

A network diagram consisting of a complex web of thin grey lines connecting various circular icons. The icons include social media logos such as Facebook (f), YouTube (play button), WhatsApp (speech bubble with checkmark), Instagram (camera), LinkedIn (in), and others, as well as generic person icons. The network is spread across the page, with a denser cluster in the bottom-left and top-right corners.

REDES DE APRENDIZAJE PERMANENTE EN LAS SOCIEDADES TECNOLOGIZADAS

Maira Beatriz
García-Híjar

REDES DE
**APRENDIZAJE
PERMANENTE**
EN LAS SOCIEDADES
TECNOLOGIZADAS

REDES DE
**APRENDIZAJE
PERMANENTE**
EN LAS SOCIEDADES
TECNOLOGIZADAS

Maira Beatriz García-Híjar



Guadalajara, México, 2022

La presentación y disposición en conjunto de:

**Redes de Aprendizaje Permanente
en las Sociedades Tecnologizadas**

Es propiedad de la autora.

Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida, mediante ningún sistema o método, electrónico o mecánico (INCLUYENDO EL FOTOCOPIADO, la grabación o cualquier sistema de recuperación y almacenamiento de información), sin consentimiento por escrito de la autora.

Todos los derechos reservados a:

© Maira Beatriz García-Híjar
© Universidad de Guadalajara
Guadalajara, México, 2022
Primera Edición

ISBN: 978-84-19046-86-4

Impreso en México / Printed in Mexico.

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD
COMITÉ EDITORIAL
CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD
2019/2021

DR. JOSÉ FRANCISCO MUÑOZ VALLE
Presidente

LIC. JAVIER ALONSO LÓPEZ CHÁVEZ
Secretario

LIC. GUSTAVO LÓPEZ PÉREZ
Secretario técnico

DRA. TERESITA DE JESÚS VILLASEÑOR CABRERA
Directora de la colección de publicaciones científicas

LIC. FRYDA FERNANDA VILLA ALEJANDRE
Directora de la colección de difusión

DR. LUIS GÓMEZ HERMOSILLO
Directora de la colección de libros de texto

MTRO. HUBER LEOBARDO SANDOVAL
Director de la colección de divulgación

DR. GUILLERMO GONZÁLEZ ESTÉVEZ
*Comisión de Análisis, Impacto y Relevancia Científica,
curricular, social e institucional*

DR. JOSÉ MARÍA MURIÁ ROURET
Profesor dictaminador invitado externo

La presente obra cuenta con el dictament **No. 220628** DFN del
Comité Editorial del Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Agradecimientos

Deseo agradecer a quienes hicieron posible la presente publicación: a mi madre, por su apoyo invaluable; a mis colaboradoras Valeria y Samantha, por su asistencia incondicional; a Liderazgo Internacional A.C., por incluirme en su comunidad y permitirme aprender de ellas y ellos; al Dr. César Correa, por su imprescindible acompañamiento, y; al Departamento de Disciplinas Filosófico, Metodológico e Instrumentales, especialmente a la Dra. Blanca Miriam de Guadalupe Torres Mendoza y al Dr. Felipe Rivas, por su interés en publicar este trabajo.

“Lo que diferencia a la persona que ha cursado estudios de quien ha sido autodidacta no es el nivel de conocimientos, sino cierto grado de vitalidad y confianza en su persona”.

**-Milan Kundera-
La insoportable levedad del ser**

Índice de Contenido

Introducción	15
CAPÍTULO 1	
SOCIEDADES PUNTO CERO	25
1.1 Sociedad uno punto cero	30
1.2 Sociedad dos punto cero	31
1.2.1 Implicaciones sociales	32
1.2.2 Educación dos punto cero	36
1.2.2.1 Los nativos e inmigrantes digitales.	37
1.2.2.2 Inteligencia digital.	42
1.3 Sociedad tres punto cero	43
1.3.1 El surgimiento de <i>knowmads</i>	43
1.3.2 Distribución del conocimiento y cambio tecnológico tres punto cero	45
1.4 Síntesis punto cero	48
CAPÍTULO 2	
TECNOLOGÍA SOCIAL	51
2.1 Web 2.0	54
2.2 Redes, brecha y alfabetización digital	58
2.3 Aprendizaje y educación en red	66
2.3.1 Cultura, mercados y arquitectura de las redes sociales virtuales	68
2.3.1.1 La cultura de la convivencia, ¿potencial comercial o educativo?	69
2.4 Uniendo puntos	70

CAPÍTULO 3	
RECONFIGURACIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS	73
3.1 Caracterizando la educación en una sociedad heterogénea	76
3.1.1 Herramientas para una educación integral	80
3.2 Situación de la educación formal en México y el mundo	82
3.3 Situación de la educación no formal e informal	86
3.4 Currículo oculto	90
3.4.1 Currículo oculto desde el enfoque de la Secretaría de Educación Pública (SEP)	91
3.5 Políticas públicas que posibilitan el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos de manera informal y no formal	92
3.6 Sinopsis	99
CAPÍTULO 4	
EXPERIENCIAS	101
CAPÍTULO 5	
HALLAZGOS	111
5.1 Población donde se trabajó	113
5.2 Códigos	115
5.2.1 Categorías de análisis	116
5.2.2 Categorías conceptuales	117
5.3 Pongamos los resultados en contexto	123
CAPÍTULO 6	
RECAPITULEMOS	143
Referencias	155
Anexos	171

Introducción

Aunque la manera de concebir el mundo social ha estado en construcción constante desde el origen de las primeras formas de conciencia humana y su desarrollo tecnológico, especialmente en el desarrollo del lenguaje y su posterior representación gráfica con la escritura, es justo decir que la evolución tecnológica de las últimas tres décadas ha tenido un impacto fundamental en la forma de construir las sociedades. Nos encontramos cohabitando las Sociedades de la Información y el Conocimiento donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como la producción, reproducción y distribución de la información se convierten en los principios constitutivos de las sociedades actuales (Bell, 1980; Castells, 1995; Drucker, 1994; Krüger, 2006; Masuda, 1980; entre otros).

La fuente principal de poder y, por tanto, desigualdad, es el conocimiento, no ya la materia prima o el capital humano y económico. Así, se privilegia la pertinencia del conocimiento sobre su cantidad, y se reclama para la sociedad un elevado esfuerzo de organización y sistematización. Drucker (1994) adhiere la noción del cambio radical en la relación de los *trabajadores del conocimiento* y la gestión empresarial, al afirmar que, dado que el conocimiento es el centro de la producción de la riqueza, estos estarían mucho menos necesitados de ella que esta de los primeros.

Es importante recordar que la categorización del “conocimiento” -definido como la apropiación personal de las ideas- y el “saber” -el reconocimiento de estas ideas como verdaderas colectivamente-, no es reciente, sino que se encuentra presente desde la composición de las sociedades más antiguas, y su relación social, política y divina ha sido discutida ya desde diversos ángulos (Levy Strauss, 1962; Durkheim, 1912; Durkheim & Mauss, 1903; Goody, 1979; entre otros). No obstante, el manejo de la información y sus implicaciones toma auge desde finales de la Segunda Guerra Mundial (Pedroso, 2004), con el desarrollo y posterior unificación teórica y técnica de la Ciencia de la Información, que se definía como la interacción del mundo subjetivo de los sistemas cerebrales, el mundo objetivo de los sistemas materiales y el mundo cibernético (Barreto, 1998). En otras palabras, lo que conocemos como *software*, *hardware* y sus mediaciones y contexto numérico (*ciberespacio*).

En este sentido, y para efecto de encuadrar el desarrollo de esta publicación, deseamos comentar a usted, estimada y estimado lector, que la presente obra se realizó originalmente, como un trabajo académico de investigación y para cuya

elaboración se plantearon una serie de constructos que dieron a la postre, una firme dirección al trabajo por realizar. Entre ellos, la autora realizó un acucioso estudio de caso, con una estricta metodología de investigación, a partir de los cuales, se desarrollaron una serie de hipótesis y análisis que permitieron a la sazón, presentar los hallazgos y resultados de este interesante estudio, el cual se enfoca en comprender la dinámica de los nuevos movimientos educativos mediados por las redes sociales virtuales en México, y particularmente aquellos conformados por las y los ciudadanos de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG).

Si bien estos movimientos han surgido desde finales del siglo pasado, por fuera de los ambientes de aprendizaje escolares, hoy en día han alcanzado cierto estatus que les ha permitido ser comparados como un sistema paralelo a los programas tradicionales dentro de las instituciones de educación superior (Freire, 2010). Gracias a la mediación de las redes sociales virtuales, este tipo de educación implica nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como Educación Expandida, Aprendizaje Invisible, entre otros (Freire, 2010; Cobo & Moravec; 2011).

Además de describir dichos movimientos, este trabajo analiza la forma en que estos entornos educativos y los ambientes de aprendizaje que estos manejan se diseñan, implementan y comportan una naturaleza educativa, así como los diversos impactos que tienen en las nuevas formas de aprendizaje y enseñanza mediadas por las TIC en el terreno de las redes sociales. De acuerdo con los criterios de sus fundadores y participantes, estos movimientos parecen, no en pocas ocasiones, ser más flexibles que la educación tradicional en sus suposiciones, paradigmas y prácticas educativas, según lo afirman autores como Freire (2010) y Reig (2010), entre otros.

En su libro titulado *La ciudad informacional*, Castells (1995), menciona que:

...las profecías de estas grandes transformaciones tecnológicas tienden a sustituir el análisis cuando suponen la evolución de las sociedades mediante un determinismo tecnológico, sin tomar en cuenta la mediación histórica y el contexto de la estructura social dentro de la cual ocurre. (p. 1)

Prueba de ello son las dicotomías sociales que estas tecnologías fundan de *incluidos* y *excluidos* tecnológicos. *Incluidos* se denomina a todos aquellos con accesibilidad y competencias técnicas y cognitivas mínimas para manejar los diversos útiles electrónicos, y que en gran parte de las situaciones están interconectados. *Excluidos* son aquellos que no cuentan con artefactos electrónicos (Ipods, computadoras, y demás dispositivos electrónicos), con posibilidad de conexión a internet, o que, si bien los disponen, no tienen conocimiento amplio del uso de estos.

Estas tecnologías prometían un gran avance en el ámbito educativo, de allí que se lanzaran diversos programas institucionales en varias regiones del mundo. Para citar algunos ejemplos de los esfuerzos por maximizar el acceso a diversas tecnologías educativas, en Latinoamérica se pueden mencionar iniciativas tales como Enlaces en Chile, Proyecto Huascarán en Perú, Programa Computadoras para Educar en Colombia, Programa integral Conéctate en El Salvador, Escuelas del Futuro en Guatemala o el Plan de Inclusión Digital Educativa, Conectar Igualdad en la Argentina y Plan Ceibal en Uruguay (Artopoulos y Kozak, 2012).

Las iniciativas anteriores nos hablan de una preocupación institucional, social y educativa latente en cuanto a, por un lado, la apropiación de la tecnología como indicio de progreso e innovación y, por el otro, como un intento de institucionalizar la totalidad de procesos, fenómenos y espacios socioeducativos, al igual que los sujetos que participan de estos mismos hechos educativos. Sin embargo, parece preciso recordar que no solo por utilizar una computadora, el aprendizaje brota del teclado; la información y los medios y útiles tecnológicos no hacen “conocimiento” en sí, el conocimiento nace del proceso cognitivo que los mismos sujetos emprenden cuando intentan “comprender” la información a la que están siendo expuestos y cómo codificarla. En pocas palabras, el conocimiento surge de una apropiación de ideas (Jeanneret, 2000).

Por su parte, Prensky lanza en 2001 dos conceptos sugestivos: como *nativos digitales* designa a las generaciones que nacieron y se han desarrollado con los avances de las tecnologías: “nuestros estudiantes de hoy son los *nativos* del lenguaje digital de los ordenadores, los videojuegos e Internet” (p.1). Por otro lado, considera *inmigrantes digitales* a las generaciones que se han visto obligadas a aprender a usar las TIC tanto para su vida personal como laboral; ejemplo de ello se observa en madres y padres de familia que introducen esos recursos en casa y a la vez aprenden a usarlos, de empleadas y empleados que se ven obligados a capacitarse y usar los ordenadores en sus actividades, de maestras y maestros que tienen que emplear recursos digitales tanto para trabajar dentro del aula como para las actividades y tareas que se dejan a las y los alumnos.

Sin embargo, Piscitelli (2006) señala que esta nomenclatura ha causado muchas controversias, entre las cuales, hay quienes las consideran discriminatorias al diferenciar las generaciones de nativos digitales como avanzadas y las de inmigrantes digitales como atrasadas o incompetentes; otro aspecto es el que se refiere a la desventaja que los inmigrantes perciben con respecto a los nativos digitales en cuanto al manejo de las tecnologías, hecho que les genera angustia y frustración y que por tanto dificulta el entendimiento entre ellos; otra discusión se da entre quienes pretenden romper con la secuencialidad de las etapas de desarrollo sensorio-motriz, en gran parte porque el ambiente de enseñanza aprendizaje está mediado por ambientes mayormente virtualizados.

El mismo autor sostiene que, aunque es indudable la presencia de brechas generacionales tradicionales, el desarrollo y uso de las tecnologías está generando una brecha cognitiva en permanente crecimiento. Hace referencia a diferentes estudios e investigaciones con adultos y con docentes cuyo resultado corrobora que “... estas visiones encontradas ya no sólo afectan los contenidos, *el qué*, sino y sobre todo *el modo de adquisición* de valores, conceptos, visiones del mundo y las justipreciaciones de habilidades y competencias” (p. 180). De esta manera, afirma que la interacción constante con las tecnologías origina cambios en los procesos cognitivos y en los intercambios con el contexto social.

En el campo de la educación en particular, la discusión ha sido abundante, y especialmente porque las TIC juegan un papel primordial en la actualidad en el conocimiento y los saberes y la forma de adquirirlos, ya que hasta hoy, estas no han podido rebasar las barreras de las etapas del desarrollo humano, es decir, no son suficientes para generar procesos de auto aprendizaje de temas abstractos, si el individuo no ha rebasado la etapa del pensamiento concreto a la que se refiriera Piaget (1954).

Aun así, también resulta indudable que, además de la brecha generacional, existe una brecha cognitiva que avanza con la misma rapidez que los cambios tecnológicos (Piscitelli, 2006). Es decir, estas generaciones de nativos digitales y su estrecho contacto con la utilización de pantallas electrónicas y demás artefactos tecnológicos, han propiciado que superen cada vez más rápido las etapas del desarrollo cognitivo, alcanzando la etapa del pensamiento abstracto en el tiempo que antes hubiéramos considerado con premura, mientras nosotros “todavía estamos discutiendo cuál debe ser el *abc* de la alfabetización digital” (Piscitelli, 2006, p. 184).

Con todo, recordemos que no solo por contar con la disponibilidad de dispositivos electrónicos en red y las habilidades técnicas, se puede considerar a una parte de la población como nativos digitales, debe de igual manera contar con las habilidades cognitivas para saber discernir la información relevante existente en la masa digital mediante una visión crítica. Prensky (2009) aborda el concepto de *sabiduría digital*, en donde defiende la sinergia entre la transformación de nuestras capacidades cognitivas y el uso crítico de las potencialidades tecnológicas. Es decir, afirma que al mismo tiempo que la interacción frecuente con la tecnología incrementa nuestras capacidades mentales, el mismo individuo a su vez, aprende a utilizar la tecnología de maneras más apropiadas y creativas, acordes a los contextos y usos presentes en cada situación.

La incursión de las redes sociales en el internet escolar, el uso y aplicación de dispositivos móviles y su capacidad enorme de almacenamiento de datos y la sustitución parcial o casi total de útiles escolares tradicionales (cuadernos, lápices, bolígrafos, libros, etc.) por computadoras, sugieren un cambio radical en el diseño y aplicación de didácticas dentro y fuera del aula, causando diversas complicaciones en las prácticas educativas y la cultura escolar, como el rechazo al uso de tecnologías, la falta de capacitación de los diversos sujetos en contacto con ellas y la sensibilización para con sus usos (Basantes *et al.*, 2017).

Desde otro ángulo, en estas redes sociales se da un fenómeno de tipo heterárquico (Martín, 2009, párr. 3), es decir, donde todos los sujetos tienen la misma capacidad de decidir sobre los aspectos fundamentales de su actuar. Los usuarios entran, se mueven y se dispersan cuantas veces quieran; esto es interesante “para aquellos que estudian la interacción social [dado que], los desarrollos que conciernen la tecnología intelectual son forzosamente y siempre decisivos” (Goody, 1979, p. 48). El estudio de los medios de comunicación más antiguos (como el lenguaje), a los actuales (ambientes numéricos), y sus útiles intelectuales como el pizarrón o el teclado, son muestras constantes del desarrollo del pensamiento y, en lo concerniente a este libro, de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los usuarios y sus dinámicas contextuales.

Una buena parte de este aprendizaje se lleva a cabo sin que haya enseñanza explícita: es el resultado de la exploración activa, del ‘aprendizaje a través de la práctica’... Esta forma de aprendizaje es social en grado sumo: se trata de colaborar e interactuar con otros y de participar en una comunidad de usuarios. (Buckingham, 2007, p. 24)

En estos espacios virtuales informales, las y los participantes intercambian no solo información, sino conocimientos y saberes. En general, no existen como tales roles oficiales de docentes ni discentes, sino ciudadanos y ciudadanas que

comunican, comparten y reparten sus ideas. A la luz de estas formas recientes de interacción y enseñanza-aprendizaje, diversos movimientos educativos mediados por las redes sociales virtuales surgen como espacios y prácticas educativas alternas a los ciudadanos interconectados que privilegian el aprendizaje informal y el flujo libre de información sobre las exigencias de los espacios educativos formales que se venían dando desde la Sociedad Industrial, donde:

La escuela clásica..., su división por niveles, clases y asignaturas, o según un calendario de actividades, y la enseñanza en gran parte dirigida por el maestro tienen mucho en común con la representación metafórica de la organización como una máquina. (Sørensen, Danielsen & Nielsen, 2007, citado por Cobo y Moravec, 2011, p.40)

De esta manera, afirman estos autores, no se puede ya continuar con el mismo modelo de educación que excluye a una parte considerable de la población, al condicionar la asistencia y enrolamiento a la escuela formal para validar sus conocimientos. Movimientos educativos como *Educación Expandida*, *Aprendizaje Invisible*, *Edupunk* y *Edupop* –entre otros– se proponen como una respuesta al desarrollo insuficiente de políticas educativas más flexibles que reconozcan los diversos procesos de aprendizaje, y de igual manera validen los conocimientos adquiridos de los ciudadanos interconectados de hoy, que aprenden, en gran medida, en ambientes informales, es decir, en la vida diaria. Puntualizando en esta idea, algunos ejemplos de estos movimientos se desarrollan brevemente a continuación.

La *Educación Expandida* se refiere a una formación que supera los límites de las instituciones, de las metodologías y de las asignaturas. La educación se convierte en un laboratorio en red donde los procesos son herramientas de investigación y la innovación es fuente de conocimiento (CCCB- Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona, 2010, párr. 1). A grandes rasgos, estas formas de educación buscan la innovación social y educativa al margen de la educación formal (escolarizada), mezclando la investigación con prácticas de aprendizaje informal en contextos variados mediante proyectos y metodologías multidireccionales.

Taylor (2009, p. 2) en su artículo titulado *End the University as We Know It*, publicado en el New York Times, comentaba que durante muchos años les había insistido a sus estudiantes: “No hagan lo que yo hago; mejor, tomen lo que tengo que ofrecer y hagan con ello lo que nunca pude haber imaginado y luego vuelvan y cuéntenmelo”, incitando una manera de aprender innovando.

De igual manera, ideas afines dieron luz a Edupunk en 2008 (Lamb, 2012) promovido inicialmente por 2 profesores universitarios: Jim Groom (Universidad Mary de Washington), y Brian Lamb (Universidad de British Columbia). Este movimiento educativo agita la bandera de “hágalo usted mismo”, retratando una antítesis del capitalismo educativo que tiene lugar en variados *Learning Management Systems* (LMS), los cuales hospedan diversas plataformas educativas para cursos en línea. Durante el primer encuentro Intercátedras Edupunk, se redactó colaborativamente el presente Manifiesto Edupunk. Algunos fragmentos de este se presentan a continuación:

- Las clases son conversaciones
- La relación es dinámica y la dinámica es relacional

- Sea hipertextual y multilineal, heterogéneo y heterodoxo
- *Edupunk* no es lo que pasa en el aula, es el mundo en el aula
- Sea como el caminante... haga camino al andar
- Sea mediador y no medidor del conocimiento
- Sus roles deben ser emergentes, polivalentes, invisibles
- Siéntase parte de un trabajo colectivo
- No sea una TV, interpele realmente a los que lo rodean
- Sin colaboración, la educación es una ficción

En el mismo año y como respuesta a *Edupunk*, Emilio Quintana y David Vidal (CCCB- Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona, 2010), lanzan *Edupop*, afirmando que creen en la tecnología porque creen en los individuos, por lo que su lucha es por el futuro de la tecnología y por la manera de usarla. Declaran que la tecnología y el conocimiento deben ser libres y compartidos, proveyendo ideas e innovaciones al vivir en un mundo conectado donde la cultura y el conocimiento están en todos lados y que los individuos deben ser libres de hacer con ello lo que deseen. Algunos extractos del Manifiesto *Edupop* son los siguientes (Cobo, 2011, p. 128):

- Lo importante es conectar, no construir
- Todo lo que se evalúa se devalúa
- La inteligencia se conecta, no se colectiviza
- Los contextos y las redes las hacemos los individuos
- El remixado de contenidos es la actividad más antigua del mundo

Estas comunidades virtuales también tienen repercusiones en el plano físico ya que los mismos participantes y/o invitados organizan congresos, actividades en diversas escuelas, proyectos, etc.; representan una extensión de las ideologías apoyadas en estas colectividades y sirven también para medir sus efectos. Es decir, aunque principalmente se desenvuelven en la virtualidad, no solo se quedan ahí, sino que van del plano presencial, físico, al plano virtual y viceversa. De esta manera, y para fines de esta publicación, los movimientos educativos se definen por la participación de la comunidad educativa y sus relaciones con los mismos hechos educativos. La comunidad educativa implica todos aquellos sujetos autónomos que participan de estos hechos sociales, es decir, de las y los usuarios de estas comunidades mediadas por las redes sociales virtuales, así como demás participantes o involucrados directos e indirectos, fuera de las mismas, que puedan extender sus efectos también en el plano físico.

Este tipo de iniciativas adoptan diversas ideas del Conectivismo, teoría de aprendizaje lanzada en el 2005 por Siemens, la cual, aunque incluye en sus postulados las TIC y su conectividad como elemento primordial, adapta de igual manera tintes constructivistas y cognitivistas con el ánimo de explicar cómo aprenden los ciudadanos de la actual Sociedad del Conocimiento. Por dar algún ejemplo, al igual que el Cognitivismo, el Conectivismo defiende el proceso de aprendizaje como dinámico, activo e interno. Sin embargo, este último profesa la gran importancia de la disponibilidad de nodos, redes de información y sus relaciones entre los dispositivos electrónicos interconectados para que esto ocurra. Por su parte, comparte con el Constructivismo la idea de la interacción

social, reconstrucción constante del conocimiento y el aprendizaje significativo como elementos importantes de su teoría.

Igualmente, Correa (2010) afirma que:

Uno de los elementos estratégicos que nos brindan las redes, con respecto a la enseñanza y el aprendizaje, y particularmente en la interacción de estudiantes y profesores en entornos virtuales, es la posibilidad de interactuar con otras culturas y ser incluidos en los distintos espacios sociales, sin necesariamente contar con el amparo de instituciones tradicionales sociales y oficiales que limitan las interacciones basadas en procesos jerárquicos donde muchos de ellos, no están limitados debido a la tecnología, sino por las prácticas sociales y educativas de los profesores y estudiantes. (p.2)

Con relación al impacto que puedan tener en la academia dichas formas nuevas de enseñanza aprendizaje encontradas en los diversos movimientos educativos, Litto (2012) realiza algunas predicciones bastante polémicas en su artículo *Vision about distance education*, de las cuales se sintetizan las siguientes (pp. 70-75):

- Los cursos formales escolarizados de la educación a distancia actual coexistirán con actividades de aprendizaje sin estructuras escolarizadas.
- El incremento del aprendizaje no formal (fuera de la escuela) y la liberación de la información y el conocimiento con el Internet de la tercera generación, generará cambios en los derechos de autor y propiedad intelectual.
- La mayoría del aprendizaje ocurrirá exactamente cuando la necesidad por la información surja.
- Las organizaciones y movimientos con estructuras ágiles ganarán una buena parte del mercado educativo.

