorado creía que debería hacer) y, por el otro, el discurso implícito (aquello que el profesorado creía que se podía hacer en la práctica).

De tal modo, el discurso normativo llevaba a la confección de un ‘discurso políticamente correcto’, empleado fundamentalmente para solicitar el apoyo económico del municipio.

Entre el discurso oficial y la práctica pedagógica, se identificaba una brecha que hacía evidente que la promoción del proyecto de educación en valores, colocaba en primer plano la reproducción del discurso pedagógico oficial como una práctica de legitimación política, sin contemplar las características de los transmisores¹³⁹.

La paradoja que se plantea, entonces, es que la resistencia de los actores ante un discurso oficial progresista (políticamente correcto), implica un retroceso, en términos pedagógicos, y no un proceso emancipatorio respecto a la ideología dominante, como plantea Bernstein.

En el ejemplo que se aborda en la presente investigación, la reproducción de los principios dominantes (la promoción de la educación para la ciudadanía global), implica la adaptación de los sistemas educativos a las transformaciones globales, en línea con las

¹³⁸ En ese caso, se analizaba el proceso de recontextualización del discurso pedagógico oficial del Estado español en educación secundaria, en la idea de reflexionar sobre los avances, las dificultades y las limitaciones, en los esfuerzos de promoción de esquemas educativos innovadores para ejercer una ciudadanía activa. Considerando a Barcelona como una ciudad pionera a nivel de política educativa, por impulsar proyectos progresistas, se analizó un programa de educación en valores impulsado desde el Ayuntamiento.

¹³⁹ El hecho de que los criterios de selección para apoyar económicamente proyectos escolares dependieran de la medida en que éstos se ajustasen a los objetivos de la reforma educativa y no de la experiencia de los propios actores y su percepción de necesidades, generó la proliferación de proyectos educativos más preocupados por tener un discurso legitimador de la reforma que por ser eficaces en la práctica.

reflexiones de la UNESCO. De lo contrario, la resistencia por parte de los actores, deriva en una interpretación conservadora de la ciudadanía y de la propia educación, que reproduce el orden social existente y las desigualdades que le caracterizan, como es el caso que se estudia.

Las contradicciones que genera en el campo pedagógico el doble discurso oficial, provoca la proliferación de discursos políticamente correctos sin congruencia en la práctica.

En el caso que se estudia, aunque gran parte del alumnado valora positivamente la estrategia pedagógica invisible, la tendencia contraria por parte de las familias y del personal docente, afirma la estrategia del centro educativo, que apuesta por un modelo formativo tradicional fundamentado en la vigilancia, el control y el orden.

El argumento que sostiene dicha apuesta, se fortalece con el discurso de la calidad de la educación, que se impone a partir de la evaluación de indicadores cuantitativos de desempeño en función de pruebas estandarizadas.

Consideraciones finales

Colocar las relaciones pedagógicas transmisor/a-adquiriente en el centro del análisis, como propone Bernstein, tiene la virtud de enfocar el debate en la acción comunicativa que caracteriza la educación, en un sentido amplio.

Los actores sociales que interactúan en el ámbito escolar, también son productores de discursos y prácticas, a partir de su capacidad recontextualizadora. Por ejemplo, en el caso estudiado, a partir de una propuesta pedagógica con una enmarcación debilitada –en relación con la fuerza promovida en el marco regulativo del Colegio- y una clasificación de los conocimientos amortiguada, en el sentido de promover un enfoque interdisciplinar, gran parte del alumnado elabora un discurso significativo en relación con la consciencia ciudadana y el valor del proceso de aprendizaje.

Con base en la evaluación de dicha propuesta, el alumnado cuestiona la dinámica característica del centro, en la que existe una fuerte dependencia hacia los libros de texto por parte del personal docente y poca interrelación entre los contenidos que se transmiten. De tal modo, los propios adquirientes contribuyen a la reproducción del discurso dominante en el campo internacional, a favor de nuevos modelos pedagógicos con una tendencia hacia el debilitamiento de la clasificación y la enmarcación de los contenidos, en términos de Bernstein.

El profesorado, por otro lado, tiene la capacidad de apropiarse de los discursos que se generan en el campo internacional y recrearlos en el nivel pedagógico. Al contrario, también tiene la facilidad de ignorarlos y legitimar su práctica pedagógica a partir de conceptos abstractos que se desdibujan en su aplicación.

Escuchar la voz del alumnado, permite dotar de contenido los discursos. Los indicadores de clasificación y enmarcación de los contenidos educativos, resultan de gran utilidad para repensar la práctica pedagógica.

La realidad educativa que se observa en el campo pedagógico constituye un elemento fundamental para la actualización y reelaboración de los discursos, tanto en el campo oficial como en el propio campo internacional. Pero, sobre todo, en el campo de producción y en el campo de control simbólico.

Bernstein pretende explicar, a través del dispositivo pedagógico, los efectos que la reproducción cultural produce en la conciencia de los distintos grupos sociales. Los tres conjuntos de reglas (distributivas, de recontextualización y de evaluación) permiten establecer la conexión entre la distribución del poder, del conocimiento y determinadas formas de conciencia.

El esfuerzo teórico es en la dirección de sistematizar los mecanismos a través de los cuales unas relaciones estructurales de poder y control se plasman en unas teorías y en unas prácticas pedagógicas específicas, reproductoras y legitimadoras de diferentes posiciones sociales.

A nivel de violencia simbólica, en el caso que se observa, destaca la reproducción –en el sistema educativo- de patrones que tienen como base la cultura patriarcal, el culto a la monarquía y el asistencialismo, en un Estado caracterizado por la desigualdad social. Dicha cuestión se pone de manifiesto en el proceso educativo, a partir de la centralidad que se otorga a eventos sociales como la ‘coronación de los reyes’, frente a la poca implicación del alumnado respecto al enfoque de compromiso social, por ejemplo.

En la línea de las teorías de la reproducción, se recoge evidencia empírica en relación con el discurso pedagógico de transmisión, en el sentido de que el alumnado está educado para ocupar el lugar que corresponde a su condición social de origen en la división del trabajo, desde el punto de vista de la élite.

En la misma línea teórica, sería interesante analizar, en el mismo contexto, las implicaciones que tiene para el alumnado del Colegio que no procede del grupo social

hegemónico (por ejemplo, los becarios y las becarias), el hecho de formarse en un ambiente pedagógico como el que se observa. En esta lógica, podrían contrastarse las hipótesis de Varela (1991) en el sentido de que la pedagogía invisible favorece a las nuevas clases medias¹⁴⁰.

Otra línea de investigación a abordar en el futuro, tiene que ver con la identificación instrumental y expresiva del alumnado frente a la escuela, para valorar las posibilidades del centro educativo frente a una propuesta como la de educación para la ciudadanía global o la educación para el desarrollo sostenible. Las culturas del profesorado también resultan objeto de interés en este sentido.

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, cuyo principal objetivo es académico, se desprenden algunas implicaciones prácticas. Por ejemplo, la importancia de considerar las características del contexto educativo para implementar estrategias de innovación educativa como las que pueden fundamentarse en la educación para la ciudadanía global.

Aún en un entorno de élite, es preciso generar las condiciones pedagógicas para una propuesta como la que se estudia. En este sentido, las dimensiones de análisis a nivel de currículum, pedagogía y evaluación, a partir de los indicadores de clasificación y enmarcación del conocimiento educativo propuestos por Bernstein, resultan de gran utilidad.

En esa dirección, a partir del caso que se ha estudiado, se elaboran algunas recomendaciones en los tres niveles, en la línea de contribuir con la apuesta estratégica de la UNESCO a través de la educación para la ciudadanía global.

A nivel de currículum, resulta clave apostar por el área histórico social en el bachillerato, ante la tendencia de adelgazar dichos contenidos, supuestamente a favor de las competencias matemáticas y la comprensión lectora. Junto con el ámbito de la Filosofía, en general, y de la Ética, en concreto, las Ciencias Sociales resultan un área de oportunidad para el fomento de la consciencia de ciudadanía global, dado que ofrecen a la juventud, marcos teóricos y perspectivas analíticas para comprender la realidad social y formular opciones de actuación ante los problemas sociales del mundo. Apostar por una educación humanista es indispensable en el contexto sociopolítico y económico actual.

¹⁴⁰ A partir del caso que se estudia, las alumnas cuya condición social de origen es de clase trabajadora, se sienten identificadas con la propuesta pedagógica que amortigua la enmarcación y debilita la clasificación de los contenidos, distinguiéndose así del grupo hegemónico y obteniendo buenos resultados en términos académicos.

En todo caso, no parece tan relevante centrar el debate en los contenidos a transmitir, sino en las estrategias pedagógicas para hacerlo. Lo que se pone en evidencia, es la importancia de restar fuerza a la clasificación de los contenidos, que se encuentran altamente separados en el marco educativo, en función de criterios académicos o de inercias históricas.

En la tarea educadora, que trasciende la escuela -sin excluirla-, sigue vigente la necesidad de transmitir determinados contenidos; es decir, reproducir una serie de conocimientos. Para que éstos resulten significativos al alumnado, es necesario conocer y reconocer a las nuevas generaciones (sus particularidades, intereses y limitaciones) con el objetivo de que éstas sean capaces de analizar y comprender la realidad, buscando la transferencia a situaciones cercanas.

En la medida en que la juventud reflexione e interactúe con el entorno, más allá del centro escolar, será capaz de sensibilizarse y reconocer las necesidades de las otras personas, despertando niveles de compromiso y transformación.

En relación con los libros de texto, ante la saturación de contenidos que se pretende transmitir, frente a los tiempos previstos para hacerlo, menos es más. De lo que se trata, en todo caso, es de que los conocimientos que se transmitan, resulten atractivos y significativos a los adquirentes. En la medida de lo posible, además, estos conocimientos deberían tener una aplicación práctica fuera de los límites de las aulas de clase.

Es posible (y necesario) el trabajo interdisciplinar, pero está claro que requiere esfuerzos por parte del personal docente para trabajar de manera creativa y colaborativa. Esto implica, a nivel de organización escolar, contemplar tiempos de calidad para fomentar la reflexión conjunta, así como la formación adecuada para que el personal docente se actualice, conozca y comparta buenas prácticas.

La propuesta de Intermón Oxfam resulta pertinente y acertada en términos de otorgar al centro educativo la capacidad transformadora de la realidad, en el proceso ininterrumpido de *repensar la educación*, en términos de la UNESCO.

En un entorno de élite, como el que se estudia, el enfoque educativo del compromiso social resulta otra área de oportunidad para la consciencia de ciudadanía cosmopolita. Sin embargo, dicho enfoque requiere cautela y rigor, desde la concepción de la intervención social, la consideración de las consecuencias no deseadas o no esperadas de la acción, hasta la evaluación de las actuaciones. Fomentar el asistencialismo para la fotografía, como sucede en el caso estudiado, puede resultar contraproducente.

Desde la sociedad civil se han generado reflexiones relevantes al respecto y la tendencia hacia nuevos modelos de desarrollo social puede contribuir a replantear el enfoque del compromiso social de la escuela.