Aunque es cierto que cada vez más pueden observarse prácticas de aprendizaje informales en contextos educativos formales en general, en todo el mundo, y que la vastedad de la información puede generar, a su vez, un desarrollo de procesos autodidactas en la población es importante tener en cuenta que la información, aunque es parte del conocimiento, no lo es todo. Los procesos de desarrollo del pensamiento y la comprensión, que, si bien parten de la información, no se quedan allí.

Es en este punto donde podemos observar cómo estas prácticas de enseñanza aprendizaje han comenzado a permearse en las políticas públicas de México. A partir del año 2000, la Educación Superior reconoce, valida y legitima el aprendizaje autodidacta. El Acuerdo Secretarial 286 de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2000) de México, incluye algunas políticas que:

Permiten los procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo. (p. 13)

El acuerdo 286 ya abría la puerta para que las personas pudieran obtener el certificado de bachillerato y el título de licenciatura mediante una certificación obtenida a través de un procedimiento aplicado por las autoridades educativas. De esta manera, se reconocía el aprendizaje autodidacta o por experiencia laboral sin pasar por la universidad que había sido la única instancia en cuyas manos estaba el otorgamiento de títulos profesionales. Sin embargo, el lineamiento no es claro ya que, aunque establece que dicha revalidación de aprendizajes autodidactas es posible “principalmente” a través de convocatorias, no cita ningún otro medio. Por un lado, se extiende la apertura al reconocimiento oficial de los aprendizajes autodidactas, pero al mismo tiempo se limita ese reconocimiento al no establecer los lineamientos operativos para ello.

Dichas convocatorias se instauran por este organismo (SEP) como una respuesta a las demandas de las instituciones públicas y privadas que así lo requieran, es decir, cuando se demuestre la falta de profesionistas en algún ramo económico o se busque apoyar a una población socioeconómica a acreditar o continuar sus estudios (SEP, 2000, p. 40). De igual manera, la SEP (2000) menciona que la acreditación de conocimientos será improcedente cuando se solicite respecto de estudios de niveles educativos, grados escolares, asignaturas, módulos o unidades de aprendizajes que no se impartan dentro del sistema educativo nacional, lo cual significa que la acreditación solo se dará de acuerdo a las profesiones y niveles reconocidos como pertinentes desde la estructura de control de la SEP y no serán reconocidos aquellos que nazcan propiamente desde las necesidades sociales.

Por tal motivo, se puede ver la falta de políticas y procedimientos académico-administrativos de la SEP que no solo validen y legitimen prácticas educativas des y re-institucionalizadas mediadas por las TIC, sino que lo consideren como un nicho natural de los procesos de virtualización de las acciones humanas y de la reciente cultura digital. Es así que el presente trabajo pretende determinar el alcance de los nuevos movimientos educativos mediados por las redes sociales virtuales en la formación de un mundo contemporáneo, la manera en que percibimos la adquisición y generación del conocimiento y aprendizaje, así como su importancia y evolución dentro y fuera del aula, con la intención de concientizar tanto a la comunidad académica como al público en general sobre las implicaciones de las principales propuestas educativas que han surgido en los últimos tiempos.

Las TIC juegan un papel importante directa o indirectamente en todo contexto humano actual y la educación no es una excepción. Por tal motivo, desde una dimensión socio-tecnológica del funcionamiento de dichos movimientos educativos, se incluye un análisis de la historia de las sociedades, sus diversos útiles intelectuales y su evolución e impacto en los procesos del conocimiento y la cognición humana. Se espera, al término del estudio, determinar su viabilidad como prácticas informales que pudieran abrir un nuevo vínculo entre la escuela y la vida como nuevas formas de educación autónoma y flexible, abriendo paso a futuras investigaciones que pudieran concentrarse en este último punto y en diversos contextos.

De igual manera, la inclusión digital supone el acceso y el uso de nuevas tecnologías con el propósito de reducir la brecha social entre los diversos sectores de la población. Al enfocarnos en este estudio al análisis de la influencia de estos movimientos en el diseño e implementación de políticas educativas en

México, se busca aportar información relevante que pudiera servir como base para una mayor apertura educativa e inclusión social de la parte de la población en desventaja que, ya sea no tiene acceso a las nuevas tecnologías, o lo tiene de manera limitada, más el conocimiento que ha adquirido mediante ellas no le es reconocido en el campo laboral y social, o inclusive, en el peor tipo de exclusión, no cuenta con ninguno de estos dos elementos.

Desde una dimensión socio-crítica se espera analizar las diversas formas en que las disposiciones y políticas educativas de la SEP pueden o no legitimar estas formas de aprendizaje comunitario re-institucionalizado y desescolarizado y, cómo, las comunidades construyen su espacio político con respecto a sus prácticas educativas. Finalmente, y apoyándose de un sub-paradigma educativo-fenomenológico que explora la didáctica, el currículo y el flujo de información y prácticas educativas dentro del mundo de la vida de estos movimientos, la comunidad tanto de estudiantes y profesores de la academia se verá beneficiada al descubrir e implementar diversos elementos que construyesen espacios de enseñanza aprendizaje más flexibles y significativos.

De esta manera, se determinan las necesidades educativas latentes actuales para así ayudar a hacer los sistemas educativos y las instituciones de la Educación Superior en México más participativos y coherentes con las demandas de la sociedad, además, de una manera complementaria aportar nuevas alternativas de subsanar el malestar social que se viene dando desde la década de 1950 con la “expansión no regulada de la educación superior” (Ibarra Colado, 2009, p.3).

Esto se aborda a través de algunos planteamientos básicos como: ¿cómo surgen y funcionan estos movimientos educativos mediados por las redes sociales virtuales en la ZMG?, ¿de qué maneras construyen prácticas educativas los participantes de los movimientos educativos mediados por las redes sociales virtuales?, y ¿cuáles son los impactos y alcance de estos movimientos en la educación en México? Dicho de otra manera: ¿de qué maneras los nuevos movimientos educativos mediados por las redes sociales virtuales están redefiniendo las prácticas tradicionales legitimadas por las políticas educativas en la educación en Jalisco, México, y qué impactos pueden tener estos movimientos tanto en las prácticas educativas como en el diseño mismo de esas políticas educativas?

Emprendemos lo anterior desde tres momentos distintos: a) primero, se estudia el contexto de formación, funcionamiento y fines de movimientos educativos extendidos, con el fin de comprender desde qué necesidades sociales surgen y cómo inciden en ellas; b) segundo, se determina cómo los componentes sociocognitivos en los procesos de enseñanza aprendizaje mediados por las redes sociales virtuales impactan nuevas formas de educación autónoma y flexible, a fin de detectar sus alcances tanto en los individuos como en la colectividad, y; c) tercero, se analiza la influencia de estos movimientos en el diseño e implementación de políticas educativas y de liderazgo curricular de las políticas educativas de la Secretaría de Educación Pública, con el propósito de valorar hasta qué grado estas políticas reconocen los aprendizajes adquiridos en ambientes desescolarizados y son accesibles a la población.

En suma, este trabajo analiza las relaciones que existen entre las prácticas de los nuevos movimientos educativos mediados por las redes sociales virtuales, los procesos de formación y las políticas y prácticas educativas tradicionales de los sujetos de la educación formal en México, a fin de promover el reconocimiento y valoración de la Secretaría de Educación Pública a estos espacios de enseñanza

aprendizaje y a las estrategias que estas comunidades utilizan en la legitimación de sus prácticas. Teniendo en cuenta que estas comunidades son virtuales, no es fácil ubicarlas en un territorio físico concreto, es por esto por lo que se refiere más a territorios de influencia, y menos a la base física donde estas comunidades están ubicadas.

Dado que la investigación se centra en los movimientos educativos originados y seguidos por y para la sociedad del siglo XXI, dentro de espacios virtuales, aunado a las ya conocidas fuentes formales de información tales como libros y artículos indexados, algunas fuentes informales de información (v.g. blogs) serán consultadas y referenciadas debido a que la naturaleza misma de estos movimientos demanda esta consideración. Se incluyen de igual manera fuentes actuales cuando los datos así lo requieran para consolidar o refutar ciertos argumentos, pero sin dejar de lado otras que, aunque no tan recientes, continúan vigentes en sus postulados. Así se previene la tendencia investigativa casi frenética de citar solo trabajos de los últimos años, y en su lugar, se abona a la idea que también existen conocimientos que no caducan.

En cuanto al lenguaje incluyente, en esta publicación optamos por utilizar, a nuestra discreción, sustantivos femeninos, masculinos y colectivos, así como nombres abstractos neutros, con el fin de priorizar la valorización de todas y todos los integrantes de las comunidades aquí referidas, sin descuidar la fluidez misma del escrito. Agradecemos sobremanera su consideración, es un proceso del cual seguimos aprendiendo.

SOCIEDADES PUNTO CERO



El objetivo de este capítulo es establecer un marco conceptual para comprender las relaciones entre tecnología y sociedad, así como algunas de sus implicaciones y controversias en el campo educativo, desde las denominadas *Sociedades .0*. Esta terminología comienza a ser utilizada por Moravec desde 2008 en conferencias y espacios virtuales informales, no obstante, es hasta 2011 que se concretiza por primera vez en su libro *Aprendizaje Invisible*, haciendo referencia a las sociedades preindustriales, industriales y postindustriales. Cabe señalar que, aunque dicho autor enuncia esta comparación en sus escritos, no las describe con gran detalle, incluso carece de datos que apoyen sus argumentaciones. Esto se debe probablemente, a que estos estudios están mayormente centrados en las prácticas más que en un desarrollo epistémico en esta materia, por lo que en el presente capítulo se irá más allá y se discutirán nuevos elementos relacionados con aspectos políticos, económicos y tendencias sociales y comerciales.

Con este propósito, se analizarán los siguientes aspectos:

- Inicialmente, se enmarca brevemente la historia de las sociedades preindustrial, industrial y postindustrial, pasando por la Edad Oscura, el Renacimiento y el Positivismo, incluyendo las relaciones entre sociedad, tecnología y educación desde el pensamiento clásico hasta la revolución del internet.
- A continuación, se aborda el concepto de Sociedad 1.0 o sociedad “agraria” como la denomina Moravec (2011), sus formas de vida, la industrialización y el papel de la escuela en ese lapso.
- Posteriormente, se presentan las características de la Sociedad 2.0 o Sociedad del Conocimiento (SC), los paradigmas informacionales, la transición a la era del internet y las telecomunicaciones, y sus efectos en los procesos cognitivos, la educación, la ciudadanía y las estructuras políticas y económicas.
- Por último, se conceptualiza la Sociedad 3.0 o sociedad postindustrial (Cobo & Moravec, 2011), con la aparición de los *knowmads*, el cambio tecnológico acelerado y la distribución horizontal del conocimiento.

Las sociedades humanas no se mueven siempre al mismo ritmo, aunque el tiempo cronológico es continuo el tiempo social se presenta de una manera donde hay períodos en que parece que no pasa nada, pero hay otros en que los acontecimientos se concentran y se puede percibir la profundidad de las transformaciones. En este sentido, un ejemplo se encuentra en los acontecimientos

ocurridos en Europa occidental en el periodo denominado por algunos historiadores como Edad Media comprendido entre los siglos V y XV de nuestra era, ilustrado a través de autores como Henri Pirenne (1942).

A los primeros cinco siglos, en que ese territorio se vio azotado por invasiones de grupos venidos de oriente, algunos historiadores lo han calificado como Edad Oscura por considerar que el conocimiento y la vida social y económica quedaron estancados. Sin embargo, a partir del siglo X cuando resurge la vida en las ciudades, se retoma el comercio y los intercambios culturales entre Oriente y Occidente, se van generando condiciones para que en los siglos XIV y XV se de paso a grandes descubrimientos (el de América, el de nuevas rutas a oriente), inventos (para la navegación, por ejemplo), intercambios de conocimientos como la imprenta, la brújula, la ciencia se seculariza y todo ello trae como consecuencia lo que se conoce como Renacimiento. Uno de los fenómenos más asombrosos de los siglos XIV y XV es el crecimiento de grandes sociedades comerciales que tuvieron representantes en las regiones más diversas.

Lo anterior fue producto de un pasado rico en conocimientos que afloró con una gran abundancia en el Renacimiento y continuó ese proceso ininterrumpido y cada vez más acelerado de desarrollo. Los siglos XVIII y XIX fueron el escenario para el surgimiento de muchos campos del conocimiento que vinieron a enriquecer el impulso científico y la metodología para avalarlo fundamentalmente desde la perspectiva del Positivismo. Ese auge del conocimiento (ejemplo de ello fueron el microscopio, la teoría celular, el descubrimiento de las ondas electromagnéticas, etc.) tuvo conexión directa con el progreso material de la sociedad y el avance del capitalismo (Bernal, 1979).

Como lo mencionaba Bernal (1979), "la ciencia y la sociedad han estado sujetas, en efecto, a una acción recíproca en muchas maneras..." (p. 72). Al igual que nacieron campos de conocimientos y explicaciones acerca de los fenómenos de la naturaleza, hubo que incursionar en la explicación de los fenómenos sociales que se veían directamente afectados por los avances científicos e implicaban un nuevo orden social

que habría que ver la manera de mantener y controlar. La preocupación por la miseria en que vivían los obreros en las sociedades industrializadas del siglo XIX, y los problemas que ello generaba motivaron el surgimiento de la Sociología como ciencia que nació en el siglo XIX.

"En su clasificación de las ciencias, Augusto Comte consideró a la Sociología, lógica y cronológicamente posterior a las demás ciencias, como la menos general y la más compleja a la vez" (Bottomore, 1974, p.17), ya que simultáneamente conviven sociedades en muy distinto grado de desarrollo, por lo que hacer abstracciones universales responde más que nada a un esfuerzo de acercamiento a una explicación de la realidad.

Carlos Marx (1976) hizo grandes aportaciones a la teoría sociológica desde su perspectiva del Materialismo Histórico. Marx concentró su análisis en el estudio del capitalismo y de la lucha de clases que se genera en su interior, siendo esa su contradicción principal, misma que lo llevaría a pensar en una eventual caída de ese modo de producción. En el Manifiesto del Partido Comunista (1848) escribió:

La historia de todas las sociedades hasta nuestros días es la historia de la lucha de clases... opresores y oprimidos se enfrentaron siempre, mantuvieron siempre una lucha constante, velada unas veces, y otras, franca y abierta; lucha que terminó siempre con la transformación revolucionaria de toda la sociedad o el hundimiento de las clases en pugna. (p.111)

A través de su obra, Marx planteó la concepción materialista aplicada al campo de la vida social y así dio sustento teórico a la lucha del proletariado en Europa y posteriormente en el mundo.

Emilio Durkheim fue testigo en la segunda mitad del siglo XIX de graves crisis sociales debidas al asentamiento del capitalismo y alimentadas por el desarrollo y difusión de las ideas socialistas; presenció el auge del movimiento obrero en toda Europa y la represión de que fueron objeto muchos de los que participaron

en la experiencia de gobierno obrero conocida como la Comuna de París. Según Prieto (2001), quien escribe el prólogo al libro *Las Reglas del Método Sociológico*, la sociología de Durkheim es una respuesta a la fuerza del movimiento obrero socialista y un refuerzo para la ideología social dominante.

Durkheim fue sin duda el pensador que contribuyó decisivamente a delimitar el campo de la Sociología y a desarrollar sus principios metodológicos. En su libro *Las Reglas del Método Sociológico*, Durkheim (2001) establece que es necesario,

...constituírnos un método más definido –así por lo menos lo creemos–, más exactamente adaptado a la naturaleza particular de los fenómenos sociales. En este momento pretendemos exponer en su conjunto, y someter a discusión, los resultados de la aplicación de nuestras reglas y principios. (p. 34)

La sociedad, dice, impone comportamientos y valores a los individuos coaccionándolos y moldeando así sus acciones según convenga al grupo.

Respecto a la educación es Durkheim precisamente quien plantea estudiarla como hecho eminentemente social y plasma sus ideas en el libro *Educación y Sociología* (1979). En esta obra él afirma que la mujer y el hombre son tales gracias a la educación que reciben de su medio social y que les permite integrarse a su comunidad, que cada sociedad forja su ideal y lo transmite a través de la educación. Con Durkheim se inicia el estudio de la educación como hecho social, a partir del análisis que hace del mismo, cuyo concepto finalmente propone en los siguientes términos:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto

como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (p. 60)

Planteado el concepto de educación a la manera de Durkheim, tal parece que ese fuera un hecho social políticamente neutro, es decir que no tiene que ver con la forma en que los poderes económico y político se distribuyen en la sociedad. Desde luego que en cuanto a eso se ha generado la antítesis apoyada en la teoría de la reproducción de Giroux (1985), uno de los principales teóricos de la teoría de la resistencia. Este autor señala que las funciones de la escuela, como institución educativa, son “la reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento, y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo” (p. 63-64).

Ambas perspectivas sobre el hecho educativo se manifiestan en la actualidad, tomando en cuenta las transformaciones sociales, culturales y científicas, tales como la neoliberalización del sistema económico y educativo, la aparición y posterior popularización de las TIC aunado a su estudio como fenómeno y sus implicaciones, dando lugar a un sinnúmero de términos para denominar sus influencias, aun cuando los sistemas educativos no se hayan adaptado concretamente a dichos cambios. Algunos de estos términos, acuñados a finales del siglo XX y principios de nuestro siglo son la llamada Alfabetización digital, Nativos e Inmigrantes digitales, Inclusión digital, Sociedad 1.0, Educación 2.0, Web 3.0, etc., los cuales serán desarrollados posteriormente.

En la sociedad contemporánea, el cambio más notorio ha sido la aparición y asimilación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación lideradas por el internet y sus múltiples aplicaciones, disponibles tanto en dispositivos móviles como fijos. Esto ha generado, por un lado, la necesidad de equipar las aulas con computadoras, televisiones, pantallas etc., y por el otro, la capacitación y concientización de la población en general para manejarlos instrumental (técnica) y críticamente (reflexión). Si se toma en cuenta que el Internet ha supuesto en nuestra historia una revolución comparable a la ocasionada por la imprenta

(Gutiérrez, 2008), se constata la necesidad de una re-alfabetización para los ciudadanos actuales.

Así como la alfabetización en la etapa de la masificación de textos permitidos por la imprenta, implicaba saber leer y escribir, hoy en día se habla de una *alfabetización digital, educación para los medios y/o alfabetización informacional* (Cabra & Marciales, 2009), que implique en el individuo contar con los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para buscar, seleccionar, interpretar y producir información y mensajes multimedia en la vida diaria y dentro de las comunidades virtuales presentes sobre todo en Internet, desarrollando así una autonomía personal y espíritu crítico que le ayude a formar una sociedad justa en donde convivir con las innovaciones tecnológicas propias de cada época.

1.1 Sociedad uno punto cero

La sociedad 1.0 hace referencia a la sociedad agraria y posteriormente industrial que prevaleció durante gran parte del siglo XVIII y que se extendió hasta finales del siglo XX. La sociedad “agraria” como la llama Moravec (2011), o preindustrial, se caracterizó por la extracción de los productos a partir de la manera en que los proporcionaba la naturaleza; aquí estaríamos hablando pues de lo que hoy se conoce como el sector primario de la economía basado en la agricultura, la pesca, la minería, la silvicultura, etc. En este tipo de sociedades, la fuerza de trabajo era básicamente la humana, la de otros animales y la propia que genera la naturaleza (viento, agua). Los instrumentos eran muy rudimentarios y se trabajaba solo con materia prima y buscando satisfacer necesidades de subsistencia.

La organización para el trabajo era a base de talleres familiares cuya producción era muy escasa y en la cual la formación para el trabajo pasaba de padres a hijos. Se clasificaban por oficios y llegaron a formarse comunidades de artesanos especializados. Lo anterior responde a que “primero surgen las técnicas cuyo interés inmediato se encuentra en el medio

ambiente humano y solo gradualmente se desarrollan después las que procuran el dominio de las fuerzas inanimadas” (Bernal, 1979, pp. 58-59). Los conocimientos sobre los elementos de la naturaleza eran más que nada empíricos e intuitivos, aunque luego serían los cimientos de los actuales conocimientos científicos.

Las poblaciones eran muy pequeñas en número debido a la precariedad de la forma de vida y a los escasos conocimientos sobre medicina que provocaba un alto grado de mortalidad que no se compensaba con el número de nacimientos que también se daban. Al principio se establecieron en aldeas y posteriormente lograron irse integrando en asentamientos más numerosos y organizados a los que se puede llamar urbanos. Ejemplos de ello en Mesopotamia, Egipto, Grecia, Roma y otras más.

Si bien este tipo de sociedad se ubica cronológicamente en la etapa que va desde la existencia del hombre hasta el desarrollo de las primeras civilizaciones, en la actualidad existen vastas zonas del mundo que viven con economías y formas de vida muy similares a las de la economía preindustrial. Esto evidencia cómo el desarrollo industrial y crecimiento económico no implica una mejora en las condiciones sociales, inclusive, en ocasiones pareciera que “progreso” significa más máquinas, más ricos y, sobre todo, mucho más pobres.

Es difícil marcar el momento exacto del cambio de la sociedad preindustrial a la industrial porque en cierto momento convivieron y además las invasiones bárbaras a Europa Occidental arrasaban pueblos y en muchos casos se mezclaban con ellos, sin embargo, la característica principal de la sociedad industrial fue la posibilidad de transformar la materia prima para producir satisfactores que, además de cubrir las necesidades fisiológicas, podían proveer confort y placer físico o estético. En esta etapa surgen las máquinas y herramientas de vapor, electricidad, carbón, gas, petróleo y energía nuclear.

En los siglos XVII y XVIII, la razón y el intelecto ocupan el centro de la preocupación social y durante la ilustración se concreta la escuela como institución de educación pública. Tal y como lo comenta Solana (2011),

“la escuela en ningún país tiene más de dos siglos de instituida ni más de siglo y medio de haberse generalizado, y en algunos apenas está alcanzando a toda la población en los niveles básicos” (p.123). Si bien ya existían las universidades en el renacimiento, su objetivo iba más ligado a formar élites donde un segmento eran integrantes del clero, algunos otros de la nobleza y otros tantos, eran los burgueses que iban en ascenso en el escalafón social.

Fue hasta después de la revolución industrial que la educación se fue extendiendo a sectores de la población que no fueran religiosos o de la nobleza, es más, esa fue la razón de que se empezara a incluir a campesinos y obreros con la finalidad de darles la dotación de educación necesaria para que funcionaran en ese nuevo estado de cosas en lo económico (desarrollo industrial), y en lo político (fin del absolutismo). Diderot, director de la primera enciclopedia, el primer compendio que hicieron en el mundo que pretendía contener todo el conocimiento generado hasta la época, proponía una enseñanza de carácter universal, cuando mencionaba que “desde el primer ministro hasta el último campesino, es bueno que todos sepan leer, escribir y contar” (Gutiérrez, 1972, p. 282).

En el siglo XIX los países más desarrollados desde la ideología del capitalismo establecieron estructuras escolares y comenzaron a desarrollar programas y métodos que les permitieran cumplir con sus fines económicos y políticos, implementando incluso sistemas educativos nacionales; “así surgió también la industrialización de la educación” (Moravec, 2011, p. 49), como respuesta a la necesidad de un mayor número de obreros que trabajaran las fábricas que crecían en tamaño y número con rapidez. Sin embargo, a finales del XIX y principios del XX, se cuestionan los sistemas educativos vigentes y se inicia un movimiento de renovación pedagógica.

Este movimiento llamado “Escuelas Nuevas” intenta una educación “que abarque al hombre entero y no sólo su aspecto intelectual...” (Gutiérrez, 1972, p. 360). Lo que se conoce como Escuela Nueva, comandada por las ideas del

catalán Ferrer, fue un importante movimiento en donde, entre sus principales propuestas, estaba la de colocar al niño en el centro del proceso educativo (paidocéntrica), propiciar la actividad del estudiante a través de la creación de métodos que lo acercaran a la experimentación (algunos la llamaron escuela activa), darle libertad para expresarse e ir encontrando su camino para aprender (apoyado por el docente), prepararlo para la vida que enfrentaría (en algunos casos fue para el trabajo); además de la actividad intelectual incluía educación física, artística, social y moral (Sánchez Cerezo *et al.*, 1997, *Diccionario de Ciencias de la Educación*).

Este movimiento tuvo sus principales representantes en Inglaterra, Francia, Estados Unidos, Bélgica, Suiza, entre otros, queda claro que creció en los países en que el capitalismo estaba más avanzado y tenía una clara orientación clasista. Si bien, este movimiento reconoce a la niñez como el centro del proceso educativo, también es cierto que la formaba para responder a la clase social en la cual estaba inserta.