El trabajo por proyectos resulta de gran utilidad para restar fuerza a la clasificación de los contenidos y promueve el trabajo en equipo. En este sentido, fomentar las competencias lectoras y de conocimiento de lenguas distintas a la propia, en colaboración con las asignaturas del área histórico social, puede arrojar resultados interesantes. Asimismo, el papel de la orientación vocacional y profesional en la educación para la ciudadanía global, resulta clave.

En esa medida, también es fundamental ir dotando de contenido la propia noción de 'ciudadanía global', no solamente desde las agencias especializadas, sino en el nivel significativo del propio personal docente.

En la medida en que dicho colectivo se apropie de los objetivos de desarrollo del milenio propuestos por la ONU, desde la sensibilidad y la empatía, podrá compartir nuevos conocimientos con el alumnado. De otro modo, se contribuye a la proliferación de los discursos políticamente correctos sin congruencia en la práctica.

En ese orden de ideas, la obsesión evaluadora no ayuda a trabajar en la dirección que propone la UNESCO. La evaluación a partir de los exámenes tipo test, condicionan los procesos de aprendizaje y promueven un tipo de racionalidad instrumental entre el alumnado, que está más preocupado por superar los filtros que por contribuir a un proceso de construcción de comunidad.

La recomendación, en el nivel de la evaluación, consiste en implicar al alumnado en el diseño de los mecanismos a utilizar. También se considera la relevancia de contemplar nuevas maneras de valorar, en dicho proceso, su implicación y compromiso social, fundamentados en la reflexión y la autocrítica, especialmente en las áreas sociales y de las humanidades. Promover la autoevaluación entre los adquirientes, puede arrojar resultados interesantes, aún desde el enfoque de competencias.

En lo que se refiere a la evaluación de la calidad de los centros educativos, como se ha puesto en evidencia a partir del caso que se observa, la tendencia a la estandarización, en un caso como el mexicano, contribuye a promover prácticas demagógicas y de corrupción, por ejemplo, con el tráfico ilegal de los reactivos de las pruebas para figurar en los listados de las *escuelas de calidad*. De tal modo, se pervierten los procesos educativos y, entre el alumnado, se fomentan dinámicas de entrenamiento para la memorización acrítica.

En términos de la relación pedagógica transmisor-a/adquiriente, se recomienda atender las sugerencias del alumnado y considerar los elementos que dicho colectivo valora positivamente, como es el hecho de sentirse parte del proceso de aprendizaje, cuando se le otorga confianza y responsabilidad. Mantener el rol de autoridad por parte del transmisor, no implica una enmarcación fuerte. La relación jerárquica puede debilitarse sin demeritar el respeto o la disciplina.

La propia sugerencia de Bernstein, de centrar el análisis en el currículum, el contenido y la evaluación, puede traducirse en una estrategia pedagógica frente a los adquirientes. Si el alumnado conoce, desde el inicio de la relación, qué se espera que aprenda en el calendario establecido, cómo se cree que debería hacerlo –en relación con el/la docente, con sus pares, con el centro educativo y con su comunidad- y cómo se evaluará, se favorecerá la comunicación pedagógica y surgirán nuevos elementos a valorar desde el análisis sociológico del cambio educativo.

A nivel de política educativa, podría contemplarse en México, un proyecto piloto de educación para la ciudadanía global en centros educativos que tengan las mejores condiciones para hacerlo, en términos de una pedagogía invisible –tal como está formulado el proyecto pedagógico de Intermón Oxfam-. Como se ha visto, el hecho de que el centro sea privado o de élite, no garantiza las mejores condiciones.

Otra posibilidad, consiste en generar las condiciones, a partir de las recomendaciones planteadas, en centros educativos que manifiesten interés por ser pioneros en el fomento de la educación para la ciudadanía global.

Glosario de acrónimos

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones Educativas
ATTAC	Asociación por la Tasación de las Transacciones financieras y por la Acción Ciudadana
CCAIE	Consejo Ciudadano Autónomo por la Educación
CCH	Colegio Ciencias y Humanidades
CECyTES	Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos
CETIS	Centro de Estudios Tecnológicos de Industria y Servicios
CNTE	Coordinación Nacional de Trabajadores de la Educación
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
COPEEMS	Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior
DeSeCo	Definition and Selection of key Competences
DGB	Dirección General de Bachillerato
DGECyTM	Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar
DGETA	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria
DGETI	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
ECG	Educación para la Ciudadanía Global
EDS	Educación para el Desarrollo Sostenible
ENLACE	Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares
ENP	Escuela Nacional Preparatoria
FMI	Fondo Monetario Internacional
FSM	Foro Social Mundial
GATT	Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio
GEFI	Iniciativa Mundial “La educación ante todo” <i>(Global Education First Initiative)</i>
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ITESO	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente
LGE	Ley General de Educación
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
LOGSE	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (España)
MCC	Marco Curricular Común
MORENA	Movimiento de Renovación Nacional

OCDE	Organización para el Comercio y Desarrollo Económico
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMC	Organización Mundial del Comercio
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONG	Organizaciones no Gubernamentales
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAN	Partido Acción Nacional
PBL	Aprendizaje Basado en Problemas (<i>Problem-based learning</i>)
PIFCYE	Programa Integral de Formación Cívica y Ética
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiante (<i>Programme for International Student Assessment</i>)
PLANEA	Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes
PNR	Partido Nacional Revolucionario
PRD	Partido de la Revolución Democrática
PRI	Partido Revolucionario Institucional
PROFORDEMS	Programa de Educación Docente de la Educación Media Superior
PSE	Plan Sectorial de Educación
PVEM	Partido Verde Ecologista de México
RIEMS	Reforma Integral a la Educación Media Superior
SEM	Sistema Educativo Marista
SEMANAY	Secretaría del Medio Ambiente del Estado de Nayarit
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEPEN	Secretaría de Educación Pública del Estado de Nayarit
SNB	Sistema Nacional de Bachillerato
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
TCH	Teoría del Capital Humano
TLCAN	Tratado de Libre Comercio de América del Norte
UAN	Universidad Autónoma de Nayarit
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Referencias