1.2 Sociedad dos punto cero

Desde finales del siglo pasado, fue evidente que la sociedad adquiriría una nueva reconfiguración en todas las esferas, siendo éstas, la economía, la política y la educación (Tobón, 2018). La aceptación de que la información y el conocimiento se convertían poco a poco en el principal activo de poder, por sobre todos los recursos naturales y monetarios, era ya innegable. La evolución de las tecnologías ha acompañado y sostenido este fenómeno, en donde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) refiere que “este aumento, en la adquisición de la tecnología, se ha reflejado en los usos que se hacen de ella, sobre todo en las actividades cotidianas” (2017, p. 282).

Dentro de la clasificación social que Moravec (2011), hace de las sociedades, la sociedad 2.0 se refiere a la actual Sociedad del Conocimiento (SC), abordada por numerosos teóricos,

desde el siglo pasado como Bell (1980), Castells (1989,1995), Drucker (1994), Masuda (1980), y Sakaiya (1995), hasta contemporáneos como Boisier (2016), Krüger (2006), Pérez (2012), Salazar & Tobón (2018), entre otros.

Con el ánimo de sintetizar las ideas principales de los teóricos arriba mencionados, dicha Sociedad del Conocimiento (SC), se describe como un panorama social donde:

- La información es la fuente de energía y materia prima; el conocimiento es el producto.
- Saciedad de bienes materiales y demanda de valores no cuantificables como la paz, justicia, solidaridad, seguridad, etc.
- La necesidad de actualización constante del conocimiento, debido a su corto tiempo de vida en una sociedad de progreso tecnológico vertiginoso.
- La presencia de las TIC en prácticamente todos los ámbitos de la sociedad, donde se destaca la educación, la economía y los procesos productivos.
- El centro de la producción de la riqueza es el mismo conocimiento, por lo que no resulta tan importante la cantidad de conocimiento, sino su productividad.
- No existe la escasez de recursos sino la abundancia de la información y el conocimiento, por lo que se requiere un alto grado de organización y sistematización.
- El precio y valor de los productos dependen del contexto.
- El avance de la informática y las telecomunicaciones permiten la creación de redes y mercados virtuales donde la oferta de productos y servicios integrados (paquetes de productos complementarios—Buckingham, 2008) fluye ágilmente sin restricciones de tiempo y espacio.
- El capital humano se observa como elemento clave debido a su condición de generador y evaluador de conocimiento; solo la intervención de las personas puede conferir a la información la categoría de conocimiento.
- Organizaciones inteligentes en continuo aprendizaje ofreciendo nuevas perspectivas a diversos problemas.

Tal y como lo comenta Lema (2003), presidente de la Fundación Polo MERCOSUR, “las comunicaciones constituyen el núcleo de esta sociedad y muestran la necesidad de aprender a trabajar en grupo, en cooperación en red, aprender a vivir en esa nueva forma de materialidad” (p.12). Los ciudadanos de la Sociedad del Conocimiento (SC) se vislumbran como adaptables en sumo grado, críticos frente a las transformaciones del mundo y la sociedad, así como hacia la complejidad de la información y sus usos. En el plano moral, la generación constante de conocimiento y sus implicaciones dotan a estos individuos de un alto sentido de responsabilidad social y ambiental, observables en todos los campos de su vida.

Este último concepto forma parte de la controversia de diversos estudiosos en el tema tales como Buckingham (2007), Tapscott (1998), entre otros, que refutan esta idea al argüir que está basada en un mero determinismo tecnológico que muestra una verdad a medias, dado que para la audaz denominación de “ciudadanos de la SC”, no se toman en cuentas los aspectos políticos, económicos y clasistas particulares en los que se encuentra inmerso cada sujeto y/o grupo social. Durante la segunda guerra mundial, por ejemplo, el conocimiento en muchos campos creció notablemente y fue usado básicamente para el genocidio; ese mismo conocimiento hace que hoy existan armas biológicas que devastan regiones en cada guerra, es decir, la sola posesión de conocimiento no genera el sentido de responsabilidad social.

1.2.1 Implicaciones sociales

Una diferencia fundamental entre la Sociedad 2.0 de Moravec (2011) y la Sociedad de la Información de Boisier (2016), Castells (1995) y Drucker (1994), es que el primero explica la realidad sin cuestionarle nada al sistema socioeconómico donde se está dando, que es el capitalismo; es decir, oculta, o en su caso, se reserva de mencionar las bases sobre las cuales funciona este sistema que son la explotación y la dominación de clases, y no lo toma en consideración para explicar sus 3 paradigmas sociales (Sociedades .0). Pareciera que todos

los seres humanos estuvieran en las mismas condiciones de alimentación, oportunidades, recursos tecnológicos, etc., lo cual resulta simplemente ilusorio.

Castells (1995), en un artículo publicado en el periódico *El País*, con motivo de la reunión de *Los Siete* en Bruselas, realiza un análisis breve de lo que significaba la Sociedad de la Información para las sociedades contemporáneas y de qué manera repercute en la realidad como la percibimos, mencionando que, aunque las nuevas tecnologías de información no determinan de manera absoluta nuestras vidas, si las transforman. A menos que aprendamos a manejarlas e integrarlas para beneficio de todos, las y los pocos que las controlen tendrán el saber y poder para manipular a su conveniencia a las masas.

En este sentido, la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), propone 3 fases de transición a esta nueva era tecnológica (UIT, 2017):

- I. Preparación o formación en el uso de las TIC (infraestructura y acceso).
- II. Intensidad en el uso de las TIC.
- III. Capacidad en el uso de las TIC (habilidades).

De acuerdo con estas fases, observamos que la infraestructura tecnológica adecuada es sólo un primer paso, más la instrucción y práctica en el uso de estas es preponderante para su apropiación (López de la Madrid *et al.*, 2019).

El conocimiento no es un capital nuevo, sin embargo, las nuevas tecnologías agilizan el tratamiento de la información de tal manera que lo que antes se lograba en un mes, ahora es posible hacerlo en un día. Es por esto por lo que el potencial del conocimiento, sin duda más influyente en su nueva versión globalizada se vuelve aún más atractivo. Lo que tal vez “debiera plantearse es cómo reequilibrar nuestro súper desarrollo tecnológico y nuestro subdesarrollo social” (Castells, 1995, p. 2), ya que en esta era de esperanzas proféticas de grandes adelantos científicos, se deja de lado a grandes sectores de la población que

carecen de importancia para el nuevo sistema político-empresarial.

En los discursos actuales, internet se presenta generalmente como un “escenario paradigmático de oportunidades” (Pérez, 2012, p.59). Las nuevas tecnologías lideradas por el mundo virtual de internet son el sujeto de las promesas y sueños de muchos que ven en ellas la solución de los problemas que aquejan al mundo, tal y como “vuelve a encontrarse con ocasión de cada evolución tecnológica... ver en ellas, sin embargo, una forma mágica para salir de la crisis está en contradicción con la realidad de las estrategias y con las políticas para su implantación” (Mattelart, 2002, p.107). El desarrollo tecnológico de nuestros tiempos es potencialmente positivo, sin embargo, mientras su utilización y aprovechamiento se mueva con las mismas normas del sistema capitalista neoliberal, que esencialmente busca la acumulación de riqueza, y, por tanto, la desigualdad social, no hará más que aumentar la exclusión de las y los menos poderosos.

Castells (1989) se ha dedicado, entre otros temas, a las relaciones entre economía, sociedad y tecnología dentro de las sociedades capitalistas contemporáneas más desarrolladas, particularmente en Estados Unidos. Además, sus modos de producción y poder, afirmando que todas ellas se basan en dos paradigmas sociotecnológicos: el informacional y el industrializado. El industrializado como proceso que se viene dando desde el advenimiento de la Revolución Industrial, y el informacional como proceso de desarrollo económico y social, donde el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación ha avanzado de tal manera que los negocios se descentralizan y expanden espacialmente, nacen ciudades como nodos de innovación y núcleos de la toma de decisiones, y se agilizan los procesos técnicos de producción al mismo tiempo que disminuye su costo.

Dicho autor conceptualiza la llamada *Ciudad Informacional*, como aquella en la cual se observan “las nuevas formas de organización socio-espacial resultantes de dichos procesos, paralelamente a lo que la ciudad industrial representa para el modelo de desarrollo

industrial” (1989, p. 200). Es decir, explora un mundo capitalista donde el modo predominante de producción es el informacionalismo, debido a las facilidades que el uso de las tecnologías ofrece en las posibles restricciones de tiempo y espacio y que deriva en un aumento considerable de la comunicación organizacional, flexibilizando sus procesos tanto de producción, como de consumo de bienes y servicios.

Aun cuando dicho autor predecía esto desde el siglo pasado, hoy está más vigente que nunca. Existen claros ejemplos de este llamado paradigma informacional, como lo es Uber y otras empresas con un modelo de negocios similar, tales como Rappi, Sin Delantal y Diddi, que han crecido exponencialmente en los últimos años. En el caso de Uber, se concibe como una plataforma de transporte privado y comida a domicilio que mantiene relaciones mínimas con su plantilla de choferes y repartidores(as), los(as) cuales no son considerados(as) trabajadores sino “socios(as)”. Esto genera, por un lado, evasión de responsabilidades fiscales, dado que cada socio(a) requiere generar sus propias facturas y pagar sus impuestos oportunamente, deslindando por completo a la empresa, y por el otro, una mínima inversión en sus servicios, ya que los(as) mismos(as) socios(as) adquieren y son responsables de sus vehículos, teléfonos celulares y planes de datos de internet para poder recibir viajes, y en donde Uber funciona meramente como la conexión entre el que demanda el servicio (usuario) y el que lo realiza (socio conductor y/o repartidor).

Esta organización empresarial se caracteriza por las conexiones entre sus partes en diversos niveles y la integración de esta por “flujos comunicacionales” (Castells, 1989), entre las localidades espaciales y sus patrones de consumo y producción específicos. De esta manera, las empresas ya no concentran la gestión de los procesos de producción y marketing propios de cada región a la que desean llegar en oficinas locales como en el pasado, sino que controlan la totalidad de sus actividades gerenciales en agencias centrales especializadas de innovación y toma de decisiones que

después transmiten a las oficinas regionales, cuya función reside simplemente en su aplicación y operación. Es así como una oficina local fungirá solo como reclutadora de mano obrera y operadora de los procesos técnicos, mientras que una agencia central se encarga de diseñar la ideología mediante la cual operarán todas las oficinas locales.

En este sentido, la empresa Uber se extiende en diversos países del mundo sin nada más que una plataforma virtual y algunas oficinas de atención a los(as) socios(as) y usuarios(as) para tratar los casos más específicos que no hayan podido ser resueltos vía internet. En general, todas las interacciones entre la empresa, sus socios(as) y usuarios(as) se realizan mediante una pantalla, donde las decisiones que afectan sus procesos no se toman en las oficinas regionales (que solo cumplen como operarias), sino en las agencias centrales. A diferencia de las gestiones empresariales tradicionales, donde los(as) socios(as) son generadores de ideas, capital y toma de decisiones, en Uber nada de esto ocurre. Sus derechos y obligaciones se remiten exclusivamente al traslado de personas y alimentos, a cambio de una remuneración.

Castells (1989) menciona que el paradigma informacional incrustado en los sistemas capitalistas desarrollados otorga a las empresas libertad plena de producción al permitirles una gestión omnipresente y limitando así, en gran medida, el alcance que pudieran tener posibles movimientos sociales obreros. Por un lado, se aísla a las y los empleados de ellas y ellos mismos y por otro, de las y los directivos invisibles. Las partes de la organización empresarial se mantienen en constante comunicación por medio de las tecnologías; paradójicamente, no sucede lo mismo con el personal. La manera en que estas empresas organizan sus operaciones logra aislar a las y los trabajadores en pequeños núcleos de producción con características y contextos asimiles, lo cual impide su cohesión y elimina el sentido de pertenencia al grupo, ya que, entre ellas y ellos mismos, no se comunican ni están al tanto de su existencia y mucho menos de que tienen problemáticas laborales comunes ante los cuales pueden hacer un frente juntos.

En este sentido, Boiser (2016) afirma que agregarle una dimensión ética al desarrollo empresarial y valorizar el capital humano, se traduce incluso, en más ganancias, es decir, cuando se trata a los individuos como “objetos de una función de producción” simplemente “se entra al mundo de los rendimientos decrecientes en tanto que, si son considerados como sujetos, como personas humanas capaces de aprender y conocer, se traspasa la puerta a los rendimientos crecientes” (p.11). Las organizaciones que otorgan un sentido de crecimiento y autorrealización a sus colaboradores(as) tienen asegurado un eje de innovación constante y permanencia competitiva en el mercado.

De igual manera, Uber vende el discurso comercial de “sé tu propio jefe” a los(as) futuros(as) socios(as), con la intención de recibir cada vez más adeptas y adeptos a sus filas, en donde estos tienen la “libertad” de conectarse a la plataforma y recibir viajes cuando así lo deseen. No obstante, Uber hace uso de diversas estrategias para condicionarlos(as) y generar el mayor número posible de socios(as) choferes y repartidores conectados en días y horarios con alta demanda. Tal es el caso de bonos otorgados por un número elevado de viajes realizados al día e incremento de tarifas en festividades y horarios específicos, que se traduce en más dinero para la y el socio, pero también más dinero para Uber, ya que éste cobra una tercera parte del costo total de cada viaje realizado.

Lo anterior cuestiona si el paradigma informacional representa en realidad un mayor grado de libertad ciudadana, o es en sí, una nueva forma de esclavitud, ya que este modelo de negocios, aunque rentable para la empresa en sí, no abona al desarrollo regional de las comunidades donde opera. Es así como no podemos desconocer que la tecnología es un producto histórico-social en el que se observan los intereses de los grupos dominantes y los propósitos que estos tienen con respecto a las personas y a las cosas (Habermas, 1986). Es aquí donde se hace evidente la necesidad de un estudio integral de las sociedades antes de definir las exclusivamente por sus adelantos tecnológicos, al contrario de como

lo hace Moravec (2011), quien describe sus 3 paradigmas sociales con un determinismo tecnológico que excluye cualquier otro elemento contextual y donde también evidencia, en cierta manera, su propia clase social e ideología política.

Moravec (2011) describe la Sociedad 1.0 como una sociedad rígida, sin innovación y altamente directiva, comparándola con una máquina humana, pero no así con la Sociedad 2.0, donde se muestra positivo en la democratización de la información y su flujo, la interacción social en grado sumo virtual, el desarrollo de una consciencia colectiva que facilita la reconstrucción del conocimiento y una organización social sin estructuras definidas. Su visión muestra cierta ideología neoliberal al afirmar que la tecnología favorece también la democratización de los mercados y genera ciudadanas y ciudadanos capitalistas que inviertan en el mercado global de ideas, talentos, productos, etc.

Pero ¿qué significa exactamente democracia para él, cuando no todas ni todos tienen acceso a este mercado de “talentos”? Democracia implica libertad de decisión, igualdad de oportunidades y, por ende, paz. Cuando una inmensa mayoría de la humanidad no tiene acceso a la información, y por lo tanto a la construcción y al uso del conocimiento, nunca podrán ser competidores en este mercado al que él tanto se refiere. Moravec (2011) insiste en “la disponibilidad masiva... de herramientas que permite que cualquiera tenga la opción de participar en un sinfín de labores de interés ciudadano” (p. 51), haciendo referencia a *Twitter* y *YouTube*, entre otros, asegurando que permiten al ciudadano contemporáneo competir directamente con la *mainstream media* (medios de comunicación masiva).

Ahora bien, es cierto que los individuos con acceso a las tecnologías comunicacionales e interconectadas de hoy pueden y están compitiendo con las hegemonías de gobiernos y empresas desde el momento en que se *apropian* de las tecnologías; esto es, desde que 1) asimilan su existencia; 2) comprenden sus potencialidades y; 3) las acomodan y aplican en su vida cotidiana; en este caso, los observadores (gobiernos, medios, etc.) también son

observados y retados. Sin embargo, también es cierto que ser ciudadana y ciudadano en esta era no implica comprender el bit, como para el caso de la y el ciudadano industrial, el engrane. La tecnología no se explica a sí misma solo por existir, se requieren habilidades específicas para aprovecharla.

En su artículo *Sociedad del conocimiento, conocimiento social y gestión territorial*, Boiser (2016) desarrolla este punto al describir las diversas condiciones requeridas para el desarrollo territorial (entendido como social y económico) de los individuos, las comunidades y las naciones:

...la cuestión, “ganar” no puede ser sino el resultado de más conocimiento, de más complejidad y de más velocidad y éstas son virtudes que en parte radican en las personas humanas, más que en máquinas, procedimientos e instituciones y por ello la valorización de los recursos humanos juega un papel central. (p.11)

1.2.2 Educación dos punto cero

Dentro de esta Sociedad 2.0, surgen diversas teorías que apuntalan la influencia del desarrollo de las tecnologías digitales en las maneras en que estas transforman los paradigmas educativos y el aprendizaje de los individuos contemporáneos. La integración e interacción cotidiana de dispositivos electrónicos y los medios de comunicación tales como la televisión, el internet y sus muchas mediaciones, ha dado lugar a que diversos autores se concentren en las consecuencias de estos desde un punto social y cognitivo, ya que se estima que “las y los niños pasan más tiempo con medios de diversos tipos que el que destinan a cualquier otra actividad aparte de dormir” (Buckingham, 2007, p.105).

Esto genera una transformación de las experiencias tanto de jóvenes como de adultos ya que como también lo mencionan Cobo y Moravec (2011), entre otros, se presume más liberada y potencializada por las ventajas que ofrece esta ola tecnológica. Es aquí que surgen

los conceptos de *nativos digitales* e *inmigrantes digitales*, que para fines de esta investigación, se centrarán en los postulados de Tapscott (1998) y Prensky (2001), pioneros en la exhaustiva conceptualización y argumentación de la llamada *generación digital*, en apoyo también de las reflexiones de Seely (2000) y Piscitelli (2006), en los campos de la escuela y el trabajo, en las ideas especializadas de Buckingham (2007) centradas en la infancia, y el contexto social y político expuesto por Cabra & Marciales (2009). Iniciaremos pues por definir sus características y prácticas para después discutir los diversos puntos de vista de estos autores.

En su libro *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation*, Tapscott (1998), conceptualiza de manera exhaustiva la llamada *generación digital*, usando un estudio comparativo entre las dos generaciones que vivieron el surgimiento y desarrollo, por un lado, de la televisión, y por el otro, del internet. Define sus características mediante un determinismo tecnológico, es decir, delimita a estos dos grupos humanos por su relación con la tecnología que les tocó experimentar. Dado que la televisión es un medio pasivo, inflexible, jerárquico, centralizado, lineal, unidireccional, conservador, aislante e iluso, los individuos que nacieron y/o vivieron en esta época (desde los años 40 a los 80 aproximadamente), y, por ende, sus interacciones con el medio social, laboral, lúdico y educativo reflejan estos valores y se desenvuelven acorde a ellos.

En contraparte, Tapscott (1998) representa a la *generación Red* o *generación digital* como la antítesis de la *generación de la televisión*, puesto que el internet es interactivo, democrático, social en sumo grado, multidireccional, heterárquico (sin jerarquías), comunitario, flexible, liberal y creativo. Al igual que esta tecnología, los individuos de esta época se presentan en su mayoría como curiosos, expresivos, aprenden dialogando en una comunidad de usuarios, buscan la diversidad de información y opiniones, se desarrollan sin miedo, disciernen y son responsables con su entorno. Tienen poco aprecio por la cultura del papel y la utilización de las tecnologías les parece natural, por lo que pierden la atención e interés fácilmente al

ser sujetos de alguien o algo que tome demasiado tiempo de su atención sin transmitirles un mensaje multimedia.

“Se considera que estas diferencias generacionales son *producto* de la tecnología, no el resultado de otras fuerzas sociales, históricas o culturales” (Buckingham, 2007, p. 119), al no tomar en cuenta el contexto de los sujetos de la investigación a gran escala que desarrolló en 1998 y la cual redacta detalladamente en su libro, auxiliándose de gráficas y datos que, a opinión de Buckingham “no son representativos ni sistemáticos” (2007, p. 119). Tapscott dota de poder al artefacto, a la tecnología, que, a su vez, hará lo mismo con cualquiera que la posea, puesto que, al final, la nueva generación de jóvenes, niñas y niños serán más propensos al éxito; sus capacidades técnicas y cognitivas estarán altamente desarrolladas, por lo que no quedará más remedio para la *generación de la televisión* que sucumbir ante la *generación digital* y adaptarse a ella.

1.2.2.1 Los nativos e inmigrantes digitales.

Ahora bien, tres años después del trabajo de Tapscott, Prensky (2001) define por primera vez a las niñas, niños y jóvenes de la *generación digital* al utilizar el término *nativo digital*. Dicho término designa a las generaciones que nacieron y se han desarrollado con los avances de las tecnologías numéricas. Para ellos, la utilización de un teclado, una pantalla o un celular resulta natural y se desenvuelven rápida y cómodamente en estas situaciones. La existencia de estos dispositivos es tan normal que se vuelven invisibles a sus ojos debido a que desde que nacieron, ya formaban parte de su mundo; algo similar a lo que ocurriera para las generaciones anteriores con un libro o una pluma.

Las y los nativos digitales no conciben un mundo sin teléfonos, sin videojuegos, sin internet, sin *iPod* o sin *Tablet*. Para las personas con medios económicos para acceder a los aparatos tecnológicos y a la conectividad de la red, casi todo en su vida está supeditado al uso de las TIC, en las reuniones sociales, en las salas de espera de los aeropuertos, en los

restaurantes, etc. Es difícil no notar una actitud consumista entre quienes tienen los medios para adquirirlos, particularmente entre niñas, niños y jóvenes motivada por los mismos medios comunicacionales (Buckingham, 2007). Vale decir, que a veces parecieran preferir las interacciones virtuales a las físicas, como fue observado por Espinosa Brito (2017), al comentar que incluso suelen tener dificultad para la comunicación *cara a cara* y ello genera precarios vínculos humanos.

Abonando a lo anterior, Jara Gutiérrez & Prieto Soler (2018), comentan que las y los nativos digitales:

...prefieren recibir la información de manera instantánea, leer en medio digital, les gusta el trabajo en paralelo y la multitarea, tienen la lógica del pensamiento hipertextual, un lenguaje gráfico, trabajan en red y prefieren el acceso aleatorio. Además, su fuente de conocimiento es el internet, y no el libro, e igualmente, cuando usan medios interactivos tienen una alta capacidad de atención. (p.100)

Por su parte, las y los *inmigrantes digitales* corresponden a las generaciones que se han visto obligadas a aprender a usar las TIC en los diversos campos de su vida tanto en el plano personal como en el laboral. Son las generaciones habituadas a la escritura en papel, a las notas, los libros, a los cursos escolares por correspondencia, al teléfono alámbrico y el correo postal para los cuales, el cambio al mundo electrónico y digital ha sido un desafío incómodo y lento. Espinosa Brito (2017) se refiere a estos como las madres, padres, abuelas y abuelos que han quedado turbados y atónitos ante todos los cambios que implican las TIC y que “requieren alfabetización informacional diferenciada” (p.465), para poder aprovechar las posibilidades que se abren con su uso.

En sus experiencias cotidianas editan un documento sobre papel, imprimen un mensaje, piden a otros que vean una página desde el computador en vez de enviarles el enlace, llaman y confirman si se ha

recibido un mensaje después de haberlo enviado, resuelven un problema a la vez, actúan basados en el análisis deductivo, y el saber está asentado en el conocimiento adquirido previamente. (Jara Gutiérrez & Prieto Soler, 2018, p.96)

De esta manera, las y los nativos digitales utilizan el internet, el e-mail, las plataformas educativas y las redes sociales virtuales con una gran naturalidad. Prensky (2001), asegura que las y los nativos digitales hablan el “lenguaje digital de las computadoras, los video juegos y el internet” (p. 1), como su lengua materna y que la manera en que perciben su realidad está íntimamente ligada, ya que piensan, actúan y procesan la información esencialmente distinto a sus mayores. Las y los inmigrantes digitales aprenden -como todos los inmigrantes, algunos mejores que otros- a adaptarse a su entorno y siempre conservan, hasta cierto punto, su acento, es decir, su pie en el pasado (Prensky, 2001). Al intentar o ser forzados(as) a mezclarse en el mundo contemporáneo de las y los nativos digitales, los(as) inmigrantes no podrán deshacerse por completo de sus viejas costumbres, es decir, los hábitos que tenían antes de la explosión digital quedarán en una parte de su subconsciente y lo reproducirán en diversos aspectos de su vida, no en pocas

ocasiones, sin siquiera tener conciencia del uso de estos.

Esto se convertirá en su acento al hablar en el lenguaje de las computadoras, como el que aprende una segunda lengua y se encuentra en constante lucha con la fisionomía de sus cuerdas vocales y el ejercicio gesticular cotidiano al que estaba adaptado. Algunos ejemplos de este acento del migrante digital incluyen la tendencia a dejar internet como segunda fuente de información en vez de la primera, a leer el manual antes de asumir que el mismo programa le enseñará cómo usarlo, imprimir un documento o correo electrónico para editarlo o invitar a alguien a ver un sitio de internet en su oficina. La figura I muestra algunas de las prácticas y preferencias que Prensky (2001), atribuye a estos sujetos nativos:

Según Prensky (2001), las y los nativos digitales valoran el aprendizaje adquirido por medio del juego, actividades multimedia interactivas y trabajo en grupos, prefieren pequeños trozos de información a la vez, acceso aleatorio a la información, similar a la dinámica hipertextual de internet, el ejercicio de varias tareas a la vez y la instantaneidad. Por su parte, las y los inmigrantes digitales prefieren atender una actividad a la vez y con calma, siguen un esquema lineal, valoran los textos más que los recursos multimedia, creen que el aprendizaje se construye individualmente mediante un proceso

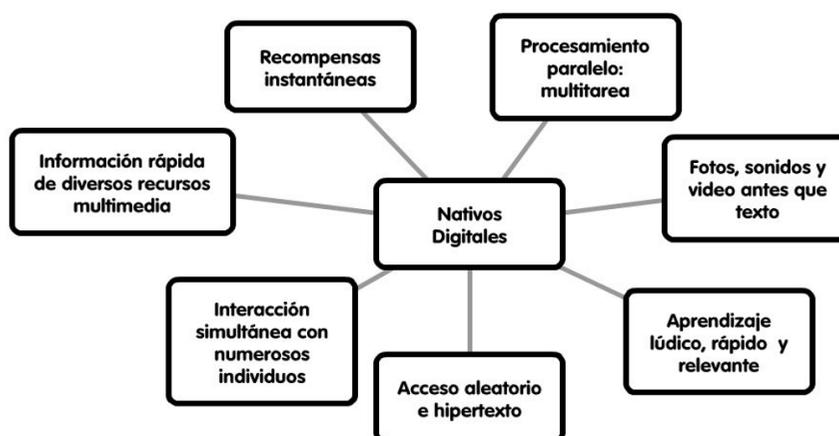


Figura I. Prácticas y preferencias de nativos digitales según Prensky (diseño propio, 2021).

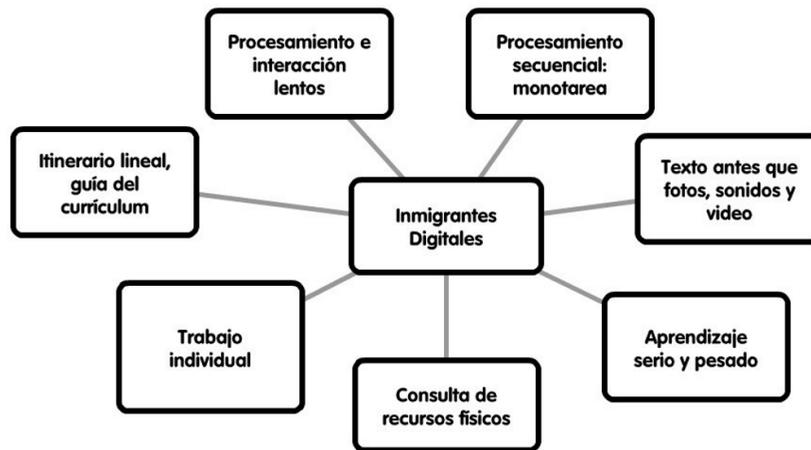


Figura II. Prácticas y preferencias de inmigrantes digitales según Prensky (diseño propio, 2021).

serio y pesado y tienden a consultar fuentes físicas de información antes que internet. La figura II muestra las prácticas y preferencias de las y los inmigrantes digitales.

a) *Debate respecto a la caracterización de los sujetos incrustados en estos dos términos.*

Esta nomenclatura acuñada por Prensky (2001) ha causado muchas controversias según refiere Piscitelli (2006); entre otras, menciona a quienes las consideran discriminatorias al calificar las generaciones de inmigrantes digitales como atrasadas e incompetentes y a las generaciones de nativos digitales como avanzadas o mejor desarrolladas para los retos de la sociedad actual. Abundando en lo anterior, Joaquín Linne (2014) establece que no solo existe la diferencia entre inmigrantes y nativos digitales, sino que además hay “dos generaciones de nativos digitales que pueden diferenciarse por su grado de alfabetización tecnológica” (p.206). Los ND 2.0 (como él nombra a los nativos digitales):

...pueden ser denominados como alfabetizados o subalfabetizados digitales, según si su entorno tecnológico es limitado o amplio, si tienen un mayor capital cultural, y si realizan un uso de internet reducido o diverso. Estos dos tipos de alfabetizaciones

digitales suelen estar vinculados a su nivel socio-económico. (p.218)

Aunque resulta cierto afirmar que la generación digital se transforma con rapidez, se dejan fuera los elementos políticos que las relaciones entre el estado y los mercados neoliberales inciden en la situación global, las estrategias empresariales y las permutaciones de las relaciones de poder entre niñas, niños, jóvenes y adultos, reflejadas también en el seno familiar. Este determinismo tecnológico afirma que las y los nativos digitales son aptos de tomar mejores decisiones e incidir de forma positiva en su ambiente solo porque manejan una computadora, ignorando la importancia de la herencia de valores, actitudes e identidad que los(as) inmigrantes les transmiten. Las TIC no se remiten solamente a transmitir información, sino que también proyectan fantasías, imágenes y representaciones sociales que se confunden con la realidad manipulando la imaginación y el intelecto, sobre todo, de los más jóvenes.

Sin el sostén de las generaciones más grandes las niñas, niños y jóvenes se ven disminuidos a un simple nicho de mercado, por ejemplo, con el *marketing integrado*: a la salida de una película novedosa, enseguida el video juego, las cartitas (*trading cards*), el programa de televisión, los juguetes, etc. Como lo menciona Buckingham (2007), en este proceso, los diversos personajes animados, cada uno con personalidades

específicas, *súper poderes*, etc., generan en el niño la necesidad de coleccionar todo tipo de mercancías relacionadas y lo integran así al interminable juego de compra y venta de productos. Aunque Buckingham enfoca su atención en el mercado infantil, no es exclusivo de este; existe también con gran fuerza en el sector para adultos (por ejemplo, en los productos relacionados a jugadores de fútbol).

La generalización en cuanto a que los nativos digitales tienen espontáneamente una relación más natural con las tecnologías, no toma en cuenta al gran número de jóvenes menos favorecidos que por aspectos demográficos y de desigualdad social carecen de los medios y las habilidades tecnológicas básicas. Rueda y Quintana (2004) mencionan que, para estos(as) niños(as) y jóvenes en desventaja, la escuela representa la única posibilidad para insertarse en las dinámicas de la modernidad, por lo que al quedar ésta fijada en el pasado, y lo que es peor, con el discurso académico y político del presente, “se estará perpetuando su marginalidad” (p.12). Linne (2014) sostiene también que los estados deben generar políticas públicas para nivelar las alfabetizaciones tecnológicas y así mejorar las condiciones que permitan la inclusión social y laboral de los más desprotegidos, algo con lo que concuerda esta investigación al analizar las políticas educativas de la Secretaría de Educación en México en capítulos posteriores.

Por su parte, Cabra & Marciales (2009) realizan una revisión de investigaciones referentes a las y los nativos digitales, concluyendo que las habilidades atribuidas a este grupo de niñas, niños y jóvenes se ha sobredimensionado, ya que los autores que defienden dichos postulados –Tapscott (1998), Prensky (2001), Seely (2000)-, carecen de datos representativos o concluyentes, y generalizan una población heterogénea y desigual donde los contextos y elementos demográficos influyen de manera importante en su desarrollo, siendo ignorados en una superposición del totalitarismo tecnológico que genera fracturas en los procesos de participación social.

De esta manera, Norris (2001) considera que la brecha digital es una brecha global, en

tanto algunos tienen acceso a las tecnologías mientras que otros no lo tienen; pero también es una brecha social en cuanto que se establece una preocupante distancia entre *inforricos* e *infopobres*, y, asimismo, es una brecha democrática que apunta a las diferencias entre aquellos que saben cómo usar los recursos digitales para comprometerse, movilizar y participar en la vida pública (p.126). En este sentido, la escuela juega un papel primordial como catalizador de la vida activa ciudadana de sus miembros en tanto que pueda formarlos con las habilidades, destrezas y actitudes tecnológicas que les permitan, por un lado, obtener información respecto a su realidad social, y por el otro, cuestionar su contexto con una visión crítica y reflexiva, potencializada por un uso pertinente de las TIC.

Asimismo, la UNESCO resalta la enseñanza y formación de las competencias técnicas y profesionales como ejes para un desarrollo sostenible en su agenda 2030. Esta manifiesta que todas y todos “deben adquirir una base sólida de conocimientos, desarrollar la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de colaborar, así como su curiosidad, coraje y resiliencia. Pero no es sencillo definir, evaluar o enseñar estas competencias” (UNESCO, 2017, p.289).

Otro aspecto es el que se refiere a la desventaja que las y los inmigrantes perciben con respecto a las y los nativos digitales en cuanto a la alfabetización digital en su aspecto meramente instrumental. La representación de estas y estos nativos como expertos en el uso de las tecnologías, genera sentimientos de angustia e inseguridad en las y los profesores inmigrantes al creerse incompetentes frente a esta nueva prole de alumnado, dificultando aún más la compleja comunicación intergeneracional dentro y fuera de la dinámica escolar.

Si bien los estudiantes de hoy tienen una relación más «intuitiva y espontánea» con las tecnologías digitales en comparación con los adultos, tienden a ser usuarios y creadores acríticos de información y, la mayoría de las veces, se orientan al consumo cultural poco reflexivo y al entretenimiento pasivo. (Cabra & Marciales, 2009, p.123)

Espinosa Brito (2017), abona a este respecto haciendo referencia a una nueva generación caracterizada, entre otras cosas, por una sobreestimulación que les dificulta la concentración y la reflexión en silencio; la fascinación por las tecnologías de todo tipo ya que no tuvieron que incorporar las computadoras a su vida, nacieron con ellas; la cultura wiki; las relaciones virtuales más que las presenciales, la interactividad que implican los nuevos medios, etc. Estos cambios provocados básicamente por las TIC, señala Espinosa Brito (2017), nos permiten caracterizar el “escenario actual, donde probablemente haya estudiantes *enganchados(as)*, capaces de conectarse y acceder con gran habilidad a los conocimientos *más actualizados* con rapidez y profesores(as) *desconectados(as)*, a la *antigua*, creando un desequilibrio en las relaciones entre ambos” (p.467).

b) Enciclomedia: ejemplificación regional de este fenómeno

Reforzando lo anterior, en un estudio realizado en la ZMG en 2007, que se desprendió de la reforma educativa propuesta en el Programa Nacional de Desarrollo 2001-2006 y que llevó a cabo un grupo interinstitucional de investigadores (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, ITESO; Universidad de Guadalajara, UDG; Secretaría de Educación Jalisco, SEJ; y Universidad Pedagógica Nacional, unidad Tlaquepaque, UPN-142) da cuenta de la inseguridad de las y los profesores para utilizar las TIC en el aula. Dicho estudio se centró en la experiencia vivida a nivel primaria en la Zona Metropolitana de Guadalajara a raíz de la implementación del programa *Enciclomedia*, el cual consistió en una base de datos que, apoyada en los libros de textos, posibilitara el uso de la herramienta tecnológica en el aula.

Según Leal (2009), las y los profesores que formaron parte de la muestra expresaban su preocupación por carecer de capacitación para el manejo del equipo y aunque manifestaron una genuina voluntad para implementar los recursos del programa en su práctica educativa, “reconocen la necesidad de realizar adecuaciones pedagógicas para darle especificidad y

pertinencia...” (p.69). Cabe destacar dos puntos de importancia; por un lado, la implementación de dicha tecnología no vino acompañada de una capacitación, asesoramiento y seguimiento técnico que apoyara a las y los profesores en su práctica educativa; y por el otro, el lineamiento se muestra curricularmente ambiguo al aconsejarles la “incorporación de las TIC con uso significativo” (Leal, 2009, p.72), es decir, dependerá de ellos(as) mismos(as) cuándo, cómo y para qué utilizarlas. Es así como, al supeditarse a la limitada ayuda que las y los estudiantes mismos les ofrecían para operar el programa (lo cual también aumentaba el sentimiento de desventaja respecto a sus educandos), la gran mayoría optó por simplemente ignorarlo.

c) Brecha tecnológica: brecha generacional y comunicativa

Según Buckingham (2007), otro aspecto que dificulta las relaciones entre estos dos grupos (nativos e inmigrantes) es que los medios comunicacionales de hoy envían a las y los niños mensajes insinuando que las y los profesores y maestros no son dignos de atención. En la cultura de consumo actual, estas niñas y niños son representados como seres activos y autónomos a merced de docentes autoritarios, serios y aburridos que no merecen reconocimiento sino rechazo. En este contexto es comprensible que las y los niños perciban la educación formal como una especie de obligación rutinaria que nada tiene que ver con sus intereses y deseos, pero de la que no pueden escapar.

Seely (2000) menciona que:

La capacidad de atención de los(as) adolescentes, -a menudo entre 30 segundos y cinco minutos- es paralela a la de los(as) gerentes de alto rango, que operan en un mundo de rápidos contextos de conmutación. Así que la capacidad de atención de los(as) niños(as) de hoy por periodos cortos de tiempo puede llegar a estar muy lejos de ser disfuncional para los mundos de trabajo futuros. (p.13)

Para las y los profesores inmigrantes digitales esto representa un gran desafío debido a que sus estudiantes nativos, no pueden, o deciden no prestar atención a actividades en clase de duración media y larga. Las y los profesores así se ven obligados, ya sea a acortar la tarea de estudio, que para ellos tomaba más tiempo, o, en el peor de los casos ignoran estas diferencias y recurren a medidas represivas que no hacen más que bloquear la interacción entre ambas partes y aumentar la incompreensión. Por otro lado, también es cierto que en el mundo cambiante y ambiguo en el que los sujetos se desenvuelven, habilidades y prácticas que antes no eran apreciadas, hoy en día son necesarias tanto para el trabajo como para la vida y resulta sensato que los inmigrantes reconozcan y asuman el cambio.

Para Espinosa Brito (2017), es necesario replantearse el papel de las y los docentes en el cual se integren de manera preferencial a las TIC y reconozcan las nuevas condiciones para el aprendizaje de los(as) estudiantes: interactividad, actividades fáciles, rápidas y divertidas; enseñarles a seleccionar, e interpretar la información dentro del mar de opciones que encuentran en internet.

Finalmente, es importante recalcar que esta clasificación de inmigrantes y nativos digitales, si bien no es aplicable al cien por ciento de los nacidos antes o durante la generalización del uso de las TIC, si nos dan una idea de la brecha digital que existe entre estos y sus implicaciones. De cualquier manera, no se puede dejar de lado que hay nativos digitales que no han tenido acceso a las TIC y/o que no han sido alfabetizados para usarlas, así como hay inmigrantes digitales que se han aplicado en aprender a utilizar esos recursos ya sea por interés personal o por acercarse y comunicarse mejor con los nativos digitales.

1.2.2.2 Inteligencia digital.

De acuerdo con Seely (2000), "la Web es el primer medio que honra la noción de inteligencias múltiples" (p.12). En función de las críticas que surgieron en el inicio del uso de las tecnologías en las que se implicaba a las

niñas y niños en actividades lúdicas que se limitaban a mover los dedos y la vista, se han ido haciendo adecuaciones para contrarrestarlas desarrollando juegos que ayudan al desarrollo de habilidades cognitivas e incluso que requieren que se estén ejercitando y divirtiendo al mismo tiempo.

Prensky (2009), aborda el concepto de *sabiduría digital*, en donde defiende la sinergia entre la transformación de nuestras capacidades cognitivas y el uso crítico de las potencialidades tecnológicas. Es decir, afirma que al mismo tiempo que la interacción frecuente con la tecnología incrementa nuestras capacidades mentales, el mismo individuo a su vez, aprende a utilizar la tecnología de maneras más apropiadas y creativas, acordes a los contextos y usos presentes en cada situación.

Carretero, Vuorikari y Punie (2017), del Servicio de Ciencia y Conocimiento de la Comisión Europea, a través del Centro de Investigación Conjunta (JRC), han trabajado, por su parte, el concepto de *competencias digitales*, argumentando que estas se componen de:

1. Alfabetización en información y datos, que articula las necesidades de información para localizar y recuperar datos, información y contenidos.
2. Comunicación y colaboración, para interactuar, comunicarse y colaborar a través de las tecnologías digitales respetando la diversidad cultural y generacional.
3. Creación de contenidos digitales, para crear y editar contenido digital, mejorando e integrando información y contenido al cuerpo de información ya existente, respetando los derechos de autor.
4. Seguridad, para proteger dispositivos, contenido, datos personales y privacidad en entornos digitales.
5. Resolución de problemas, para identificar necesidades y problemas, resolviendo situaciones y problemas conceptuales en entornos digitales. (p.11)

En este aspecto, Area, Gutiérrez y Vidal (2012) puntualizan que el tratamiento de la

información y la competencia digital están integrados por tres componentes:

- I. Adquisición y comprensión de información (seleccionar información relevante, analizarla y extraer conclusiones).
- II. Expresión y difusión de información (elaborar páginas web, blogs, podcasts, presentaciones multimedia, videos, etc.).
- III. Comunicación e interacción social (manejo de entornos de trabajo colaborativo, foros de debate, grupos de discusión, correo electrónico, etc.).

Una ciudadanía activa y responsable supone el empoderamiento de la gente para ejercer sus derechos y responsabilidades consigo misma, con su comunidad y con el Estado (Ramalho, 2002, citado por Cabra & Marciales, 2008). Como se había mencionado antes, el simple uso de las tecnologías no representa espontáneamente responsabilidad social ni ejercicio legítimo de los derechos de cada individuo (como característica innata de los nativos digitales), sin embargo, el desarrollo de habilidades informacionales como la localización, selección e interpretación de contenidos, se muestran competencias primordiales para la toma de decisiones informadas. “Si el contexto y las formas de aprender cambian, resulta lógico pensar que la educación debe experimentar modificaciones” (Pozuelo, 2014, citado en Salazar y Tobón, 2018, p.18).

Otra discusión se da entre quienes pretenden romper con el paradigma piagetano al considerar que el uso de las tecnologías puede posibilitar el acceso al pensamiento abstracto cuando la o el niño está apenas en la etapa sensorio-motriz. “Podemos decir con certeza que nuestros patrones cognitivos han cambiado” (Prensky, 2009, p.1). Piscitelli (2006) sostiene que es indudable que, además de las brechas generacionales tradicionales, el desarrollo y uso de las tecnologías está generando una brecha cognitiva en permanente crecimiento. Hace referencia a diferentes estudios e investigaciones con adultos y con docentes cuyo resultado corrobora que “... estas visiones encontradas ya no sólo afectan los contenidos,

el *qué*, sino y sobre todo *el modo de adquisición* de valores, conceptos, visiones del mundo y las justipreciaciones de habilidades y competencias” (p.180).

En respuesta a esto, Cabra y Marciales (2009) reconocen el limitado análisis que la investigación ha hecho respecto a las ventajas comparativas entre generaciones asociadas al desarrollo psicológico, advirtiendo que, por un lado, este sesgo respecto a las variaciones del desarrollo cognitivo entre niños(as), jóvenes y adultos, nativos(as) e inmigrantes digitales, tiene riesgo de caer en simplificaciones basadas en el determinismo tecnológico de la época y estudios no representativos. Rowlands (2008) niega que haya variaciones de comportamiento o cambios cognitivos entre generaciones, afirmando que, en general, son pocas las evidencias en la literatura. Afirma que las principales diferencias parecen estar asociadas solamente a que las y los más jóvenes no han desarrollado aún las habilidades motoras para ser buscadores efectivos.

1.3 Sociedad tres punto cero

La futura Sociedad 3.0 para la que Moravec (2011) profetiza enormes transformaciones producto del acelerado cambio tecnológico tiene tres agentes principales:

- Sociedad de la innovación impulsada por *knowmads*
- Globalización constante y redistribución horizontal del conocimiento y de las relaciones
- Cambio social y tecnológico acelerado

1.3.1 El surgimiento de *knowmads*

Con el término *knowmads*, Moravec (2011) hace referencia a las y los *trabajadores nómadas del conocimiento* y la innovación; alguien innovador(a), imaginativo(a), creativo(a), capaz de trabajar con cualquier persona, en cualquier lugar y en cualquier momento. La plusvalía de esta y este *trabajador del conocimiento* respecto a las y los trabajadores comunes es su conocimiento personal. Dicho término, es una extensión

del concepto *knowledge worker* acuñado por primera vez por Drucker (1959), en su libro, *The landmarks of Tomorrow* y posteriormente caracterizado en el libro *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society* (1969), del mismo autor, en donde *éste se refiere* a los nuevos *trabajadores del conocimiento* que se muestran preparados para asumir responsabilidades con una mentalidad altamente innovadora y autónoma como resultado de la adaptación de una sociedad postindustrial con cambios vertiginosos, realidades ambiguas y mercados de talentos omnipresentes en una sociedad interconectada. Las y los trabajadores del conocimiento permanecen como capital humano para las empresas mientras les presuman un valor agregado, específico de cada iniciativa, y desprendiéndose de las mismas en el momento en que rebase su conocimiento personal.

De esta manera, la y el *knowmad* ya no se ve a sí misma(o) como un(a) profesional miembro de la organización en la que colabora, sino que se traslada con rapidez de un contexto a otro, y su durabilidad dentro de los mismos perdura solo mientras los conocimientos que posee son pertinentes para la razón de ser de los proyectos en los que se involucra. Contrario a las ideas de Marx que describía una sociedad rígida en donde predominaban los conflictos y luchas entre las clases sociales, Drucker (1959) describe una sociedad abierta con igualdad de oportunidades para las y los que “puedan obtener acceso a una educación suficiente” (p.104), que les permita entrar al mercado de talentos mundial.

Este es un punto clave ya que, aunque Drucker (1959) critica abiertamente la visión de Marx arguyendo que “reflejó el pasado más que el futuro” (p.104), él mismo reconoce la importancia de la educación para el desarrollo *óptimo* de los ciudadanos de la sociedad posmoderna, algo no explorado en las ideas de Moravec (2011). Es aquí donde, como ya lo hemos mencionado en este capítulo, se observa una vez más, un elemento clave para la inclusión social y el bienestar de la población y donde la formación poco equitativa en las diversas regiones del mundo desconcierta y es foco de atención de diversos organismos vinculados

a la educación (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo en las Tecnologías de Información y Comunicación, 2015). Valdría preguntarse qué tan conveniente resulta en verdad esta *sociedad abierta* para la hegemonía del mundo capitalista en el que vivimos, donde ciertamente, la igualdad de oportunidades no es un elemento de este sistema económico y, por el contrario, donde prevalece el bienestar individualista sobre el bien común social.

Para estas y estos *knowmads* los dispositivos móviles cobran gran importancia ya que deben estar preparadas(os) para trabajar en cualquier circunstancia y en cualquier lugar; de cierta manera, se transforman ellos(as) mismos(as) al mismo tiempo que adaptan la funcionalidad de sus conocimientos conforme estos surgen, es decir, no perciben la pérdida de un puesto o trabajo con tristeza o decepción, sino que lo asumen como algo cotidiano e inclusive estimulante. Expresado así, sería interesante descifrar como ser un(a) *knowmad* y si estos(as) *knowmads* nacen o se hacen, ya que sus características, aunque atractivas en sumo grado, no se manifiestan en las prácticas educativas actuales, donde tanto alumnos(as) como profesores(as) carecen, al día de hoy, de hábitos de aprendizaje que aprovechen estas nuevas tecnologías (Del Moral, 2015; García, Basilotta & López, 2014; Valdivieso & Gonzáles, 2016), y donde la digitalización del ambiente educativo, no en pocas ocasiones, transita sin eco.