- Aguiar, L. y Schneider, C. J. (2012). *Researching Amongst Elites: Challenges and Opportunities in Studying Up* (citado en Ball, 2015). Ciudad Farnham: Editorial Ashgate.
- Albarrán, L. (2015). El sexenio de Calderón. Un balance: y lo que nos espera. Publicado el 17 de Agosto en blog.
- Alcántara Santuario, A. (2000). *Democracia, educación y multiculturalismo, dilemas de la ciudadanía en un mundo global*. Distrito Federal: Perfiles Educativos.
- Alegre, M. A. y Benito, R. (2012). *Climas y (sobre todo) culturas escolares: cómo se explican y qué permiten explicar*. Barcelona: IV Informe CIIMU. Instituto de Infancia y Mundo Urbano.
- Amezcuca, H. (2009). *Introducción a las Ciencias Sociales*. México: Editorial Nueva Imagen, Colección Saber Creativo (2a Edición, 2011).
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. En *Policy y Practice: A Development Education Review*, Vol. 3 (págs. 40-51). Global Education.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos*. Madrid: Paidós.
- Arnot, M. (1981). Culture and political economy: Dual perspectives in the sociology of women's education. *Educational Analysis*, 3. , 97-116.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- (2003). *Class Strategies and the Education Market: the middle class and social advantage*. Londres: Routledge Falmer.
- (2005). Education policy and social class. En *Ethics, self interest and the market form in education* (pág. 81). Routledge.
- (2005b). Educational reform, market concepts and ethical re-tooling: a new civility and a new moral economy. En *Education policy and social class* (pág. 115). Routledge.
- (2015). Elites, education and identity – an emerging research agenda. En A. Van Zanten, S. Ball y B. Darchy-Koechlin, *Elites, Privilege and Excellence: The National and Global Redefinition of Educational Advantage*. *World Yearbook of Education 2015* (págs. 233–240). Londres: Routledge.

- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Barahona, R., Gratacós, J. y Quintana, G. (2012). *Centros educativos transformadores: ciudadanía global y transformación social*. Oxfám Intermón.
- Barba, B. (2005). Educación y valores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9-14.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes, and control (vol.1, Ed. español)*. Madrid: Akal.
- (1990). *La estructura del discurso pedagógico (vol.4 Ed. en español)*. Madrid: Morata.
- (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Blasé, J. (1991). *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- (2015). Education, Poverty and the "Missing Link": The Limits of Human Capital Theory as a Paradigm for Poverty Reduction. En K. Mundy, A. Green, B. Lingard y A. Verger, *Handbook of Global Policy and Policy-Making in Education*. Londres: Wiley-Blackwell.
- Bonal, X. y Rambla, X. (1999). *The recontextualisation process of educational diversity: New forms to legitimise pedagogic practice*. Autonomous University of Barcelona, España: International Studies in Sociology of Education.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción*. Buenos Aires: Popular.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1994). *Para una sociología reflexiva*. Barcelona: Herder.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J. C. (1973). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI. 1a Ed. 2002.
- Brantlinger, E. (2003). *Dividing classes: how the middle class negotiates and rationalises school choice (citado en Ball, 2015)*. Nueva York: RoutledgeFalmer.
- Brennan, M. (1996). *Sustaining new forms of school life*. En K. Kennedy, *New Challenges for Citizenship Education*. Canberra: Australian Curriculum Studies Association.
- Cabello, M. (2003). *Imaginar e instituir la educación globalizada*. En B. Martínez, *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.

- Calero, J. y Bonal, X. (1999). Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español. Ediciones Pomare-Corredor.
- Carnoy, M. (1999). Globalización y reestructuración de la educación. *Revista de educación*, 145-162.
- Carreras, A. y Peraza, C. (2011). Coeducar des de l'àmbit local. Una aproximació al concepte de ciutats coeducadores. Diputació de Barcelona. Documents de Treball. Sèrie Igualtat i Ciutadania. Barcelona.
- Castells, M. (1995). La sociedad informacional. Madrid: Alianza .
- (1996). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. México: Siglo XXI.
- Champagnat, M. (1853). La Guía del Maestro. Patrimonio espiritual marista. Documento póstumo. Guadalajara, México: CEPAM, 2002.
- Charry, C. I. (2002). La globalización de la sociedad civil y su respuesta a los problemas mundiales. *Comercio Exterior*, vol.52, núm. 5, Bancomext, México . Citado en Ramírez, 2006.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. M. (2004). Competencias Ciudadanas: de los estándares al aula. Colombia: Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
- Cornejo-Espejo, J. (2012). Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15-37.
- Cortina, A. (1997). Ciudadanos del mundo. Madrid: Alianza.
- Dale, R. (1999). Specifying Globalisation Effects on National Policy: focus on the Mechanisms. *Journal of Education Policy*, págs. 1-17.
- Davies, L. y Graham, P. (2009). Global Citizenship Education, Challenges and Possibilities. En R. Lewin, *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad; Higher education and the quest for global citizenship* (págs. 61-79). Nueva York: Rutledge.
- De Allende, C. M. y Morones, G. (2006). Glosario de términos vinculados con la cooperación académica. México: P. 4. Citado en SEMS, 2008:50.
- De Paz, D. (2007). Escuelas y educación para la ciudadanía global, una mirada transformadora. España: Intermón Oxfam ediciones, Colección ciudadanía global.
- De Sousa Santos, B. (2005). El milenio huérfano (Ensayos para una nueva cultura política). Madrid: Trotta.
- (2009). Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Siglo XXI Editores, México, 2009, 368 pp.

- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro (Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI). Barcelona: Santillana/UNESCO.
- DeSeCo. (2005). The definition and selection of key competences. Executive Summary. OCDE. P. 4. Citado en SEMS, 2008:51-54.
- Dexter. (1970). Elite and specialized interviewing. Evanston: Northwestern University Press. Citado en Valles, 2002.
- DGAIR (Dirección general de Acreditación, I. y. (30 de Octubre de 2000). La estructura del sistema educativo mexicano. Obtenido de la página web de la Secretaría de Educación Pública
- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz del cambio? Revista Perfiles Educativos, XXVIII, 111, 7-36.
- (2006b). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 8, Núm. 1, UNAM, México.
- Elliott, A. y Lemert, C. (2006). The New Individualism: The Emotional costs of Globalisation (citado en Ball, 2015). Abingdon: Routledge.
- Etzioni, A. (1999). La nueva regla de oro. Comunidad y moralidad en una sociedad democrática. España: Paidós.
- Eurydice. (2002). Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Citado en SEMS, 2008:53.
- Fernández-Enguita, M. (1988). El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?. Política y Sociedad, 1.
- Fierro, M. (2011). Cívica y ética ¿asignatura elusiva o eludida? En C. d. México, Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos (págs. 469-498). México: Colmex.
- Flecha, R. y Serradell, J. (2003). El desarrollo de la sociología de la educación. Principales enfoques o escuelas. Revisión crítica. En F. Fernández, Sociología de la Educación (págs. 63-83). Barcelona: Pearson, Prentice Hall.
- Freire, P. (1999). Pedagogía de la esperanza. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Furet, J. B. (1990). Vida de Marcelino Champagnat. Roma: Edición del Bicentenario.
- Galston, W. (1991). Liberal Purposes: Good, Virtues, and Diversity in the Liberal State. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Galston, W. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education . Ann. Rev. Polit. Sci. , 217-234.
- Galston, W. A. (2001). Conocimiento político, acuerdo político y educación cívica (Political Knowledge, Political Engagement and Civic Education). Annual Reviews, 218-234.
- García-Canclini, N. (1995). Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. México: Grijalbo. Citado en Ramírez, 2006.
- GEFI. (2012). Obtenido de www.globaleducationfirst.org/files/GEFI_Brochure_ENG.pdf
- Giddens, A. (1997). Las nuevas reglas del método sociológico. Buenos Aires: Amorrortu. 1era Edición 1976.
- Gilly, A. (1 de Septiembre de 2015). La obsesión evaluadora, una nueva barbarie. Consultada on line. La Jornada.
- Giroux, H. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Harvard Education Review No. 3.
- Glucksberg, L. (2015). Life in the Alpha Territory (investigación en curso citada en Ball, 2015). Londres: ESRC Project.
- González Lucini, F. (2003). La educación como tarea humanizadora (De la teoría pedagógica a la práctica educativa). En M. (. Santos Guerra, Aprender a convivir en la escuela. Madrid: UIA/Akal.
- Graizer, O. L. y Navas, A. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. Revista de Educación, 356. Septiembre-diciembre, 133-158.
- Griera, M. y Peraza, C. (2005). El discurs de la qualitat de l'educació en un marc de globalització (El discurso de la calidad de la educación en un marco de globalización). Revista Guix. Ed. Graó. Núm. 315.
- Guber, R. (2001). La etnografía: método, campo y reflexividad. México D.F.: Norma.
- Guevara Niebla, G. (1985). La educación socialista en México (1934-1945). México: Ediciones El Caballito- Secretaría de Educación Pública.
- Gutiérrez, F. y Prado, C. (2000). Ecopedagogia i ciutadania planetària. Xàtiva: Edicions del CREC.
- Guttman, A. (2001). La educación democrática. Una teoría política de la educación. España: Paidós.

- Habermas, J. (1999). Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, Humanidades.
- (2002). Acción comunicativa y razón sin trascendencias. Barcelona: Paidós.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1983). Ethnography Principles in Practice. London: Tavistock Publications. Citado en Guber, 2001.
- Hardt, M y Negri, A. (2002). Imperio. Barcelona: Paidós.
- Harribey, J. M. (2010). Primer diccionario altermundista. ATTAC. Barcelona: ICARIA Editorial.
- Heater, D. (2007). Ciudadanía. Una breve historia. Madrid: Alianza.
- Hernández, M. S. (15 de Mayo de 2015). ¿Quién manda en la educación? Obtenido de La Jornada: <http://www.jornada.unam.mx>
- Hernández-Navarro, L. (1 de Septiembre de 2015). El galimatías de la calidad educativa. En La Jornada, Opinión, págs. (on-line).
- Hjern y Hull. (1982). Implementation research as empirical constitutionalism. En European Journal of Political Research 10 (págs. 105-115).
- Holy, L. (1984). Theory, Methodology and Research Process. Citado en Guber, 2001.
- Howarth, D. (1997). La teoría del discurso. En D. Marsh y G. Stoker, Teoría y métodos de la ciencia política (versión española de Jesús Cuellar Menezo). Madrid: Alianza.
- Hoyle. (1999). Micropolitics of educational organization. En M. Dins Strain, B. Dennison, J. Ouston y V. Hall, Policy, Leadership y Professional Knowledge in Education. London: PCP.
- Intermón Oxfam. (2015). Centro educativos transformadores: ciudadanía global y transformación social. Obtenido de oxfamintermon.org.
- Jacobson, D. (1991). Reading Ethnography . Buffalo : Suny Press. Citado en Guber, 2001.
- Johnson, L. (nd). Towards a Framework for Global Citizenship Education. Obtenido de http://www.ioe.ac.uk/about/documents/About_Overview/Johnson_L.pdf
- Kahn, S. R. (2012). The Sociology of Elites. (Citado en Ball). Annual Review of Sociology 38: 361-377.
- Karabel, J. y Halsey, A. H. (1976). La investigación educativa: Una revisión e interpretación. En J. Karabel y A. H. Halsey, Poder e ideología en educación. Nueva York: Oxford University Press.