Moravec (2011) adjudica las siguientes habilidades presentes en una y un *knowmad*:

1. No está limitado a una edad determinada.
2. Creativo, innovador, colaborativo y motivado.
3. Utiliza la información y genera conocimientos en diferentes contextos.
4. Altamente inventivo capaz de producir ideas.
5. Capaz de crear sentido socialmente construido.
6. No sólo busca acceder a la información, procura utilizarla abierta y libremente.
7. Creador de redes, siempre conectando a personas, ideas, organizaciones, etc.

8. Capacidad para utilizar herramientas para resolver diferentes problemas.
9. Alfabetizado digitalmente, comprende cómo y por qué funcionan las tecnologías digitales.
10. Competencia para resolver problemas desconocidos en contextos diferentes.
11. Aprende a compartir (sin límites geográficos).
12. Es adaptable a diferentes contextos y entornos.
13. Consciente del valor de liberar el acceso a la información.
14. Atento a los contextos y a la adaptabilidad de la información.
15. Capaz de desaprender rápidamente, sumando nuevas ideas.
16. Competente para crear redes de conocimiento horizontales.
17. Aprendizaje permanente y para toda la vida (formal-informal).
18. Experimenta constantemente TIC (colaborativas).
19. No teme el fracaso.

Como se puede observar, la alfabetización digital (desarrollada en el siguiente capítulo), la conectividad y la experimentación constante con TIC resultan primordiales para el origen y progreso de las y los *knowmads* debido tanto a la cantidad de información que procesan diariamente como al constante movimiento que los caracteriza. Campos (2013), explora la educación y el aprendizaje mediado por dispositivos móviles (*M-learning*), afirmando que los sistemas educativos deben reconocer la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida y abrir nuevos caminos que abracen el conocimiento construido individual y colectivamente, en vez del transmitido por las y los profesores 1.0 de la etapa industrial. En este punto, Valdivieso & Gonzáles (2016) comparten los hallazgos de su investigación sobre las competencias digitales de las y los docentes en Ecuador, en donde se les pidió autoevaluar sus competencias digitales:

...si bien las(os) docentes tienen cierto dominio sobre aspectos técnicos, no utilizan

la tecnología para la práctica docente pues ésta requiere habilidades o capacidades de mayor nivel. De hecho, los indicadores de desempeño peor autoevaluados en el cuestionario se refieren a los aspectos pedagógico-didácticos. (p.65)

Estos mismos autores compararon otros estudios realizados (Centre d'Educació i Noves Tecnologies de la Universitat Jaume I, 2014; ScolaTIC, 2015; Tømte, Enochsson, Buskqvist, & Karstein, 2015), y llegaron a una conclusión preocupante: aunque todos ellos coinciden en la trascendencia del componente pedagógico sobre el tecnológico, identificaron una relación directa y negativa en el desempeño docente, en donde a mayor grado de complejidad, se exhibieron menores competencias. De esto se despliega el apuro latente de alfabetizar digitalmente a las y los actores de los espacios educativos que les permita potenciar los resultados tanto de su práctica docente como de la futura relevancia de esta en sus educandos(as) y la vida tecnológicamente revolucionada que les espera.

1.3.2 Distribución del conocimiento y cambio tecnológico tres punto cero

Referente a los tres agentes del acelerado cambio tecnológico mencionado al principio de este apartado, Moravec (2011), se apoya en la Teoría de Kurzweil (1999), según la cual "a mayor crecimiento exponencial del orden, mayor aceleración del tiempo" (P.54), es decir, con el paso del tiempo, el espacio entre eventos significativos se reduce, y, aunque según su postura, los seres humanos evolucionamos junto con la tecnología, resultará cada vez más difícil predecir los "progresos" tecnológicos del futuro.

Moravec (2011) afirma que el cambio tecnológico favorece el cambio social argumentando que la globalización permite que el conocimiento se distribuya horizontalmente creando relaciones heterárquicas, es decir, sin el monopolio de los privilegiados. Aunque esto está por verse, el sentido que la información y el conocimiento poseen siempre un elemento

político de gran movilización social seguramente no será dejado de lado por quienes deseen ejercer control sobre otras(os). Por esto es fundamental debatir y aclarar a quiénes se refiere cuando Moravec (2011) menciona que el conocimiento se distribuye horizontalmente.

En una revisión de la literatura respecto a esta Sociedad 3.0, se observa que es escasa, y en realidad, los pocos autores que la mencionan se apoyan en su totalidad por las ideas (también poco desarrolladas) de Moravec (2011). Por esta razón, y con el fin de lograr una mayor comprensión de conceptos, se presenta el cuadro 1 tomado del libro *Aprendizaje Invisible* de Cobo & Moravec (2011), donde se sintetizan los diferentes elementos de estas tres sociedades. En el cuadro 1, se observa como las relaciones dentro de la Sociedad 1.0 de la etapa preindustrial e industrial se muestran simples, jerárquicas y con una visión determinista del mundo, asemejando una máquina humana que se desenvuelve en un contexto estable y local.

Por su parte, en la actual Sociedad 2.0, con el avance y apropiación de las tecnologías en un mundo globalizado, las jerarquías comienzan a desvanecerse tal y como ocurre en los espacios y comunidades de usuarias y usuarios virtuales; la relación entre sus partes se vuelve holográfica, es decir, se refleja y transforma permanentemente dependiendo del contexto, como ocurriera con un espejo y con una visión del mundo ambigua. Por su parte, para la Sociedad 3.0 se pronostica un nuevo orden sinérgico donde la proximidad de los acontecimientos significativos se acorta cada vez más en un periodo de cambio acelerado y continuo.

Este cambio social acelerado, originado principalmente en el desarrollo tecnológico (Moravec, 2011), y la globalización, “influirá en... la sociedad completa y la manera en la que esta funciona” (Estrella, 2013, p.12). Sus consecuencias desembocarán tanto en la manera de organizarse, como en los procesos mentales y la producción y propagación del conocimiento

Cuadro 1
Evolución de las sociedades

Sociedades	1.0	2.0	3.0
Relaciones básicas	Simples	Complejas	Creativo-complejas (teleológicas)
Orden	Jerárquico	Heterárquico	Intencionado, auto-organizado
Relaciones entre sus partes	Mecánicas	Holográficas	Sinérgicas
Visión del mundo	Determinista	Indeterminada	Diseñada
Causalidad	Lineal	Mutua	Anticausal
Procesos de cambio	Conjunto	Morfogénico	Destrucción creativa
Realidad	Objetiva	Perspectivista	Contextual
Concepción del espacio	Local	Globalizador	Globalizado

Tomado de: Cobo y Moravec (2011).

que serán cada vez más difíciles de predecir (inclusive hoy, lo son).

Esta presión emergente demanda, por supuesto, cambios en los procesos y percepciones de los sistemas educativos, que puedan así servir como incubadoras de knowmads que sean no solo innovadores por motivaciones personales de desarrollo laboral, sino también cívica y moralmente, que aporten así ideas para la construcción de un mundo más justo y equitativo para todos y sean agentes activos en todo el proceso. En el cuadro 2 se muestran los diversos paradigmas educativos de estas tres sociedades propuestos por Moravec (2008).

A partir de los cuadros presentados, podemos apreciar de manera panorámica cómo ha ido evolucionando la sociedad y su representación del mundo, el concepto de educación y su función desde la perspectiva de los diferentes

actores sociales y de los espacios y herramientas que para ella se han usado.

Alcanzar la conciencia de que el conocimiento es producto de una construcción social tardó varios siglos; ello implicó rebasar la concepción de los eruditos y sabios que se creía lograban el conocimiento por iluminación divina. Ciertamente, la historia de la ciencia nos da cuenta de personajes que fueron verdaderos genios, pero, incluso ellos, no partieron de cero, contaron con aportaciones y reflexiones de muchos que les antecedieron.

El papel de los principales actores de ese proceso (hablando de la educación formal), también ha evolucionado favorablemente y eso ha sido fundamental. Desde el momento que las teorías educativas van aclarando el papel central del estudiante, su voluntad y motivación, de igual manera establecen la

Cuadro 2
Paradigmas educativos de sociedades .0

	Educación 1.0	Educación 2.0	Educación 3.0
El significado es...	Dictado	Construido socialmente	Construido socialmente y contextualmente reinventado
La tecnología es/ está...	Confiscada en la entrada del aula (refugiados digitales)	Adoptada con cautela (inmigrantes digitales)	En todos lados (universo digital)
La enseñanza se realiza ...	Docente a estudiante	Docente a estudiante y estudiante a estudiante (progresivismo)	Docente a estudiante, estudiante a estudiante, estudiante a docente, personas-tecnología-personas (co-constructivismo)
Las escuelas se ubican...	En un edificio (ladrillo)	En un edificio o en línea (ladrillo y click)	En todos lados (completamente infundadas en la sociedad: <i>cafes, bowling, bars, oficinas, etc.</i>)
Las madres y padres ven las escuelas como...	Guardería	Guardería	Un lugar para que también aprendan
Las y los maestros son...	Profesionales con diploma	Profesionales con diploma	Todos, todo el tiempo
El hardware y software en las escuelas...	Se compran a altos costos y son ignorados	Son fuentes abiertas y disponibles a un costo más bajo	Están disponibles a bajo costo y se utilizan intencionalmente
La industria ve a las y los graduados como...	Obreros	Obreros mal preparados en una economía del conocimiento	Como socias(os) y emprendedoras(es)

Tomado de: Moravec (2008).

función del docente como guía y constructor de ambientes de aprendizaje, que se relaciona con los estudiantes en una acción dialógica en la que ambos se enriquecen y aprenden. Muchos docentes han terminado ya por integrarse a procesos de aprendizaje continuo.

La educación formal como se planteó en la etapa industrial tiene una relación directa con la empresa, pero en sus inicios servía para formar mano de obra capaz de entender como manipular las máquinas; en la actualidad, las empresas conciben a las y los egresados como generadores de ideas y proyectos, hacen concursos y establecen premios para identificar a los talentos más innovadores y emprendedores.

Y los espacios que hoy cumplen la función de escuelas, ¿estarán destinados a desaparecer como tales en un futuro?, existe ya una corriente de intelectuales que establecen que sí (Downes, 2010; Freire, 2010; Cobo & Moravec, 2011; entre otros). ¿Cuántas personas en el mundo están ya insertas en programas de educación virtual o inclusive en prácticas virtuales informales de aprendizaje? Se puede afirmar que ese sector avanza y crece cada día, aunque está relacionado directamente con la brecha digital tan marcada entre las diferentes naciones y aún entre las diferentes clases de un mismo país.

Como ejemplo de lo anterior existen casos en la ZMG y en otras ciudades (sobre todo de países subdesarrollados), donde todavía hay grupos de personas reclamando la construcción de espacios seguros y dignos que les permitan desarrollar sus capacidades cognitivas plenamente. No es justo decir que la educación formal funciona para todos, pero tampoco que no funciona para ninguno.

1.4 Síntesis punto cero

Tal y como hemos observado en este capítulo, el desarrollo de las sociedades humanas siempre ha tenido una relación estrecha con el impulso de nuevos conocimientos apoyados por los descubrimientos de cada época y lo que sus pensadores contemporáneos suscitaban en el devenir de la población. Así como hubo

épocas lentas como el Medievo, también las hubo ágiles y explosivas como el Renacimiento o la Ilustración debido a la dinámica entre ciencia, sociedad y nuevos órdenes sociales.

El desarrollo desigual de las sociedades va aparejado con el desarrollo desigual en lo tecnológico. Por ello, hablar de masificación de la educación a partir de una alfabetización digital o informacional en la llamada Sociedad 2.0 ó Sociedad del Conocimiento actual, que implique que los individuos cuenten con los conocimientos y actitudes para discriminar la información válida de la que no lo es, desarrollen autonomía crítica ante la incertidumbre de su entorno y ejerzan una ciudadanía plena como una situación generalizada en el mundo, es algo que ni la contundencia de la globalización puede lograr a corto o mediano plazo.

Existe una aspiración muy válida a transformar el contexto social mundial con el ánimo de lograr mejores condiciones de vida para un mayor número de personas; diversos grupos, organizaciones y gobiernos desarrollan esfuerzos en este sentido. Para lograr lo anterior, se apuesta mucho a la información y al conocimiento y la apropiación de éstos mediante la formación de comunidades de aprendizaje a través de las redes sociales facilitadas por el uso de las TIC.

Algunos estudiosos como Moravec (2011), y Tapscott (1998) se inclinan por un determinismo tecnológico para lograr esa transformación, sin embargo, esa es una visión muy parcial del problema, puesto que deja de lado el sistema socioeconómico en el que este se presenta y que es el capitalismo. Recordemos que la reproducción de la ideología dominante (Giroux, 1985) controlada en otras épocas por la iglesia y en la actualidad por diversas estructuras del poder que utilizan como medios de opresión, entre otros, a las instituciones educativas, también se valen en gran parte, de estas mismas TIC, por lo que un estudio integral de nuestra sociedad es preponderante para hacer un acercamiento real al problema.

Tal y como lo mencionaba Mattelart (2002) caer en la ilusión de que las nuevas evoluciones tecnológicas serán las salvadoras de las crisis mundiales, deja de lado el cuadro político y

económico del problema, y aunque las nuevas tecnologías están transformando nuestras vidas sin lugar a duda, no basta con su existencia, sino que deben ser conquistadas por las y los ciudadanos informados y presentes en ellas.

Otro de los elementos centrales explorados dentro de este capítulo fue el de la Educación 2.0 y toda su gama conceptual. Las y los niños y adolescentes nacidos en su mayoría a partir de la década de los ochenta rodeados de dispositivos digitales, pero sobre todo con la explosión del internet, fueron denominados por Tapscott (1998) como *generación Red*; por su parte, consideró como la *generación de la televisión* a todos aquellos que tuvieron que adaptarse a las innovaciones tecnológicas digitales ya en su adultez. Prensky (2001) hace esta misma distinción con una terminología diferente, *Nativos digitales* para los primeros e *Inmigrantes digitales* para los segundos.

Pudo observarse también la similitud entre estos dos autores y otros entusiastas del tema del impacto de las tecnologías en el desarrollo de las y los ciudadanos de las sociedades 2.0, sus capacidades cognitivas y su sentido de responsabilidad social, al dotar a estas y estos nativos digitales de habilidades superiores en casi todos los aspectos de su vida (incluido el educativo) y de incidir en su ambiente positivamente, valiéndose de un mismo determinismo tecnológico.

Buckingham (2007), Rueda y Quintana (2004), entre otros, mostraron otro lado del problema al mencionar que si bien las niñas, niños y adolescentes con acceso a las TIC pueden de manera más natural utilizarlos para realizar diversas tareas escolares, esto no es una condición general y solo incide en la población de clases medias y altas, y aun dentro de estos sectores de nativos digitales, se observan graves problemas de atención, adaptación social y consumismo derivados de la popularización de estas mismas tecnologías.

Los obstáculos y dificultades que se observan en las relaciones de estos dos grupos en cuanto al contexto escolar entre docentes inmigrantes y estudiantes nativos(as), donde los mismos medios de comunicación exaltan el problema generacional al insinuar que estas y estos profesores y maestros no son dignos de atención mostrándolos autoritarios, aburridos e incompetentes, suman en gran medida a la tensión y el estrés ya asumido por una parte de estos(as) inmigrantes respecto al cambio tan drástico del entorno al que habían llegado a acostumbrarse.

La llamada *sabiduría digital* introducida por Prensky en el 2009, afirma la modificación de nuestros patrones cognitivos como consecuencia de nuestra interacción constante con los medios digitales y el internet, además, presenta por un lado, la postura de Piscitelli (2006), que afianza esta idea al argumentarla con diversos estudios y corroborar una *brecha cognitiva* entre nativos e inmigrantes digitales, y por el otro, con autores como Cabra y Marciales (2009), que reconocen el limitado análisis respecto a estas ventajas comparativas.

Finalmente, la Sociedad 3.0 se transforma de manera incesante, dando lugar a una innovación impulsada por los *Knowmads*, elemento primordial para su desarrollo. Moravec (2011) los(as) define como trabajadores(as) del conocimiento, colaboradores(as) de diversos proyectos en constante movimiento sin miedo al fracaso, adaptables, inventivos(as) y cómodos(as) con un entorno cambiante. Sin embargo, se observa que ser *knowmad* no garantiza todos estos atributos.

A partir de esto podríamos concluir que estamos en una transición entre las condiciones de la educación según los paradigmas sociales, políticos y educativos de los tres momentos que aquí se plantean, y que ello tiene que ver indudablemente con el diferente grado de desarrollo tanto de las comunidades escolares y las sociedades en general.





CAPÍTULO 2

TECNOLOGÍA SOCIAL

Tal y como Goody (1979), lo mencionaba hace poco más de treinta años, “los desarrollos que conciernen a la tecnología intelectual son forzosamente y siempre decisivos” (p. 48). Los medios de comunicación más antiguos como el lenguaje y sus útiles intelectuales como el pizarrón, hasta los actuales teclados, pantallas y ambientes numéricos, son muestras constantes del desarrollo del pensamiento y, en lo concerniente a este estudio, de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los usuarios y sus dinámicas contextuales.

En cualquier época, estos útiles han florecido como una extensión de nuestros sentidos e intelecto, volviéndose así parte de nuestra corporeidad. Su objetivo último ha sido siempre el de fortalecernos, mejorar nuestras vidas y hacernos seres completos y plenos, el de facilitarnos el trabajo y transformar nuestro ambiente haciéndolo un lugar menos hostil, en donde, inclusive con nuestra gran vulnerabilidad física, nuestros sentidos, músculos e inteligencia gocen de oportunidades para crear, erigir, ampliar y desarrollarse fácil y cómodamente.

Sin embargo, “otra cosa es que la organización social y los intereses políticos y económicos hayan alterado y hasta pervertido ese objetivo ineludible” (Pérez, 2011, p. 63), tal y como se discutió en el capítulo anterior, al referirse a la gran brecha económica entre los pueblos y las naciones del mundo que se ensancha más día con día, en esta lucha contra la inserción del desarrollo tecnológico en el modelo económico neoliberal y globalizado de la sociedad actual. En este punto y de acuerdo con el filósofo de la tecnología, Feenberg (2010):

La sociedad se organiza en torno a la tecnología, el poder tecnológico es la principal forma de poder en la sociedad. Se realiza a través de diseños que reducen la gama de intereses y preocupaciones que pueden ser representados por el funcionamiento normal de la tecnología y las instituciones de las cuales depende. (p. 82)

De aquí que actualmente, el diseño de los sitios web y la red en general cumpla con diversos propósitos económicos y comerciales no evidentes a primera vista, que limita considerablemente el uso que puede dárseles (educativos para el plano de esta investigación), y que también conforma las bases para su estructura y mantenimiento. “La técnica abstrae el espíritu de las gentes” (Brune, 1998, p. 21), y de esta manera, la composición y fines de la sociedad se ven representados en su tecnología.

Desde hace algunos años el aprendizaje mediado por las TIC y sus múltiples redes sociales ha sido un pilar de un nuevo paradigma educativo, aquel donde

el centro del mismo es la o el propio aprendiz como sujeto autónomo, independiente y libre que utiliza los recursos tecnológicos conscientemente, maximizando así su aprendizaje. Los discursos políticos y de la academia exaltan estos beneficios, y aunque en los inicios de la incorporación de TIC en las escuelas, las redes sociales como *Facebook*, *Twitter* e *Instagram* fueran vetadas, en la actualidad se ven liberadas al presentarse como nuevas formas de aprendizaje, aun cuando estas no fueran diseñadas inicialmente con propósitos educativos.

Los promotores de estas redes, generalmente asociadas a la Web 2.0, se valen del Conectivismo (Siemens, 2005), como teoría de aprendizaje que prima la interacción social y los Ambientes Personales de Aprendizaje (APA) como elementos centrales de las conexiones comunicativas, propias de los procesos de aprendizaje en la era digital. El acceso libre a los servicios y *software online* no en pocas ocasiones es representado como esencialmente democrático (Downes, 2005) facultando así una mayor soberanía por parte de las y los estudiantes y, de este modo, cambiando los roles tradicionales de docentes y alumnos(as) en ambientes informales y “heterárquicos” (Martin, 2009, párr. 3), poco vislumbrados en la educación tradicional.

No obstante, autores como Williams (1974), en sus estudios sobre los efectos de la televisión y retomado por Friesen & Lowe, (2012), quienes aplican la misma metodología investigativa de este último pero apuntando al análisis de las redes sociales y sus supuesto beneficios didácticos, opinan (Williams refiriéndose a la televisión), que la propia estructura y principios funcionales de redes como *Facebook* y *Twitter* son sobre todo comerciales; sus modelos corporativos como inherentes a la experiencia ofrecida a la y el usuario, limitan su experiencia y la alejan significativamente del control de la y el estudiante y su supuesto uso educativo.

Es así como, elementos como los anteriores serán discutidos en este capítulo, presentados en 3 grandes subtemas:

- Primeramente, se abordan aspectos de la Web 2.0, así como las herramientas

y aplicaciones del software social. Se analizan sus funcionamientos, fondo y forma, así como sus alcances culturales y educativos.

- Seguidamente, se presentan datos tanto de México como del resto del mundo con respecto a índices de conectividad. En contraste, se aborda el concepto de la llamada *Brecha Digital* y sus implicaciones.
- Finalmente, se conceptualiza el aprendizaje informal e incidental, para después discutir diversos elementos culturales, comerciales y estructurales de las redes sociales como espacios de convivencia y socialización, con el ánimo de descubrir hasta qué grado, estos espacios posibilitan el aprendizaje.

2.1 Web 2.0

Para comprender las redes sociales es debido abordar el término de la Web 2.0, dentro de la cual se incluyen generalmente y que, de hecho, son representadas como su elemento principal. La literatura científica sobre este término es exhaustiva (Araujo, 2016; Boza & Conde, 2015; Cozar & Sáez, 2017; De la Horra, 2017; Marín, Sampedro & Flores, 2018; Mirabal, Gómez y González, 2015; Pérez, 2012; Roblizo & Cozar, 2015; entre otros), y “aunque pocos puedan estar de acuerdo en los lineamientos generales de la Web 2.0” (Alexander, 2006, p. 33), dicho término es aplicado ordinariamente a una mezcla de tecnologías emergentes de software social relacionadas entre sí. Este software se basa en las redes computacionales habilitadas para conectar personas alrededor del globo por sobre todo otro propósito; mientras que la Web 1.0, antecesora de la actual Web 2.0, se retrataba más como la informática del trabajo serio, su sucesora promete una generación de herramientas meramente sociales tales como grupos de discusión, comunidades de aprendizaje y diversos tipos de groupware que permiten a un gran número de usuarias(os) trabajar juntas(os), compartir documentos y acceder a bases de datos.

Desde los inicios de la World Wide Web (www) en la década de 1990, su creador, el físico británico Tim Berners Lee concebía facilitar a las y los usuarios la navegación, creación y edición de hiperdocumentos y páginas hipertextuales, sin embargo, su navegador había sido desarrollado para la computadora NeXT de Apple, que contaba con escasos usuarios en ese entonces, por lo que se dio a la tarea de generalizar su uso creando otro que pudiera ser ejecutado en línea desde cualquier plataforma. Es así como, para agilizar el proceso, decidió dejar fuera la capacidad de edición de este sistema y mantener solamente la lectura de páginas web (Pérez, 2012).

Es curioso cómo todos los navegadores posteriores hasta la actualidad se han mantenido bajo esta misma premisa, dejando la

interrogante de lo que sería la Web 2.0 de haber trascendido la idea de edición ilimitada con la que se creó primeramente internet. Desde su surgimiento en 2004 (Marín, Sampedro & Flores, 2018, p.190), los contenidos generados por las y los usuarios en redes sociales, blogs, wikis, podcasts, y en general, todo espacio posibilitado para editar, ha generado una larga lista de temas urgentes para las y los investigadores, como, por ejemplo, los intensos “conflictos sobre el copyright, los cambios en la figura del autor y los nuevos procesos de posproducción, apropiación, modificación y recirculación” (Borriaud, 2004, citado por Scolari, 2016, p.16). Será interesante observar su evolución en un mundo virtual donde la pertenencia de los contenidos se torna cada vez más difusa y donde tal vez esto en un futuro, simplemente deje de importar.