- Kennedy, K. (1997). *Citizenship Education in Review: Past Perspectives and Future Needs*.
- Kerr, D. (2000). *Citizen education: An international comparison across 16 countries*. AERA Annual Meeting. Nueva Orleans.
- Lagos, T. (2003). *Global citizenship – Toward a definition*. Obtenido de http://depts.washington.edu/gcp/research_pages/globalization_biblio.htm
- Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latorre, M. (2009). *El estilo educativo marista, sus fuentes, desarrollo y aportaciones pedagógicas*. Congreso de Educación "Universidad Marcelino Champagnat". Lima, Perú.
- Le Métais, J. (1997). *Values and aims in curriculum and assessment frameworks*. School Curriculum and Assessment Authority. Londres.
- Lepani, B. (1996). *Education in the information society*. En K. Kennedy, *New Challenges for Citizenship Education*. Canberra: Australian Curriculum Studies Association.
- Levinson, B. A. (2004). *Hopes and challenges for the new civic education in Mexico: toward a democratic citizen without adjectives*. Elsevier, 269-282. Obtenido de *International Journal of Education Development*: <http://www.elsevier.com/locate/ijedudev>
- Lockwood, D. (1995). *Marking out the middle class (es)*. En T. Butler y M. Savage, *Social change and middle classes*. Londres: Routledge.
- Lynch, J. (1992). *Education for Citizenship in a Multicultural Society*. . Londres: New York: Cassell.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Martín-Criado, E. (2014). *Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis de discurso*. *Revista Internacional de Sociología*. Vol. 72, No. 1, Enero-Abril, 115-138.
- (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Marx, K. (1969). *El Capital*. Moscú: Progress Publishers.

- Masjuan, J. M. y Troiano, H. (2009). University students success: A psycho-sociological approach. *Higher education*, 58 (1), 5-20.
- Matland, R. (1995). Synthesizing the Implementation Literature: the ambiguity-conflict model of policy implementation". *Journal of Public Administration Research and Theory*, 145-174.
- Mayer, M. (2002). Ciudadanos del barrio y del planeta. En F. Ibernón, M. Mayer, F. Mayor Zaragoza, J. Majó, R. Menchú y J. C. Tedesco, *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Biblioteca de Aulla, Barcelona: Graó.
- Mayordomo, A. (2008). El sentido político de la educación cívica: libertad, participación y ciudadanía. *Revista Iberoamericana de la educación*, 211-233.
- McLaughlin, T. (1992). Citizenship, Diversity and Education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, Vol. 21.
- Merton, R. K. (1938). Social Structure and Anomie. *American Sociological Review*, 3(5), 672-682.
- Merton, R. K. y Kendall. (1946). The focused interview. *American Journal of Sociology*, Vol. 51., 556. Citado en Valles, 2002.
- Meyer, R. M. y Sandy, L. R. (2009). Education for Global Citizenship in the New Millennium. *International Journal of Diversity in Organizations, Communities, and Nations*, Vol. 9, Issue 1, 59-64.
- Montiel, L. (2010). El análisis del discurso y su relevancia en la teoría y en la práctica de la política. *Revista Internacional de Pensamiento Político – I Época*. Vol. 5, 15-32.
- Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. *Escuelas y Educación 292 para la Ciudadanía Global*.
- (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morris, P. y Cogan, J. (2001). A comparative overview: civic education across six societies. *International Journal of Educational Research*, 109-123.
- Muller, J. (2000). *Reclaiming Knowledge: Social Theory, Curriculum and Education Policy*. London: RutledgeFalmer.
- Navarro, R. y Bonilla, J. E. (2009). *Ética y valores I (Tercera reimpresión 2014)*. México D.F: Nueva imagen.
- OCDE. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza, informe internacional*. España: Paidós.

- Peraza, C. (2004). El proceso de recontextualización del discurso pedagógico oficial del Estado español en educación secundaria: el caso de un proyecto de mediación escolar.
- Pérez-Castro, E. (2011). Educación para una ciudadanía planetaria. XII Congreso internacional de teoría de la educación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Perrenoud, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Barcelona: Graó.
- Petrella, R. (2001). La enseñanza tomada de rehén. Cinco trampas para la Educación. Revista iberoamericana de educación. OEI Num. 36/3; Junio. On-line.
- Piñeyro, J. (2012). El ¿saldo? de la guerra de Calderón contra el narcotráfico. El Cotidiano. Num. 173, Mayo-Junio. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. México, D.F., 5-14.
- Planas-Coll, J. (2013). El contrasentido de la enseñanza basada en competencias. Revista Iberoamericana de Educación-Universia. Num. 10. Vol. IV., 75 - 92.
- Polo-Morral, F. (2004). Un currículum para una ciudadanía global. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Puig, J. (2003). Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral. España: Paidós.
- Quivy, R. y Van Campenhoudt. (2005). Manual de Investigación en Ciencias Sociales . México: Limusa.
- Ramírez-Sáiz, J. M. (1999). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. En A. Cortina. Guadalajara, México: Espiral.
- (2006). Ciudadanía mundial. Guadalajara, México: ITESO, Universidad Iberoamericana.
- Rangel, E. y Thorpe, S. (2004). Schooling for the future in Mexico: Challenges for basic education and human resource development policy. Elsevier, 564-573. Obtenido de International Journal of Educational Research: <http://www.elsevier.com/locate/ijedures>
- Reimers, F. y Villegas-Reimers, E. (2005). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. Revista PRELAC, 91-107.
- Reygadas Robles, G. y Zarco Mera, C. (2005). Participación ciudadana y organización social. Experiencias de desarrollo local en México. México: Consejo de Educación de Adultos de América Latina, A.C.