Cuadro 3

Clasificación de algunas herramientas y aplicaciones Web 2.0 atendiendo a su tipo y función

Tipo	Función	Herramientas	Aplicaciones
De comunicación	Para compartir ideas e información	Blogs Audioblogs Videoblogs Mensajería instantánea Podcasts Webcams	Spotify Whatsapp Tumblr Blogger Wix Ivox
De colaboración	Para trabajar con otras personas, por un objetivo específico, en un espacio de trabajo compartido	De edición y escritura Comunicaciones virtuales de prácticas Wikis	Google Drive Dropbox Wikipedia Mindmeister
De documentación	Para recolectar o presentar evidencias de experiencias, producciones, líneas de pensamiento en el tiempo, etc.	Blogs Videoblogs Portafolios electrónicos	Pinterest Canva Timetoast Glogster Researchgate Academia.edu
De creación	Para crear algo nuevo que puede ser visto y/o usado por otros	Aplicaciones Web híbridas Comunidades virtuales de prácticas Mundos virtuales de aprendizaje	PearDeck Kahoot! Edpuzzle Prezi Padlet Scratch
De interacción	Para intercambio de información, ideas, recursos, materiales	Objetos de aprendizaje Marcadores sociales Comunidades virtuales de prácticas Mundos virtuales de aprendizaje	Facebook Twitter Instagram Google Classroom

Tomado de: Elaboración propia (2022) basada en Marín *et al.* (2018).

En el cuadro número 3 se presenta una tabla clasificatoria de las herramientas Web 2.0, de acuerdo con su tipo y función, basada en la propuesta de Marín *et al.* (2018). Es importante aclarar que las aplicaciones aquí mostradas son con la intención de ejemplificar cada tipo de herramienta, sin embargo, varias de ellas pueden cumplir diversas funciones dependiendo de los objetivos de las y los usuarios, por lo que no son excluyentes.

Dentro de los servicios denominados como *software social* se encuentran los *blogs*, *podcasts*, *wikis*, *videoblogs*, *trackbacks* y por supuesto, diversas herramientas de redes sociales virtuales como *Instagram*, *Facebook*, *Twitter*, *PinIt*, etc. La diferencia entre estas herramientas y las páginas Web basadas en contenido radica en que la estructura de las primeras permite la participación y manipulación parcial de sus elementos por parte de las y los usuarios, no así para las segundas, como la página virtual de un periódico o una revista indexada. “Aun así, el *software social* no indica una fuerte ruptura con el anterior, sino más bien, la aparición progresiva de un nuevo tipo de práctica” (Alexander, 2006, p. 33), la práctica de la colaboración y los micro-contenidos.

Años después, tal y como lo explica Alexander (2006), en su artículo denominado *Web 2.0: A new wave of innovation for Teaching and Learning?*, en la Web 2.0 o Web social, los *blogs* trabajan con pequeñas publicaciones, no con páginas completas; las *wikis* con flujos de información, revisiones y correcciones; los *podcasts* con servicios de enlace entre sitios de internet, Sindicación Realmente Simple o RSS por sus siglas en inglés (*Really Simple Syndication*) y diversos reproductores. Así mismo, estos bloques de contenido se editan todo el tiempo al copiarse, guardarse, resumirse, etiquetarse y convertirse en nuevos proyectos, de manera colaborativa y entre usuarios(as). La apertura y el micro-contenido se tornan rasgos conceptuales de esta Web 2.0 donde las y los participantes impactan profundamente la arquitectura de la información y sus aplicaciones, contrario a los “modelos tradicionales centralizados en los que las empresas generaban, administraban y ponían

a disposición del público su oferta de contenido” (Pérez, 2012, p.62).

Ejemplo de esto se observa en la llamada *folksonomia*, la cual consiste en palabras significativas que las y los usuarios utilizan para etiquetar unidades de contenido, que a su vez sirven para rastrear estos mismos contenidos dentro de la Web. Una estudiante de arqueología que ha subido un video de la zona arqueológica de Guachimontones (ubicada en Teuchitlán, Jalisco, México), lo etiqueta con palabras como *pirámide*, *civilización*, *ruinas*, *descubrimiento*, etc. De esta manera, cuando otro usuario escribe alguna de estas palabras en el buscador de videos, el de esta estudiante seguramente aparecerá entre los resultados.

Algo similar ocurre con el llamado *social bookmarking*, que no es otra cosa más que estas mismas etiquetas, pero para direcciones URL (*Uniform Resource Locator*). En páginas como *del.icio.us*, los usuarios agregan URL de otros sitios web que han visitado, etiquetándolas también con una palabra o conjunto de palabras. De esta manera, la dirección URL del periódico *El Informador* es publicada por algún usuario en su página personal de *del.icio.us* y etiquetada como *noticias* o *primera plana*. Así, otros usuarios ingresan a las diversas URL, e inclusive, pueden editarlas. Aunque *del.icio.us* fue una de las precursoras, en la actualidad existen un gran número de *social bookmarking* con diversas herramientas y aplicaciones específicas para cada público tales como *Shadow pages* o *RawSugar*, que expanden la personalización de las y los usuarios, permitiendo comentar y aprobar las etiquetas de otras personas al estilo *blog* y al igual que en muchas redes sociales virtuales.

Alexander (2006) resalta el placer y la gratificación inmediata que experimenta la y el usuario al etiquetar y/o describir brevemente un sitio web en el cual está interesado(a), sin necesidad de recurrir a una autoridad en busca de aprobación o apoyo ontológico o presencial. En el plano del aprendizaje informal, esto es significativo en la medida en que la contribución en este tipo de *software* genera una motivación casual intrínseca para las y los participantes y sin ningún tipo de presión

institucional. El gozo de compartir contenidos crea un efecto de bola de nieve entre la comunidad, es decir, mientras más se comparte más se quiere seguir participando, “el hecho de que los individuos tengan esa sensación de control es central para que se sientan agentes de su propio proceso de aprendizaje y, por tanto, de mejorar su motivación y su involucramiento emocional” (Asenjo, Asensio & Rodríguez, 2012, p.43).

Esta es una de las razones por las que, al día de hoy existe una poderosa tendencia a reconocer el aprendizaje por medio de las TIC como facilitador en “el desarrollo de una educación inclusiva...[donde]...los sujetos puedan interactuar con otros de forma activa” (Marín *et al.*, 2018, p. 401) y se puedan crear “tanto estrategias de enseñanza como procesos de aprendizaje” (Marín, 2013, p.99), intencionada o incidentalmente, y donde, según Bueno (2013), se fortalece la cohesión e identidad del grupo al compartir significados y creencias por medio de sus interacciones.

En el campo de las plataformas sociales de escritura, dentro de las cuales, forman parte las llamadas *wikis* y otros *groupware* de edición múltiple de documentos, no se puede dejar de mencionar el *blog*. Su práctica y fuerza ha crecido exponencialmente tanto *online* como *offline*. Una de las razones de su popularidad ha sido el surgimiento de diversos buscadores específicos de *blog posts* o publicaciones en *blogs*, tales como *blogsearch Google*, *Yahoo*, *BlogPulse*, entre otros, basados en parte a la tendencia de las y los *bloggers* a crear vínculos (*links*) entre sus publicaciones y las de otros de forma constante (Alexander, 2006). Cabe resaltar que estas publicaciones suelen estar ordenadas de manera invertida cronológicamente, es decir, del evento más reciente al más viejo, lo cual resulta conveniente para las y los usuarios que desean estar al tanto de acontecimientos y contenidos vigentes, y comentar acerca de ellos.

No obstante, Piscitelli (2010), nos advierte de su caída en un futuro cercano. Él arguye que aún “cuando todos estábamos enamorados de la posibilidad de comunicar...la ley de Hirsch/Carr es implacable: «cuando todos nos ponemos

de pie, nadie ve más lejos» ...” (p. 14), es decir, a la sobrepoblación de *weblogs*, cuando todos tenemos algo que decir, el ruido es tan fuerte, que al final nadie se escucha. La red saturada de *bloggers* genera un déficit de atención en las y los usuarios, en el que al final los emisores más pudientes económica o comunicacionalmente son los que perduran, algo a lo que él mismo denomina “el darwinismo atencional” (p.14).

Según Boyd y Ellison (2008), el propósito primordial de las redes sociales virtuales es el de establecer un grupo de personas con quien comunicarse, interactuar y compartir información de manera regular. En estas redes, los usuarios crean sus conexiones con grupos de personas con las cuales se sienten identificados y con los cuales comparten ciertos o numerosos aspectos de su filosofía de vida. Dichos individuos convertidos en contactos fluctúan desde familiares, amigos, colegas o completos extraños (al menos en el plano físico). La palabra escrita y el lenguaje corporal virtual representado por los llamados *emoticones* son parte primordial de la comunicación (Martínez *et al.*, 2012).

Miller (2009) señala una importante diferencia entre las redes sociales virtuales y otro tipo de *software* social, como el ya ilustrado *social bookmarking* o las aplicaciones para compartir archivos. En estos sitios, las y los usuarios comparten contenido como imágenes, audio y texto, lo cual genera discusiones y subsecuentes redes y conexiones de personas, basadas en ese contenido. Sin embargo, en las redes sociales virtuales ocurre lo inverso; las personas establecen primero una red de personas para después compartir contenido. Esto es significativo en la medida en que fomenta el aprendizaje informal, donde la información respecto a algún tema de interés simplemente *sucede* sin ser necesariamente requerida. “Este conjunto de conceptos, da cuenta de la manera de hacer, compartir y consumir documentos digitales” (Alexander, 2006, p.34), una manera que se reinventa día con día reflejando los procesos conscientes e inconscientes de los quehaceres de la información y el conocimiento que, si no es de toda la sociedad, lo es al menos de las y los ciudadanos interconectados actuales.

Ahora bien, la diferencia arriba mencionada promete estar cerca de desaparecer con redes sociales como *Drupal* y *Elgg* en el campo educativo, o el *Grasshopper* aún en gestación, ya que en estas plataformas se pretende que la y el usuario combine lo mejor de los dos mundos. Por un lado, crear redes de contactos y amigos, y por el otro, desarrollar y compartir contenido e información de sitios remotos, con la ayuda de los RSS. “Estas comunidades tienen como propósito diversificar las estrategias de aprendizaje, para ofrecer alternativas que pueden resultar atractivas o motivadoras... más allá del espacio escolar” (Pérez, Ortiz & Flores, 2015, p.194).

2.2 Redes, brecha y alfabetización digital

Según Pérez (2011), a finales de 2010 las redes sociales contaban con más de mil millones de usuarios en todo el mundo; solo en México existían más de 18 millones de cibernautas inscritos a una y, para diciembre del 2017, esta cifra incrementó a 78 millones, lo cual representa a un 59.7% de la población de ese país (*Internet World Stats*, 2018). A raíz de movilizaciones populares mediadas por estas, tales como la llamada *Revolución de los Pingüinos* en Chile en 2006, la colecta mundial en 2010, para Haití y su devastado territorio, las protestas en contra del presidente filipino José Estrada en 2001, o las manifestaciones vigentes en Chile por la situación social y económica en octubre de 2019, las redes sociales se han convertido en uno de los elementos sociológicos de cambio y transformación con más impulso en las últimas décadas.

En el 17° Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México (2021), la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI) actualizó los principales indicadores, universos, perfil y hábitos de las y los cibernautas mexicanos. El cálculo de los universos de la población de usuarios se realizó incluyendo datos estadísticos de distintas fuentes como el Consejo Nacional de Población (CONAPO), el Instituto de Estadística y Geografía (INEGI), el Instituto Federal

de Telecomunicaciones (IFT) y el Departamento de Investigación Online de Estadística Digital. Se realizaron 2,375 entrevistas a nivel nacional, de las cuales 70% fueron vía telefónica y un 30% por internet. Estos fueron los resultados:

- Al 2020, existen 84.1 millones de internautas en México, lo que representa 72% de la población de seis años o más. Durante el 2020 y como consecuencia del confinamiento, las y los usuarios de internet tuvieron el mayor crecimiento observado en los últimos 5 años.
- Las edades de mayor penetración fluctúan entre los seis a los treinta y cuatro años en ambos sexos. Este dato da cuenta de la gran presencia de la actividad en línea de niñas, niños y adolescentes.
- El nivel socioeconómico es el principal factor para explicar la falta de conectividad.
- La edad es un factor relevante para el uso de internet ya que la mitad de los no usuarios son mayores a 55 años.
- A partir de la pandemia, la disminución de tarifas y dispositivos móviles ha democratizado el acceso a internet. La accesibilidad en precios y amplio catálogo de *Smartphones* ha permitido que se posicione como el dispositivo de conectividad de mayor adopción. Aunque la computadora es el dispositivo más completo para explotar las capacidades de internet, sus altos costos inhiben su completa adopción entre la población mexicana.
- Si se comparan los datos de este mismo estudio para el 2017 con el del año pasado (2021), se observa que el hogar sigue siendo la principal fuente de acceso antes y después de la pandemia, mientras que las redes sociales permanecen como la principal actividad en línea, seguidas por la mensajería instantánea y el uso de correo electrónico, dato significativo para esta investigación como espacios potenciadores de aprendizaje informal y medios en comunidades educativas no formales.
- En cuanto a actividades de formación, las videoconferencias, la búsqueda de contenido relevante y los cursos en línea

permanecen en los índices medios altos. Se grafican dichos resultados en la figura III.

- Referente a las redes sociales, el 91% de las y los usuarios reportan conectarse a diario. *Facebook* mantiene su liderazgo, seguida de *Whatsapp*, *YouTube* e *Instagram*, como se ilustra en la figura IV.

Aunque dicha investigación se centró principalmente en aspectos comerciales presentes en las redes sociales, tales como la aceptación de marcas y las percepciones de las y los usuarios respecto a la publicidad y decisiones de compra, esta breve reseña de datos da cuenta de la penetración de las redes sociales en los hogares mexicanos. El hecho de que la población navegue por redes sociales más que en ningún otro sitio o servidor web nos presenta una amenaza u oportunidad innegable. Amenaza desde el punto de vista del atiborramiento comercial y consumismo digital que desatan, y oportunidad potencial como espacios de aprendizaje informal y/o a lo

largo de la vida, tanto como aprendices, como trabajadoras y trabajadores del conocimiento y la educación.

Si se retoma el concepto de redes sociales virtuales manejado en este capítulo, estas son entendidas como grupos de personas que se comunican, interactúan y comparten información de manera regular (Boyd & Ellison, 2008), y para que eso sea posible, requieren de las TIC independientemente del motivo por el cual se relacionan. Se puede decir que la amalgama que une las TIC es el internet, y las aplicaciones y herramientas que de ella se desprenden, hacen posible la creación y funcionamiento de las redes sociales virtuales.

Quienes tienen acceso a las TIC han desarrollado nuevas formas de relacionarse en todos los campos, incluido el social, económico, laboral, académico, político, etc. Entre otras cosas, a través de ellas se consigue trabajo, se visitan museos, se encuentra pareja, se intercambia información y descubrimientos, se difunden ideas políticas, se genera solidaridad nacional e internacional.

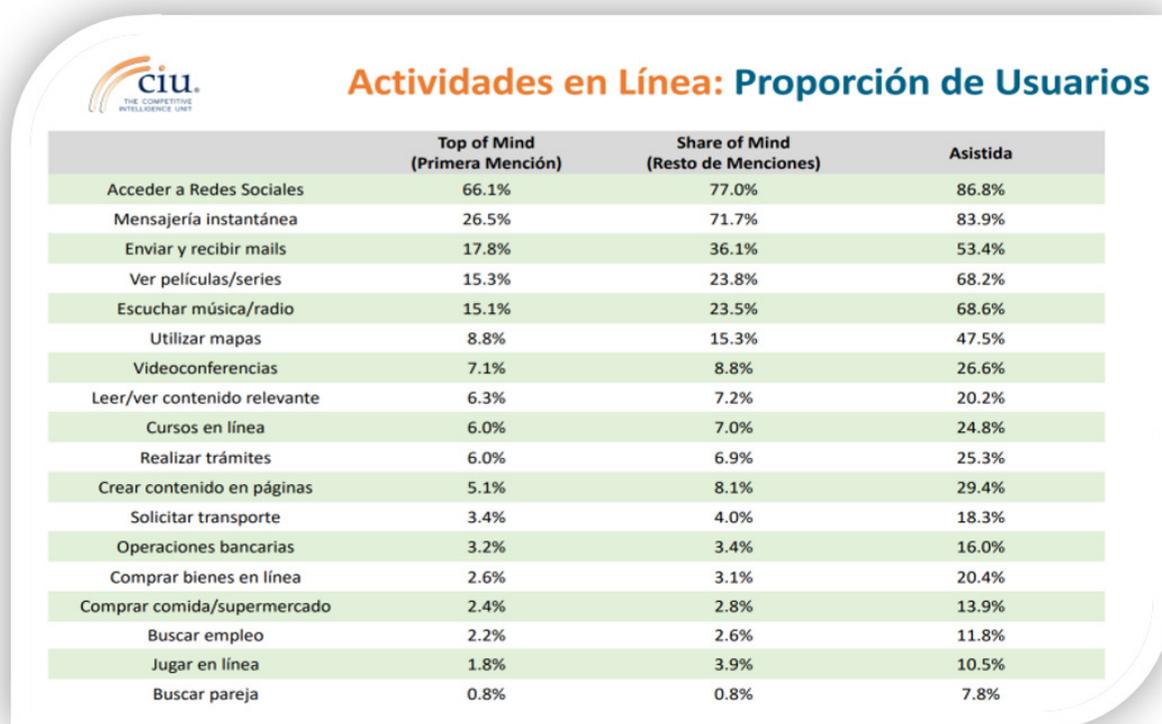


Figura III. Actividades en línea (AMIPCI, 2021).

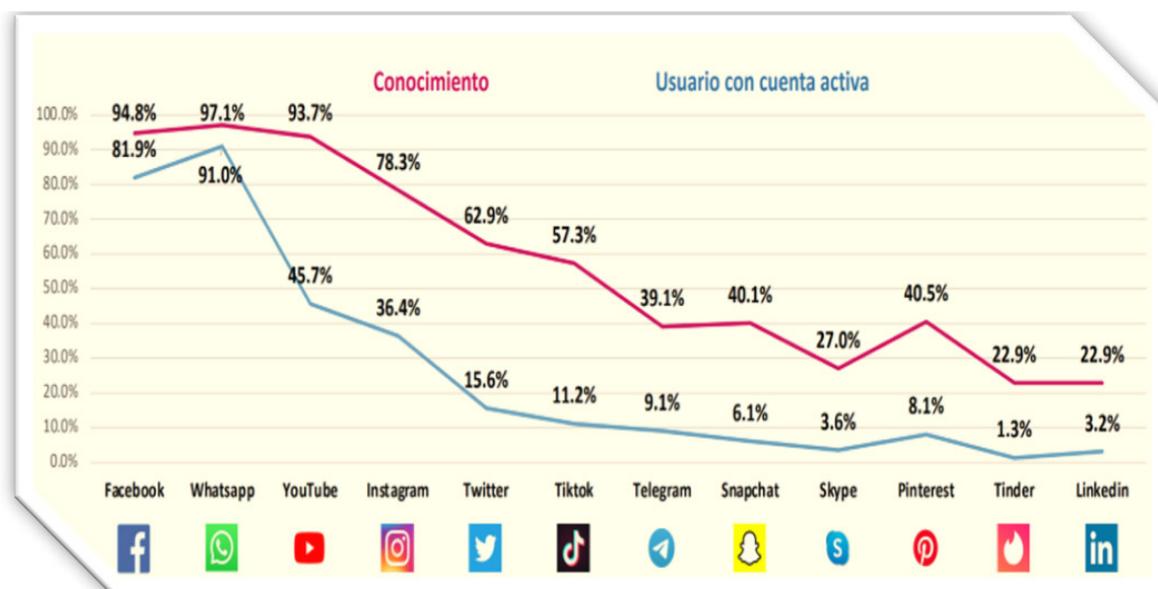


Figura IV. Redes sociales: Conocimiento de las redes vs. Cuentas activas (AMIPCI, 2021).

Es indudable que solo una parte de la población tiene acceso a esa tecnología y sabe cómo usarla, es por ello que resulta significativo que, al hacer referencia a las redes sociales virtuales, su crecimiento y sus alcances, se informe también del porcentaje de la población que no tiene posibilidades de contar con esos recursos (tanto la tecnología como el internet) y se ve imposibilitada para integrarse a esas redes sociales virtuales y sus ventajas. En este sentido, se incluyen aquí algunos elementos para definir lo que se ha denominado como *brecha digital*.

Según Maya (2008), el concepto se usa para referirse a la posibilidad o imposibilidad que tienen los grupos o personas de acceder a internet, pero también en un sentido amplio, se refiere a la inaccesibilidad a las TIC en general (teléfonos móviles, computadoras, tecnología de redes, etc.). Para darnos una idea de lo amplia que ha sido esta brecha entre países desarrollados y subdesarrollados desde principios de siglo, se tiene un ejemplo muy ilustrativo en el que Serrano (2003, p. 5) señala como la ciudad de Nueva York tenía más usuarios de internet que todo el continente africano.

De acuerdo con Micheli & Valle (2018), “la brecha digital es una expresión de índole cuantitativa y comparativa del desarrollo de las sociedades específicas que emplean medios digitales en su quehacer” (p.39). Estos mismos autores afirman que:

La relación entre índices de apropiación tecnológica y desarrollo socioeconómico está ligada a la noción del concepto *brecha digital* de la década de los ochenta del siglo pasado que expresa el nacimiento de un nuevo factor de inequidad social y económica entre la población, en este caso entre la conectada y la no conectada a internet y, por ende, usuaria y no usuaria de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). (p.39)

De diciembre 1995 a marzo 2021, las y los usuarios de internet a nivel mundial pasaron de 16 millones a 5,168 millones respectivamente, lo cual representa un 65.6% de la población global interconectada en solo veintiséis años (Internet World Stats, 2021). China, India y los Estados Unidos se posicionan como las naciones más cibernautas, seguidas por Brasil

en la cuarta posición y México en la décima, como se observa en la figura V.

Recordemos que China, India, Estados Unidos, Indonesia, Brasil, Nigeria, Bangladesh, Rusia y México son también los diez países más poblados del mundo (Internet World Stats, 2021), por lo que, de los 4,574,150,134 usuarias y usuarios totales del mundo, el 70% se concentra solamente en los veinte países mencionados en la figura VI.

En este sentido, datos internacionales muestran como México se ubica en un contexto de estancamiento desde el siglo pasado al no lograr vincular su gran tamaño económico con su apropiación y uso de las TIC (Micheli & Valle, 2018). La brecha digital no se resuelve con el aprovisionamiento de tecnologías, sino que también requiere de capacitación para que los grupos puedan utilizarla y hacer proyectos

adecuados a sus condiciones que les permitan superar su situación socioeconómica y cultural a partir de su propio esfuerzo, sin situaciones de paternalismo por parte de los países desarrollados y los organismos internacionales que controlan, tales como el Banco Mundial, la Organización de Comercio y Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización Mundial de Comercio (OMC), (Serrano, 2003, p.8).

Desde principios de siglo, Gaay Fortman, Ruijter & Seters (2003), designaban la expresión brecha digital a la fosa tecnológica que separa el Norte del Sur; se refiere también a la división entre los que dominan las nuevas tecnologías de la información y los que no; esta diferencia crea una auténtica disparidad de conocimientos y aumenta las desigualdades en el desarrollo. Una evidencia de esta brecha se refleja en la figura VII donde la conectividad de Asia equipara

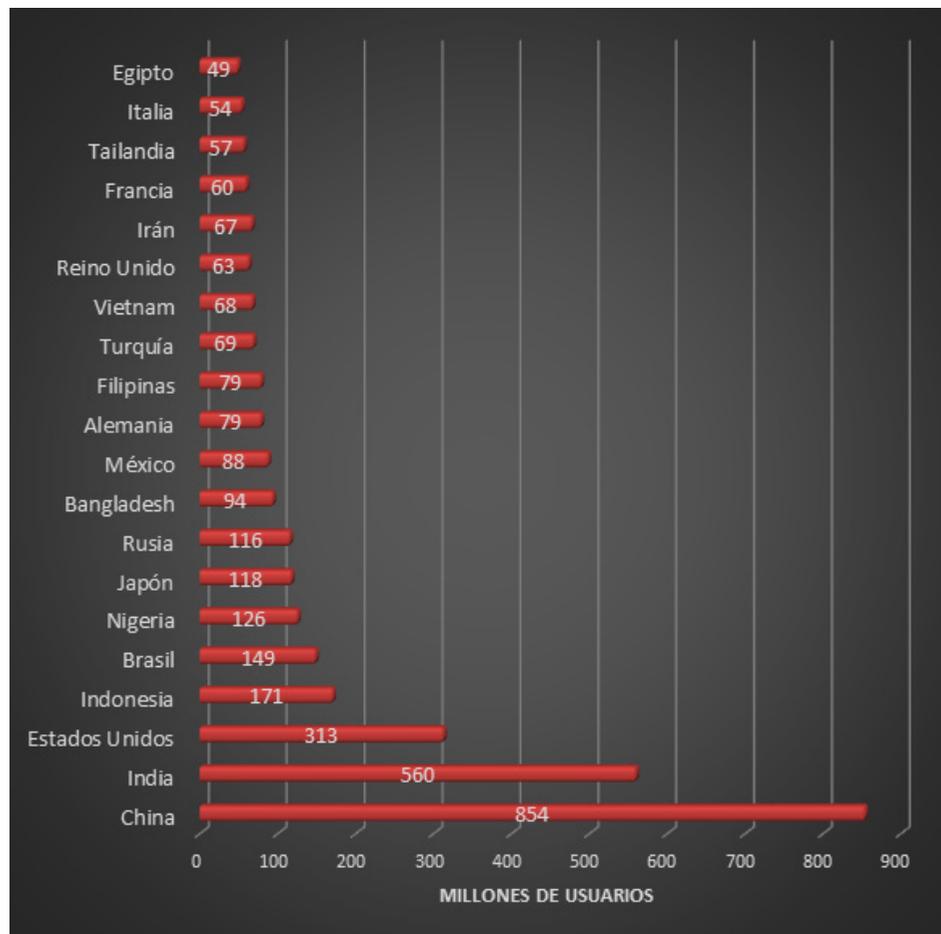


Figura V. Top veinte de países con mayor número de usuarios de internet (Internet World Stats, 2021).

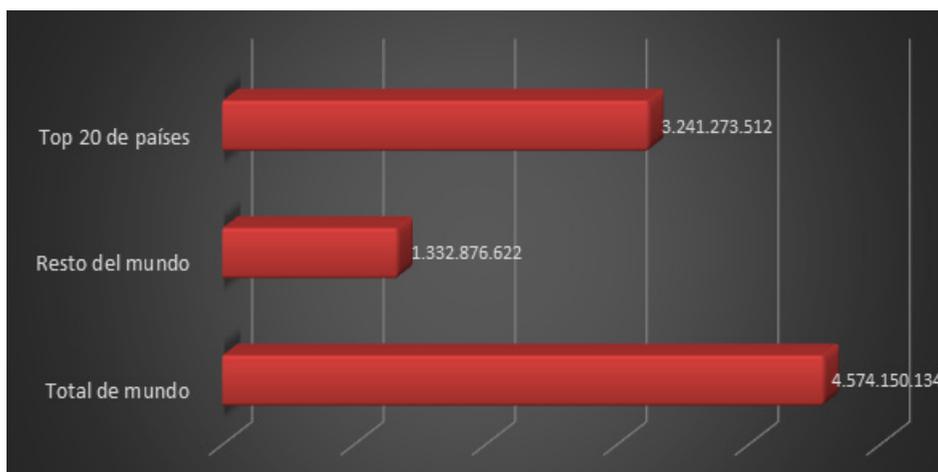


Figura VI. Top 20 de países con más millones de usuarios de internet vs. Resto del mundo (Internet World Stats, 2021).

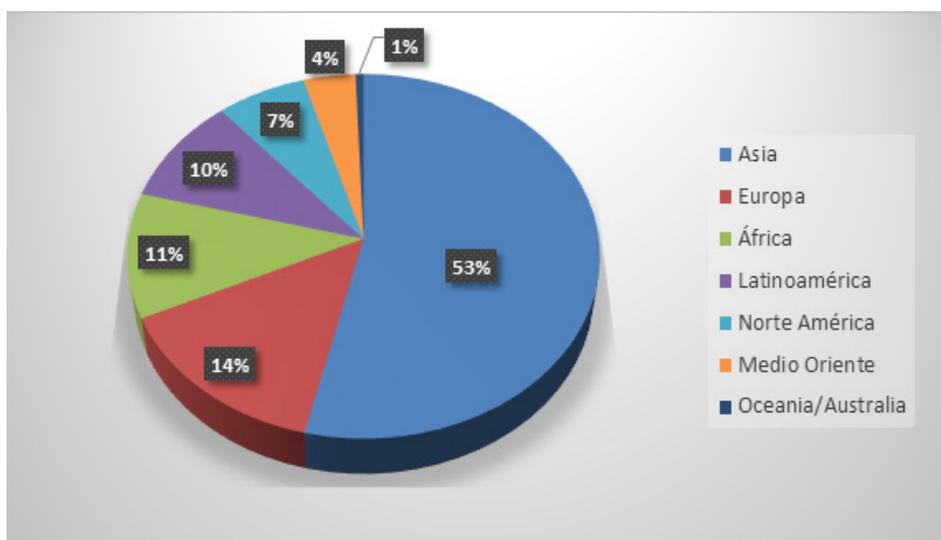


Figura VII. Usuarios de internet en el mundo por regiones geográficas (Internet World Stats, 2021).

la mitad de los índices mundiales, seguida de Europa con un 14%, África con un 11%, América Latina con un 10% y Norte América con un 7%. Esto da cuenta de cómo poco menos del 70% de las y los cibernautas mundiales se encuentran en países industrializados en las regiones de Asia y Europa, solamente.

Lo anterior se advierte también en el caso del continente americano representado en la figura VIII. América del Norte, considerada en las estadísticas presentadas en este apartado por la Internet World Stats, se refiere a Bermuda (Reino Unido), Canadá, Groenlandia (Reino

de Dinamarca), St, Pierre & Miquelon (Francia) y Estados Unidos. Esta región absorbe el 44% de las y los usuarios de internet, seguida de América del Sur con un 39%. México se ubica en el grupo de América Central, con un 14% del total de la conectividad del continente, presentando 88 millones de usuarias y usuarios y un índice de penetración en la población del 66.5%, solo en nuestro país. Aun sí estos datos difieren un poco de los arrojados por la AMIPCI en su estudio del mismo año, con 84.1 millones y un 72%, respectivamente, puede observarse como una parte considerable de

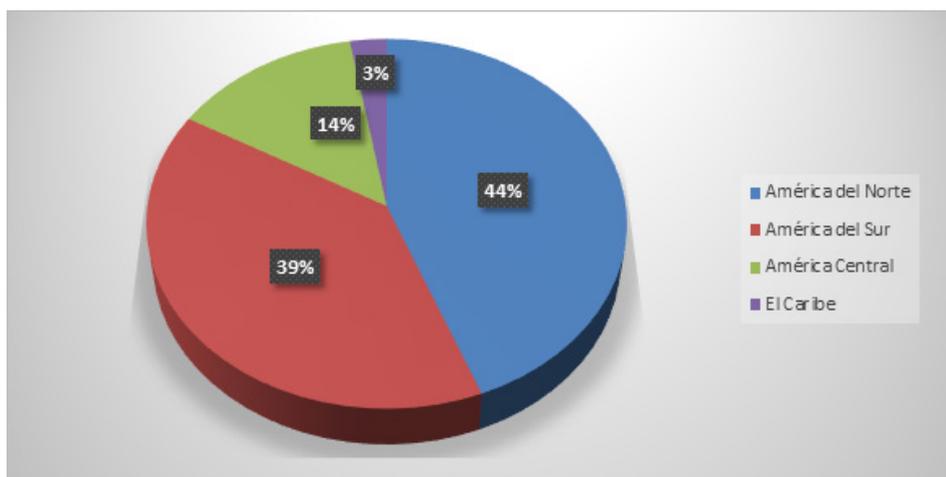


Figura VIII. Usuarios de internet en América por regiones geográficas (Internet World Stats, 2021).

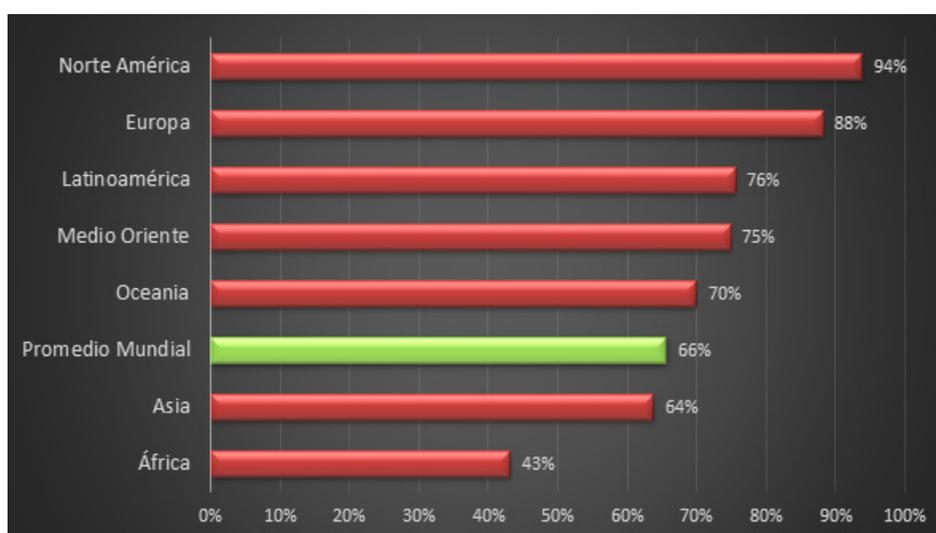


Figura IX. Índice de penetración del internet por regiones geográficas (Internet World Stats, 2021).

la población mexicana se mantiene ausente de la red virtual global como lo es internet, hasta nuestros días.

Si se revisa la historia humana, se hace evidente que las brechas tecnológicas se han dado desde el origen de la sociedad y han generado una ventaja para aquellas y aquellos que se han adelantado en ese camino. La brecha digital es una versión moderna de esa brecha tecnológica. Esta brecha divide a ricos y pobres (desarrollados y subdesarrollados), es decir, de entrada, nos remite a un contexto de desigualdad y de exclusión “en el acceso a las nuevas TIC que tienen lugar dentro de

los países (segmentados de acuerdo con el estrato socioeconómico, la etnia, el género, la pertenencia ecológica, la edad, etc.)”, (Villatoro, 2005, p.11).

Un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en 2013 asegura que el país pierde lugares en clasificaciones internacionales de la sociedad de la información por “ausencia de políticas públicas eficaces en materia de las TIC, a pesar de la existencia de una economía de mercado sin restricciones para la competencia privada” (Micheli & Valle, 2018, p.39). En relación con esto, en la siguiente gráfica puede observarse el índice de penetración de internet

por áreas geográficas, lo cual significa la división del total de la población de la región entre el número de usuarios y usuarias de internet con las que cuenta. De esta manera se constata, en comparación con las gráficas arriba expuestas, cómo Norte América y Europa continúan en las primeras posiciones de conectividad al contar con un 94% y 88% respectivamente, de internautas en sus territorios.

Además de estos estudios que miden más que nada impactos económicos y políticos, Pedro Maya (2008) propone que se investigue el uso de las TIC para el aprendizaje y el desarrollo de competencias laborales. Desde su punto de vista, eso completaría los aspectos que se deben valorar para no quedarse en una visión reducida a los efectos económicos y productivos de la brecha digital. Hace también propuestas que ayudarían a orientar las acciones en este sentido:

Aspectos, por ejemplo, a valorar en la lucha contra la brecha digital: la coherencia, la pertinencia y la relevancia de las acciones y tener en cuenta cuatro aspectos: infraestructuras, habilidades y competencias, oferta de información y finalmente, cambios que puedan operarse en las acciones de inclusión. (p. 5)

Las TIC son un importante instrumento de transformación social, porque rebasan distancias geográficas y facilitan el intercambio cultural al poner en contacto a gente en el mundo. El hecho de que no se requiere movilizarse físicamente ni estar conectados(as) al mismo tiempo son otras de sus bondades. La sociedad de la información podría reforzar el derecho a la información y la participación ciudadana a través de estos recursos.

Existen también implicaciones en el campo socio político y cultural porque a través de las TIC se han generado formas de participación ciudadana utilizando las redes sociales, de tal manera que, si es limitado el número de usuarias(os) digitales en un lugar, también se recortan las posibilidades de participación democrática por estos medios. Hay una relación entre la falta de educación, el analfabetismo y

el ensanchamiento de la brecha digital, pero al mismo tiempo el uso de las TIC podría contrarrestar el analfabetismo. Analfabetismo entendido en su significado original como el desarrollo de competencias de lectoescritura, pero ahora también en el sentido tecnológico, en cuanto a poder interpretar y crear contenidos audiovisuales de manera crítica (Scolari, 2016).

Según la UNESCO (2011), la alfabetización digital es:

La habilidad de utilizar tecnología digital, herramientas de comunicación o redes para localizar, evaluar, usar y crear información. También se refiere a la habilidad para entender y usar la información en múltiples formatos de una gran gama de recursos que se presentan por medio de la computadora, o la habilidad de una persona para desempeñar tareas eficientemente en un ambiente digital. La alfabetización digital incluye la habilidad de leer e interpretar los medios, reproducir datos e imágenes a través de la manipulación digital y evaluar y aplicar el nuevo conocimiento obtenido en los ambientes digitales. (p. 185)

Este tipo de alfabetización se ha vuelto una necesidad de desarrollar competencias para el uso de las TIC demandadas en muchos espacios laborales y para la vida misma, en donde día con día el atiborramiento mediático que experimentan las y los ciudadanos, es causa y efecto de diversas ideologías masivas, tal y como lo comenta la Organización Mundial del Comercio al afirmar que:

La tecnología será el motor de la nueva economía mundial. Gracias a las TIC se podrá favorecer la integración de hombres y mujeres de nuestro planeta en un orden nuevo con nuevas relaciones a escala global. La inclusión social propone la creación de "entornos favorables" basados en los e-servicios. (Maya, 2008, p.3)

Como ya lo habíamos mencionado, uno de los efectos mediáticos contemporáneos que

pasarán a la historia es la capacidad que hoy tiene cualquier persona de crear y publicar contenido en la Web, y competir, por así decirlo, con los medios masivos de información que durante tanto tiempo mantuvieron el monopolio informativo político. Esto, por un lado, representa una libertad de conocimiento y acción, pero también un reto en estos mismos campos, en donde, al fin y al cabo, cada uno(a) de nosotros(as) debe elegir en qué o quién creer. Es aquí donde la alfabetización digital se propone como una vía a las decisiones, que si no completamente libres de influencias externas, si al menos, más informadas y analizadas.

Dicho concepto ha pasado por varios velos, desde *alfabetismo mediático*, *alfabetismo en nuevos medios*, *multialfabetismo*, *alfabetismo informacional*, *alfabetismo en TIC*, *alfabetismo informático* o *transalfabetismos*, sin embargo, todos finalmente hacen referencia a la importancia de desarrollar habilidades con mucho más alcance que la simple interpretación y producción mediática como el *broadcasting* o la lectoescritura. La nueva propuesta integra la participación en comunidades virtuales con diversos objetivos, la capacidad para navegar, la construcción de una identidad virtual y la convergencia de competencias interpretativas vinculadas a la televisión, los video juegos, la radio, los portales para la creación y difusión de contenido, entre otros (Scholari, 2016).

Dado que este concepto es flexible y se mueve a la par de las transformaciones tecnológicas sociales, existen varias decenas de definiciones. Para fines de esta investigación, se adoptan los lineamientos comunes que encontró Potter (2010), considerado un referente mundial en cuanto al alfabetismo mediático (Scholari, 2016):

1. La alfabetización digital debe ocuparse de todos los medios de comunicación.
2. La alfabetización digital es un conjunto de habilidades, al igual que una actividad, una práctica política, social y cultural.
3. El objetivo primordial de la alfabetización digital es mejorar la vida de las personas.

4. Se trata también de proteger a las y los ciudadanos de los efectos potencialmente negativos de los medios de comunicación.
5. Esta es una práctica en constante evolución que dependerá siempre de las estructuras cognitivas y sociales del sujeto.
6. Es un espacio multidimensional que comprende dominios cognitivos, emocionales, estéticos y morales. Las estructuras de conocimiento fuertes contienen información de esos cuatro dominios (Potter, 2005, p. 25).

Si bien la brecha digital es una evidencia más de las diferencias socioeconómicas entre los países del mundo, queda claro que estas se han generado a través de la Historia, sin embargo, el uso de la tecnología en contextos de subdesarrollo puede generar riqueza si se atienden factores socio culturales propios en cada caso y se desarrollan programas adecuados para ello. La infraestructura no tiene este alcance por sí misma ya que, como lo comenta Potter (2010), durante la recepción de la información, las y los consumidores desarrollan una falsa sensación de estar informados y en control de la situación de comunicación. En este contexto, la alfabetización es preponderante para la desautomatización de esta recepción informacional y la activación de su interpretación crítica, algo así como un antídoto para la manipulación mediática (p. 685).

Ya hay un camino andado en cuanto a reducir la brecha digital, muchos países han implementado programas diversos que van desde dotar equipos, instalar infraestructura para la conexión, capacitación y formación de personal y usuarios, acomodo de espacios y equipos en centros comunitarios.

En general gobiernos y organizaciones no gubernamentales (ONG) conscientes de los efectos del incremento de la brecha digital y además movidos por la urgencia de mejorar las condiciones de vida de la población, se han dado a la tarea de crear y apoyar proyectos tecnológicos

con beneficio potencial para la población. (Serrano, 2003, p. 167)

Según un reporte del grupo DOI (Digital Opportunity Initiative) al que hace referencia Serrano (2003):

La reducción de la brecha digital no es una panacea para todos los problemas del desarrollo, sin embargo, se indica que un análisis detallado de la experiencia en ciertas regiones del mundo revela evidencia amplia que, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de manera apropiada y con el propósito adecuado pueden tener un radical impacto en el logro de metas específicas de carácter socioeconómico. (p.84)

En este sentido, la palabra brecha nos remite a una línea de separación, pero también a un camino a seguir y, por ello, nos compromete a buscar y aplicar estrategias enfocadas a estrecharla, o en su caso desvanecerla.

2.3 Aprendizaje y educación en red

Aunque en los últimos años la investigación en relación con el aprendizaje y las redes sociales ha incrementado considerablemente, la mayoría de ésta se ha centrado sobre todo en ambientes formales de educación. Poca investigación se ha preocupado por explorar las relaciones entre las redes sociales virtuales y el aprendizaje informal e incidental. En esta sección se pretende abordar primeramente estos dos tipos de aprendizaje, para después discutir diversos elementos culturales, comerciales y estructurales de las redes sociales como espacios de convivencia y socialización, y debatir el grado en que estos espacios posibilitan el aprendizaje, sobre todo, en el ámbito informal.

Según Asenjo *et al.* (2012), el aprendizaje informal es un concepto difuso que se disfraza dependiendo del ámbito y marco teórico en que se desenvuelva, por lo que “no ha surgido un modelo capaz de zanjar la discusión sobre en qué consiste, qué variables involucra, cómo

se produce y qué condiciones le favorecen” (Asenjo *et al.*, 2012, p.40). En lo que sí coincide la bibliografía consultada (Asenjo *et al.*, 2012; Asensio, 2015; Cruz, Borrás, García, Fidalgo & Therón, 2015; Marsick & Watkins, 1990; Marsick & Watkins, 2002; Rodríguez & Fernández, 2017; Torres, Jara & Valdiviezo, 2015; entre otros) es que, el aprendizaje informal suele estar en contraposición con el albergado en las instituciones educativas, en el sentido que no se relaciona típicamente con un aula ni posee una estructura y control predeterminados, sino que reside primordialmente en las manos del aprendiz.

Por su parte, el aprendizaje incidental, término acuñado por Marsick & Watkins, (1990) a finales del siglo pasado, representa una subcategoría del aprendizaje informal, dado que es “un resultado colateral de alguna otra actividad” y “casi siempre se lleva a cabo, aunque las personas no siempre son conscientes de ello” (p.12). En este sentido, el aprendizaje informal puede ocurrir en cualquier momento y en cualquier lugar, pero está asociado a la intención explícita de “aprender algo”, mientras que el aprendizaje incidental ocurre de manera inesperada cuando hacemos otras cosas. En estos tipos de aprendizaje las personas no siguen una línea categórica de conocimientos, es decir, de lo fácil a lo complejo, sino que alternan entre estos dos niveles todo el tiempo, criticando y cambiando constantemente sus perspectivas para llegar a un nuevo entendimiento (Marsick & Watkins, 2002). Si el aprendizaje formal usualmente se piensa ligado a un currículo, un cuerpo de profesores y algún sistema de control, certificación y evaluación, Hager (2012) afirma que el aprendizaje informal sería todo lo demás, es decir, todo lo que queda fuera de estas tres condiciones.

Actualmente, se observan más iniciativas que reconocen el valor del aprendizaje informal y experimentan con formas diversas de incrustarlo en las prácticas formales, lo cual evidencia un reconocimiento creciente como forma natural de aprender desde los inicios de toda vida humana. Esto es significativo ya que las prácticas sociales y educativas requieren el acompañamiento de políticas que validen los

aprendizajes informales de los ciudadanos para de esta forma abonar tanto al desarrollo personal como al de la nación, en lugar de quedar en las sombras como se ha hecho hasta hoy. Algunas de estas iniciativas son las siguientes:

Silva de Jesús, Lago da Silva y Machado (2014) realizaron una investigación cualitativa en donde exploran la importancia de los diálogos entre estudiantes y maestras(os) fuera de las aulas, como dispositivo de refuerzo del aprendizaje y la enseñanza, así como nexo entre la escuela y la vida. Encontraron que, así como las y los estudiantes mejoraban en la práctica diaria de su profesión, las y los docentes también modificaban conductas, creencias y, por tanto, estrategias de enseñanza cuando se permitían convivir con ellos(as) fuera de clase. Las interacciones dialógicas informales favorecieron “la articulación del conocimiento teórico/científico con las vivencias cotidianas, objetivando la construcción de habilidades para la planificación y la ejecución de acciones prácticas efectivas, conforme las demandas sociales emergentes” (p.732).

Rodríguez y Fernández (2017), implementaron como recurso de aprendizaje en línea videos de *YouTube* en un curso de la maestría en Administración Empresarial del Tecnológico de Monterrey, que consistió en compartirlas a las y los alumnos semanalmente videos relacionados con la materia. Se les dividió en un grupo de control y uno experimental comprobando que el grupo al que se le compartieron videos del canal educativo de *YouTube* obtuvo mejores calificaciones respecto a quienes no tuvieron acceso a dicha herramienta. Observaron que, sin importar que se le compartiera información por otros medios, el alumnado consultaba el contenido de *YouTube*. Se concluyó que el uso de videos es parte de los entornos de aprendizaje en diversas áreas y abona a la autogestión del aprendizaje y la aceptación de responsabilidad.

Torres *et al.* (2015) aplicaron las redes sociales como facilitador del aprendizaje informal dentro del ambiente formal de un curso en *Moodle* mediante dos modalidades; la primera les permitía a las y los estudiantes ingresar libremente comentarios al curso, algo similar a las dinámicas de un muro de *Facebook*; en

la segunda, los comentarios se ingresaron en torno a las orientaciones del docente.

Los resultados mostraron que:

La discusión e interacción se ve fortalecida a través de las funcionalidades de diálogo típicas de una red social. El modelo se resume en una herramienta que integra conceptos tradicionales (*Moodle*) y emergentes como las redes sociales y recursos Web 2.0 con una perspectiva sistémica que envuelve al estudiante en una metodología que aprovecha las ventajas del aprendizaje informal en un ambiente formal. (p.1)

Por su parte, Asenjo *et al.* (2012), estudiosos del aprendizaje informal en el área de la museología y el patrimonio, afirman que el aprendizaje informal no necesariamente carece de planeación. Es posible planear y programar actividades contextuales que respondan a las necesidades psicológicas de la motivación intrínseca, como por ejemplo la curiosidad, la incidencia del ser mismo en las acciones que lleva a cabo y la necesidad de efectividad, lo cual conllevará al sujeto a la percepción de autodeterminación y autoeficacia, en otras palabras, autorrealización. Para ello, las actividades propuestas requieren tener:

- Un grado de novedad moderado que favorezca la curiosidad.
- Variedad de actividades, entre las cuales, el sujeto elija por determinación propia (autodeterminación).
- Un nivel de dificultad moderado que suponga un reto superable (efectividad y autoeficacia).

Estos elementos mantienen una estrecha relación con las emociones de la y el aprendiz ya que, al ser una parte primordial de todos los procesos cognitivos, pueden convertirse en una fuente de des-aprendizaje si no se manejan convenientemente (Asensio, 2015). Aun así, Jarvis (2012) citado por Asensio (2015), menciona que las y los aprendices no son conscientes de lo que aprenden ni como lo aprenden, ni en el contexto formal ni en el informal, aunque

en general, en el formal se asume que se está ahí para aprender algo, aunque “no sepamos a ciencia cierta cuánto se aprende y sobre todo, cuánto se desaprende” (p.75).