- Romo Martínez, J. M. (2015). Desarrollo del juicio moral en bachilleres de Aguascalientes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea] 2005, 10 (Enero-Marzo).
- Runciman, W. G. (1983). *A Treatise on Social Theory. Volume I The Methodology of Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press. Citado en Guber, 2001.
- Sabatier. (2003). "Reform and Change in Higher Education: Renewed Expectations and Improved Performance?". Porto, Portugal.
- Sánchez, M. (2 de Junio de 2013). ¿Quién manda en la educación? Artículo de Opinión. *La Jornada*.
- Sánchez-Vázquez, A. (1988). *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*, Ed. Océano México. México: Océano.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. México: Taurus.
- Sassen, S. (2002). Towards Post-national and Denationalized Citizenship. En E. Isin y B. Turner, *Handbook of Citizenship Education* (págs. 277-291).
- Savage, M. y Butler, T. (1995). Assets and the middle classes in contemporary Britain. *Social Change and the Middle Classes* (citado en Ball, 2015). Londres: UCL Press.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta moebio 49* Universidad de Chile. Santiago, 1-10.
- Schettino, M. (22 de Mayo de 2015). Educación y sociedad civil. *Diario de circulación nacional. El Financiero*, pág. 49.
- SEP (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*. México: Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) de la Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2013). *Mensajes*. En Secretaría de Educación Pública, Programa sectorial de educación (págs. 7-19). Distrito Federal.
- Secretaría de gobernación. (2014). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*. Distrito Federal: Unidad de gobierno de la secretaría de gobernación.
- SEMS (Subsecretaría de educación media superior). (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEP . Obtenido de Secretaría de educación pública.

- Shiva, V. (1995). *Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo*. Madrid: Horas y Horas.
- Sklair, L. (1991). *Sociology of the global system* (citado en Ball, 2015). Nueva York: Harvester Wheatsheaf.
- Solidaridad Don Bosco. (15 de Junio de 2015). *Generando ciudadanía*. Obtenido de <http://www.generandociudadania.org/generando-ciudadania/>
- Somers, M. (1993). *Citizenship and the place of the public sphere: law, community and political culture in the transition to democracy*. *American Sociological Review*, vol.58, American Sociological Association, Washington. Citado en Ramírez, 2006.
- Stephen, B. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Suárez, D. F. (2008). *Rewriting citizenship? Civic education in Costa Rica and Argentina*. En D. F. Suárez, *Comparative education* (págs. 485-503). Los Ángeles: Routledge.
- Subirats, J. y Alegre, M. (2006). *Convivencia social y convivencia escolar*. Cuadernos de pedagogía. Nº 359 Monográfico.
- Subirats, M. (2012). *Barcelona: de la necesidad a la libertad: las clases sociales en los albores del siglo XXI*. Cataluña: UOC.
- Tarabini, A. (2012). *En tiempos de crisis, hablemos de desigualdades educativas. Sociología del currículum y la praxis educativa*. En R. J. [Coord], *Sociología de la educación para profesorado de secundaria (v.o. catalán)*. Barcelona: El Roure.
- Tawil, S. (2013). *Education for global citizenship: A framework for discussion*. París: UNESCO, Colección ERF Working Papers, núm. 7.
- Torres, C. (1998). *Democracy, Education, and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield.
- Touraine, A. (1978). *El cambio y la estructura*. México: Siglo XXI.
- (1997). *¿Podremos vivir juntos? . México: Fondo de Cultura Económica, 2a. Ed.*
- UNESCO (2015). *Repensar la educación ¿hacia un bien común mundial? . Barcelona: Versión catalana editada por UNESCOCat.*
- UNESCO (2015b). *La educación para la ciudadanía mundial (GCE)*. Obtenido de UNESCO: <http://www.unesco.org/new/es/global-citizenship-education>
- UNESCO (2015c). *Foro Mundial de la Educación 2015*. Obtenido de Declaración de Incheon:
- <https://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>

- Valadez, B. (2015). México es el primer lugar de bullying a escala internacional. Sección: Política. Diario Milenio on-line, consultado el 19 de octubre de 2015.
- Valles, E. (2002). Entrevistas cualitativas. Cuadernos Metodológicos. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Primera edición.
- Valls, O., Sánchez-Gelabert, A. y Troiano, H. (2015). La actitud del alumnado frente a la escuela. I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación. Lisboa, 9-11 Julio de 2015.
- Varela, J. (1991). Una reforma educativa para las nuevas clases medias. En Revista Archipiélago, No. 6. Pp. 65-71.
- Van Zanten, A. (2003). Middle-class parents and social mix in French urban schools: reproduction and transformation of class relations in education. *International Studies in Sociology of Education* 13(2), 107-124.
- (2015). En 'La entrevista educativa': integración social. (J. Weinstein, Entrevistador). Youtube.
- Van Zanten, A., Ball, S. J. y Darchy-Koechlin, B. (2015). Elites, Privilege and Excellence: The National and Global Redefinition of Educational Advantage. Londres: Routledge. *World Yearbook of Education* 2015.
- Verger, A. (2013). Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior. *Revista de educación*, 360. Enero-Abril. Ministerio de Educación, España., 268-291.
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2015). Indicator for a Broad and Bold Post-2015 Agenda. Barcelona: Open Society Foundations.
- Vicent, C., Rollock, N., *et al.* (2012). Being strategic, being watchful, being determined: Black Middle-class parents and schooling. *British Journal of Sociology of Education* 33(3), 337-353.
- Vincent, C. y Ball, S. (2006). *Childcare, Choice and Class Practices: Middle-class Parents and their children*. Londres: Routledge.
- Watson, G. (1987). Make me reflexive. But not yet. Strategies for Managing Essential Reflexivity in Ethnographic Discourse. *Journal of Anthropological Research* 43(1), 29-41. Citada en Guber, 2001.
- Watts, R. (1995). Educating in citizenship and employment in Australia. *Melbourne Studies in Education*. Volume 36, Issue 2, 83 - 110.
- Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

Young, M. (1971). Knowledge and control: new directions for the sociology of education. Londres: Collier-Macmillan.

(2009). What are schools for? Obtenido de Shifting to21st.: www.shiftingthinking.org

Young, M. y Gamble, J. (2006). Knowledge, Curriculum and Qualifications for South African Further Education. Pretoria South Africa: HSRC Press.

Zapata-Barrero, R. (2001). Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social. Barcelona: Anthropos Editorial.

Apéndice

Libros de texto revisados

INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES

- Cardiel, H. A. (2009). Introducción a las ciencias sociales. México D.F.: Nueva imagen - Saber creativo. Segunda reimpresión 2013.
- Chávez Arellano, M. E., y Piña Osorio, J. M. (2009). Introducción a las ciencias sociales. México D.F.: Grupo editorial Patria. Segunda edición 2013.
- Cielo Canales, S., & Zaragoza Luna, S. (2009). Introducción a las ciencias sociales. México D.F.: Santillana Bachillerato. Tercera edición 2015
- Ledesma, E. T. (2009). Introducción a las ciencias sociales. México D.F.: Esete editorial. Cuarta edición 2013.
- Martínez, M. I. (2012). Introducción a las ciencias sociales. México D.F.: Anglopublishing, serie slim. Segunda reimpresión 2014)
- Méndez, M. T. (2011). Introducción a las ciencias sociales. Un análisis interdisciplinario con rostro humano. Naucalpan, Estado de México: Esfinge.
- Tello, J. A. (2011). Introducción a las ciencias sociales. México D.F.: Oxford. Tercera reimpresión 2013.
- Villanueva Couoh, F. J. (2013). Introducción a las ciencias sociales. México D.F.: BookMart México.

ÉTICA Y VALORES

- Escobar Valenzuela, G., & Arredondo Campos, J. (2009). Ética y valores I. México D.F.: Grupo Editorial Patria. Primera reimpresión, 2014.
- Escobar Valenzuela, G., Arredondo Campos, J., y Albarrán Vázquez, M. (2009). Ética y valores 2. México D.F.: Grupo Patria.
- García Cázares, A. E., y Ximénez, L. (2010). Ética y valores 2 (Con enfoque en competencias). México D.F.: Cengage Learning.
- González Mesa, A., Tafoya Ledesma, E., y Tafoya Ledesma, R. (2013). Ética y valores I. México D.F.: Esete.

- Inzuna Quintana, O. A. (2011). *Ética y Valores I (Enfoque por competencias)*. México D.F.: Esfinge.
- Inzunza Quintana, O. A. (2011). *Ética y valores 2 (Enfoque por competencias)*. México D.F.: Esfinge.
- Martínez, M. I. (2012). *Ética y valores 1*. México D.F.: Progreso. Segunda edición 2014.
- Muñoz, C. Z. (2011). *Ética y valores I*. México D.F.: Anglopublishing, serie Slim.
- Navarro Cruz, R., & Bonilla Gómez, J. E. (2009). *Ética y valores I*. México D.F.: Nueva imagen. Tercera reimpresión 2014.
- Ojeda, M. E., Arizmendi, P., & Rivero, E. (2007). *Ética, una visión global de la conducta humana*. México D.F.: Pearson. Prentice Hall.
- Parra, Y. A. (2006). *Ética y valores 2 (Enfoque educativo centrado en el aprendizaje)*. México D.F.: Santillana.
- Parra, Y. A. (2009). *Ética y valores I (Enfoque por competencias)*. México D.F.: Santillana. Tercera edición 2015.
- Parra, Y. A. (2009). *Ética y valores 2 (Enfoque por competencias)*. México D.F.: Santillana.
- Puerto Góngora, A. J. (2014). *Ética y valores I*. México D.F.: BookMart México.
- Rodríguez, G. (2011). *Ética ¿para qué?* México D.F.: Pearson.
- Sumiacher D'Angelo, D., y Enríquez Olvera, A. G. (2014). *Ética*. México D.F.: Pearson.
- Valdés Salmerón, V., y Navarrete López, M. (2011). *Ética y valores 2 (Competencias + aprendizaje + vida)*. México D.F.: Pearson, Prentice Hall.
- Villarreal, M. F. (2012). *Ética y valores 2*. México D.F.: Oxford.

FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA CIUDADANA

- Landeros Aguirre, L., & Conde Flores, S. (2001). *Formación cívica y ética ciudadana. Antología*. México D.F.: Amnistía Internacional Sección Mexicana (De ciudadano a ciudadano).
- Landeros Aguirre, L., & Conde Flores, S. (2001). *Formación cívica y ética ciudadana. Manual de Actualización docente*. México D.F.: Amnistía Internacional Sección Mexicana (De ciudadano a ciudadano).