2.3.1 Cultura, mercados y arquitectura de las redes sociales virtuales

En la última década, diversos autores (Alexander, 2006; Chatti *et al.*, 2007; Cruz *et al.*, 2015; Downes, 2010; Piscitelli, 2010), han señalado la importancia de la utilización de las redes sociales virtuales, tanto para el aprendizaje formal como para el informal e incidental. Numerosos atributos se han destacado, entre ellos, la posibilidad de conectarse con un gran número de personas alrededor del mundo, con distintas culturas, puntos de vista, creencias, etc., con las cuales debatir acerca de diversos temas y actividades con propósitos educativos, permitiendo a las y los usuarios compartir ideas, dialogar y negociar conocimiento, en un ambiente donde todos tienen las mismas oportunidades de participación.

“Los aprendices de estas redes no se limitan a encontrar, leer y aceptar pasivamente la información nueva. En su lugar, pueden participar activamente en la creación constante y la difusión del conocimiento” (Warrell, 2012, p. 362), por lo que “las conversaciones informales y el contenido presente en redes sociales es, actualmente, una de las formas más exitosas de adquirir conocimiento extra” (Cruz *et al.*, 2015, p.411). No obstante, a pesar de los resultados positivos de estas redes para ciertos contextos y con determinados propósitos, estudios recientes han cuestionado las verdaderas limitaciones que impone la estructura misma de estos sitios, es decir, su arquitectura.

Friesen & Lowe, en un estudio publicado en 2012, donde exploran la relación entre los posibles usos educativos de Facebook y servicios similares, y la estructura de estos, se muestran escépticos respecto a sus limitaciones como comunicaciones meramente democráticas, y apela a un escrutinio histórico, tomando como base el trabajo de Williams (1974), Freedman (2003), y Gitlin (2003), entre otros.

“Para Williams (1974), la innovación tecnológica se encuentra inherente a los contextos socio-económicos” (Friesen & Lowe, 2012, p.184), y por tanto, los intereses de las y los creadores, gestores y patrocinadores de las redes sociales virtuales se ven representados en la arquitectura de los mismos, limitando las interacciones entre las y los usuarios. “El objetivo de estas organizaciones comunicacionales... es vender un producto, y el producto que las redes venden es la atención de las audiencias” (Gitlin, 2003, p.280), por lo que los clientes principales no son las y los usuarios, sino las corporaciones que se anuncian en estos sitios digitales. De esta manera, los anunciantes, interesados por atraer a los públicos más numerosos y aumentar así sus probabilidades de vender estarán dispuestos a publicarse a toda costa.

Scholari (2016), estudioso del alfabetismo digital o transmedia, concepto acuñado por él mismo y el cual unifica la alfabetización en todos los medios multimedia actuales, afirma que ya desde su consolidación como medio de masas (en la década de 1960), la televisión generaba dos interpretaciones: por un lado, se consideraba “un peligro que debía ser neutralizado en la escuela”, y por el otro, “un lugar de dominación y reproducción de la sociedad capitalista” (p.17), motivo por el cual la *media literacy* o alfabetización digital comenzó a desarrollarse como campo de investigación y acción, con el fin de comprender sus alcances en la población mundial y las repercusiones que esta tenía en la construcción de la realidad en un mundo que comenzaba a digitalizarse.

Años antes se predecía ya el fracaso de la televisión educativa (Olfeish, 1968), y ahora, el del uso de las redes sociales con propósitos didácticos. Las razones se muestran lógicas en ambos casos: las comunicaciones educativas carecen de la experiencia y pericia de las y los especialistas comunicacionales en los que se apoyan los anunciantes. Un programa destinado para vender integra atractivas escenas, situaciones y efectos en una multitud de cuadros, dotados de historias y personajes con diálogos astutos y cuidadosamente elegidos para su mercado meta; no así el video educativo de la

clase de sexualidad que muestra escenas lentas con situaciones artificiales y personajes acartonados, que terminan por aburrir y desagradar.

La televisión comercial ha estado viviendo la vida de lujo virtual mientras la televisión educativa ha existido en un clima de pobreza gentil ...la televisión educativa ha [transferido un]. . . aburrido sistema de pedagogía de [clase] ... los espectadores muy a menudo encuentran la publicidad de comida para perro más atractiva y estimulante. (Olfeish, 1968, pp. 15, 16)

En el caso del multimedia educativo, los elementos cambian, pero la carencia es la misma; las y los especialistas del campo educativo privilegian, como es de esperarse, los contenidos, dejando en segundo término los estímulos que evoca lo seductor de una transmisión de entretenimiento y “donde antes reinaba de manera incontestable el *broadcasting*, ahora proliferan prácticas fundadas en el paradigma de la Red” (Scolari, 2016, p.14). Dado que la publicidad es la razón de ser de *Google* y *Facebook*, entre otros, las decisiones de mercadotecnia influyen profundamente en el diseño, organización y mantenimiento de estos servicios.

En la actualidad, los anunciantes deciden cómo, cuándo y dónde anunciarse, tienen asesoría profesional técnica permanente respecto a sus decisiones y cuentan con ventanas específicas para elegir, de acuerdo con los datos demográficos del sitio, a que nicho de mercado se quieren dirigir, con un mínimo de esfuerzo y capacitación. De esta manera, si su objetivo son las y los estudiantes universitarios de entre 20 y 30 años, *Facebook* y *Google* colocan la publicidad de estas empresas, en los motores de búsqueda que se activan con ciertas palabras o en las páginas personales de las y los usuarios con perfiles afines. “Los intereses de los anunciantes *modelan* sutil, pero efectivamente, los contextos sociales virtuales” (Friesen & Lowe, 2012, p.190). Aunque los servicios de software social se distinguen por permitir a las y los usuarios decidir los contenidos que toman y transmiten, estos mismos autores señalan que todo contenido,

incluido el no-comercial, es moldeado por intereses comerciales.

Ejemplo de ello es la arquitectura de *convivialidad* de las redes sociales. Estos sitios se muestran amigables y libres al ojo de la y el usuario, motivando múltiples prácticas de socialización entre sus miembros, pero a su vez excluyendo otras (Friesen & Lowe, 2012). Al ingresar a la página principal personal, constantes avisos de posibles futuros amigos surgen y se informa si es el cumpleaños de alguno(a) de ellos(as). En la sección de notificaciones, se está al tanto de cual contacto firmó amistad con alguien más, quienes han comentado su estado, quién y cuándo puso *me gusta* en cuál publicación, qué canción o video está siendo reproducido por quién, sin olvidar la sección de eventos, donde, aparte de mostrar las invitaciones recibidas esa semana por parte de otros miembros de la red social, propone eventos a los que no se ha sido invitado pero que tendrán lugar en la ciudad donde se vive.

2.3.1.1 La cultura de la convivialidad, ¿potencial comercial o educativo?

En las conjeturas recientes sobre el aprendizaje en la red virtual basadas en numerosos elementos del constructivismo y las comunidades de consulta e investigación (Garrison *et al.*, 1999; Vigotsky, 1978), se enfatiza la importancia de la construcción social del conocimiento en ambientes de diálogo y reflexión, que permitan explorar y debatir perspectivas alternas y contradicciones (Duffy & Cunningham, 1996; Fosnot & Perry, 2005). Por lo tanto, dentro de esta arquitectura de convivialidad con la que se mueven un gran número de redes sociales virtuales, sería interesante preguntarnos hasta qué grado se promueven en estas, verdaderas actitudes de debate entre pares y grupos, que puedan servir como plataformas para un aprendizaje constructivo y crítico.

Los imperativos comerciales producen una estructura de conocimiento en una manera particular de interacción entre usuarias y usuarios basadas en la cultura de la aceptación y el *me gusta* (Friesen & Lowe, 2012). La arquitectura

de convivialidad como *término* de acercamiento entre los individuos con intereses similares, busca evadir las expresiones descalificativas, contrarias, y en general, la negatividad hacia las publicaciones de otros. Ejemplo de ello es la inexistencia de botones de desacuerdo o *no me gusta*.

Aquí se analizan dos implicaciones de este hecho: las comerciales y las educativas. Para los anunciantes, los verdaderos clientes de las redes sociales, esto resulta conveniente en el grado en que la publicidad, expuesta por algoritmos pre-diseñados con los que se mueven estos sitios, muestran a las y los usuarios y compradores potenciales, publicaciones de sus productos y servicios, permitiéndoles incluir un *me gusta* como mensajes positivos y compartiendo estos anuncios con sus contactos y amigos, más no lo contrario. Esto resulta lógico en el grado en que, además que el número de clics *me gusta* que un anuncio recibe, es vendido por Facebook como resultado positivo de marketing, “ver la aprobación de otros atraerá aún más atención” (Friesen & Lowe, 2012, p. 192) a la marca en cuestión.

De permitirseles a las y los usuarios declinar o excluir los comerciales con comentarios negativos y un *no me gusta* (si el botón existiera), en su espacio virtual público, los resultados en las ganancias de esta red social serían desastrosos, creando tensiones significativas entre esta y las marcas comerciales. Imaginemos ser una agencia de viajes que se publica en una red social, ¿nos gustaría que Facebook permitiera a los usuarios desaprobarnos pública y masivamente?, ¿pagaríamos grandes sumas de dinero por anunciarnos, conociendo este alto riesgo?

En el plano del potencial educativo de estas redes sociales las implicaciones son otras. El hecho de ser privado del botón *no me gusta*, dificulta las contradicciones propias del aprendizaje significativo y autogestivo del que tanto hablan autores como Downes (2005), y Siemens (2005). La discordia y el conflicto son imprescindibles para el aprendizaje y tan necesarios como la paz y el acuerdo.

Tal y como lo comenta Morin (1999), en su libro sobre los siete saberes de la educación del futuro, todo conocimiento se encuentra

en riesgo de caer en el error y la ilusión. En el camino hacia la lucidez, la auto-observación, la autocrítica y los procesos reflexivos son inseparables a los procesos de objetivización en la búsqueda de la verdad. La práctica de la interrogación constituye el oxígeno de toda empresa de conocimiento, una en donde las mujeres y los hombres no sean cautivos de sus propias mentiras. No olvidemos que las vías de entrada y salida del sistema neuro-cerebral que conectan nuestro organismo con el mundo exterior, no representan sino el 2% del conjunto, mientras que el 98% pertenece al funcionamiento interior.

2.4 Uniendo puntos

A pesar de las restricciones estructurales impuestas arriba discutidas las y los usuarios pueden aprender de y en estas redes; finalmente, la manera en que decidan utilizarlas reside en ellos. El lenguaje posibilita el empoderamiento; la tecnología se parece al lenguaje, pero se comporta más bien como la arquitectura, una dualidad que puede conducirnos a esperar más de su intervención de lo que realmente garantiza (Cobo, 2010). En este escenario, más que centrarnos en lo que ella hace por nosotros, la pregunta es qué podemos, queremos y estamos dispuestos a hacer nosotras y nosotros con ella.

La apropiación de las tecnologías nos remite a la participación constante; aún si los elementos ideales no nos son dados, es necesario crearlos. No se trata de ser formado por el mundo, sino de ser formado a través del proceso de incidir en él (Downes, 2010). Así, la intención no es *usar* herramientas, sino dotarlas de nuestra condición creativa, porque, al fin y al cabo, la tecnología es un reflejo de nosotras y nosotros, de nuestros miedos, sueños y pasiones, en un mundo en donde creamos y somos creadas y creados.

Sin importar la discusión de si las redes sociales virtuales proveen un espacio de construcción colaborativa de conocimiento o no, son las personas que usan estos sitios las que en realidad lo amparan. Todo está en “sacar ventaja de esas conexiones en línea y

beneficiarse del profundo aprendizaje que eso pueda asegurar” (Richardson, 2009, p. 26), ya que en una sociedad donde el potencial tecnológico es la principal forma de poder, la mezcla de las tecnologías emergentes que conectan personas y micro-contenidos supone una cultura globalizada y completamente distinta a lo que se venía haciendo de forma presencial.

Las y los usuarios imponen formas de ser y hacer en todos los espacios de la vida, muestra de ello son las *folksonomías* como experimento y prueba de la retórica contemporánea, los *blogs* al auxilio de la libertad de expresión y la práctica cívica (sea esta democracia o demagogia) y el *social bookmarking* en el plano de la reestructuración de una antropología de saberes personalizada y cambiante. Todo esto significa para el aprendizaje informal e incidental en tanto se observan efectos como el trabajo colaborativo y la gratificación instantánea y desinstitucionalizada que esto genera (Alexander, 2006), la sobrepoblación de *blogs* y su brecha atencional (Piscitelli, 2010), o la conexión de personas seguido de la socialización de contenidos tan presente en las redes sociales (Miller, 2009).

Los nodos de usuarios(os) e información que suponen estas redes alcanzan hoy un lugar

máximo en los elementos de cambio y transformación social; aun así, millones de personas quedan fuera a causa de una brecha digital que se omite de los discursos de los profetas del determinismo tecnológico donde la inclusión social por medio de la alfabetización digital es primordial para el desarrollo de entornos favorables, ya que como se evidenciaba mucho antes de la explosión digital de nuestros días, “la batalla por la supervivencia del hombre como ser responsable en la *Era de la Comunicación* no se gana en el lugar de donde parte la comunicación sino en el lugar a donde llega” (Eco, 1988, p. 79).

Aunque la reducción de la brecha digital no sea la solución para todos los problemas del mundo, análisis detallados de diversas organizaciones admiten que, mediante un acercamiento preciso en cada contexto, sí puede serlo para gran parte de ellos. Antes se hubiera asumido la exclusión virtual luego de la social, ahora estos elementos pudieran bien invertirse cuando organizaciones como la UNESCO reconocen la importancia de las TIC como un factor crucial dentro del contexto educativo, sus políticas y la transición hacia los nuevos tiempos.

RECONFIGURACIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS



El concepto de educación suele en su más amplia expresión asociarse a instituciones como la escuela o la familia, sin embargo, fuera de estas estructuras existen infinidad de diversas maneras de formación que brotan sin ser buscadas, e inclusive, con más alcance que el de las reconocidas generalmente. Según Cuadrado (2008),

La educación no sólo es el resultado de la acción de la escuela sino la totalidad de los influjos e intercambios que se realizan en la comunidad, debemos estudiar también la función que tiene la educación entendida en su dimensión más amplia: como resultado de la vida en comunidad en la que se producen constantes procesos comunicativos directos y mediados tecnológicamente. (p.23)

Vinculado a este concepto, en el presente capítulo se puntualizará lo siguiente:

- En el primer apartado, se identifican lo que hasta el momento se consideran los tres tipos de educación existentes: formal, no formal e informal, con el objetivo de, posteriormente dar un adelanto en materia de políticas educativas para escenarios desescolarizados.
- En el segundo apartado, se presenta la situación de la educación formal en México y el mundo, con datos sobre rezago educativo, deserción escolar, *ninis* e inversión gubernamental, para discernir si la premisa de esta se cumple y en qué grados.
- En el tercer apartado, se toca, por su parte, la situación de la educación no formal e informal en México y el mundo, desde la aparición de estos conceptos hasta la relevancia que tienen en los escenarios sociales actuales.
- El cuarto apartado está destinado exclusivamente al *currículo oculto* y sus implicaciones.
- Por último, se ofrece un análisis de las políticas educativas que posibilitan el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos en entornos desescolarizados y sus repercusiones en la sociedad mexicana.

La educación es un conjunto de interacciones con nuestro entorno y la manera en cómo esto influye en nuestra percepción tanto de nosotros como del mismo; es un intercambio de ideas entre la comunidad de forma física, virtual, sincrónica y asincrónica y una búsqueda de significados en el mundo que nos

rodea. Según Charles (1987), es un proceso continuo que va más allá de las instituciones escolares, ya que es influido también por las relaciones establecidas entre las personas en las diferentes gamas de la vida social.

“La transmisión del legado cultural de la época que por derecho nos pertenece a todos, está en el núcleo de la idea de educación...” (Morales, 2009, p. 94). Las diversas formas de ser y de hacer, por ejemplo, de una mexicana o un alemán mantienen marcadas diferencias que se pasan de generación en generación; en esto consiste la idiosincrasia de cada cultura del mundo y su orden social. Bajo esta premisa, la educación es pues, una programación mental, física y emocional, la transmisión de algunos saberes, y en ciertos casos, la omisión intencional de otros. De esta forma, se genera así una identificación del individuo con la época que le ha tocado vivir.

En diversos contextos educativos y sociales, los conceptos de enseñanza y aprendizaje llegan a aparecer tan comúnmente juntos que en diversas ocasiones se da por sentada esta relación. Respecto a este sentido, Morales (2009) nos incita a reflexionar con dos preguntas inquietantes: ¿puede haber educación sin aprendizaje y/o aprendizaje sin educación? “La educación implica al aprendizaje, al menos como mínimo para que algo de lo educativo ocurra. Si hay aprendizaje, *puede estar pasando* algo del orden de la educación” (Morales, 2009, p. 94).

Esta idea de educación, aunque bastante amplia, se ha trabajado ya, implícita y explícitamente en el presente trabajo, y, aunque se comprende que mantener una idea tan poco delineada del hecho educativo pudiera generar cuestionamientos respecto a que, inclusive los espectaculares de las calles son educativos para el que desea aprender, es precisamente en este sentido que este capítulo toca y define de manera conceptual y estadística los diversos estilos de educación mediante la diferenciación de sus elementos, alcances y audiencias, así como su reconocimiento social y político.

La educación merece en cada una de sus formas, un indiscutible grado de libertad acorde a las necesidades de cada sujeto por sobre

las *creencias* culturales de cómo ésta *debería* de ser y comportarse. Desde los escenarios de la escuela hasta la educación informal de las calles y aprendizajes de pasillos, no existe, a la fecha, un método infalible de *cómo* educar; afirmar esto sería alegar una inmutabilidad de nosotros mismos y el detenimiento del mismo devenir social.

3.1 Caracterizando la educación en una sociedad heterogénea

A principios de los años setenta, diversas organizaciones internacionales comienzan a definir la educación formal como la impartida en la escuela, la no formal por grupos civiles y organizaciones comunitarias, y la educación informal como la integrada por todos los demás procesos educativos no concebidos en las dos anteriores (Barreiro, 2003), es decir, cualquier situación educativa sin formas escolares o civiles, incrustada en la vida diaria del sujeto. Por su parte, Charles (1987), explica que la educación formal es estructurada por su localización de espacios, siendo regida por planes y programas de estudio. La educación no formal, pretende generar un cambio en las condiciones socioeconómicas de las personas utilizando programas realizados con el propósito de adquirir destrezas y habilidades prácticas que permitan aumentar la calidad de vida. Finalmente, la educación informal es permanente, todas las personas la viven a diario en sus relaciones sociales y muchas veces no son conscientes de ello.

Trilla (2003) expone también aspectos interesantes al explicar que, en la educación formal, la disposición está por niveles, grados e instituciones, de una forma claramente secuenciada. En la educación no formal cada elemento tiene un contorno notoriamente identificable, pero en conjunto todos los elementos no presentan orden o simetría. Finalmente, la educación informal es irregular, con muchos elementos enmarañados y superpuestos, otros difusos y variables, pero la cual “constituye la mayor parte del mundo conocido y aprendido por los sujetos” (Montoya & Rebeil, 1981,

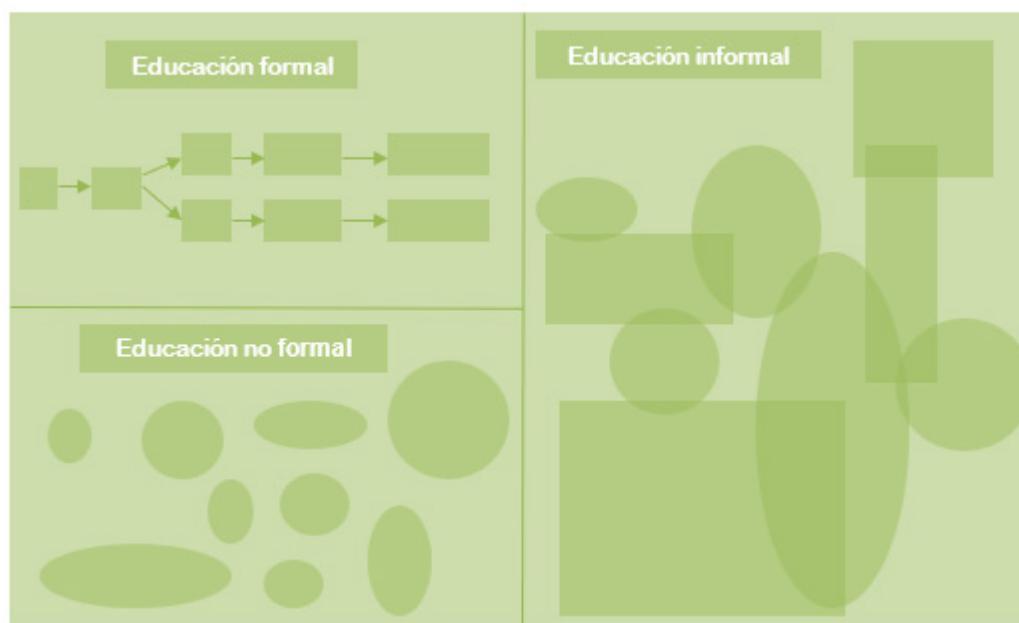


Figura X. Conceptualizando lo formal, no formal e informal en la educación (Trilla, 2003).

p.95), reflejando lo significativa que resulta en el campo del aprendiz. La figura X refleja muy bien la relación entre estos tipos de educación.

Sin lugar a duda, la variable más aludida en la literatura para diferenciar los procesos de educación formal, no formal e informal es el grado de estructuración (Asenjo *et al.*, 2012), sin embargo, el problema reside en que “por más importante que sea, una sola variable no es capaz de dar cuenta de la complejidad del proceso” (Asensio, 2015, P. 70). Al revisar estos ámbitos educativos se observa cómo cada uno de ellos es importante para la existencia de los demás, ninguno predomina sobre los otros (García, García & Ruiz, 2009), pues trabajan de forma paralela, en dimensiones y quehaceres diferentes, y aunque las instituciones educativas formales cuentan con reconocimiento social y político por sobre los otros tipos de educación, esto solo representa su poder como dispositivo de control social mas no como monopolio del conocimiento, ya que el aprendizaje sucede en todos estos ámbitos y depende de la intención de los actores en cada contexto.

En este sentido, Camors (2009) afirma que la escuela como símbolo de “todo el sistema educativo formal, por pretender abarcar todo, puede terminar no haciendo lo que le corres-

ponde y sabe hacer. Su experiencia acumulada debería serle útil para cuidar y mejorar su especialización y su especificidad” (p.35). Esta especialización y especificidad puede observarse desde la existencia de prerrequisitos para ingresar y también perfiles de egreso, campos de estudio y planes educativos, competencias logradas y esperadas, exámenes y, en fin, todo el aparato educativo que hoy parece tan natural pero que nació como medio para capacitar capital humano homogéneo que trabajara las fábricas de la era industrial. Con esto, resulta obvio que los sujetos y contextos dentro del sistema formal se encuentran en general, bien delineados y con poca tolerancia a casos extraordinarios.

Es por esto por lo que, aunque su labor y valor son reconocidos a lo largo de la historia, la escuela no fue diseñada para cubrir las necesidades educativas que brotan de la totalidad de los contextos sociales, ni debería intentar hacerlo, si no únicamente valerse del trabajo paralelo y sinérgico con las demás modalidades no formales e informales de educación, ya que cada una atiende y se adapta a personas y circunstancias particulares.

Prueba de ello es que ya desde finales de la década de los sesenta, la UNESCO planteó la urgente necesidad de desarrollar medios de

enseñanza alternos a los utilizados convencionalmente en los sistemas escolarizados y reconoció así las denominaciones de educación no formal e informal en la heterogeneidad de los procesos educativos (Camors, 2009). Sin embargo, desde su conceptualización la educación no formal se ha vislumbrado como una práctica educativa compensatoria de las deficiencias de la escuela (Pieck, 1997). En este sentido, se interpreta que la no formalidad ha ocupado un lugar secundario e incompleto (sin gran profundidad) dentro de las iniciativas de los gobiernos modernos, con el solo fin de recuperar esos sujetos perdidos fuera de lo establecido social y políticamente, en lugar de verlos como casos diferentes con necesidades y motivaciones que la escuela no logra alcanzar.

En el caso de México, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) se legisló en 1975 y se institucionalizó en 1981, con la intención de atender a la población adulta y ofrecer una educación permanente óptima y acorde a sus particularidades individuales y demográficas (Marúm & Reynoso, 2014). No obstante, se enfoca únicamente en la educación básica para mexicanos mayores de 15 años, que busquen acreditarse y certificarse con validez oficial en toda la República.

Si bien este apoyo resulta valioso, deja de lado tres cuestiones: a) la inaccesibilidad de habilidades, capacidades, materias de estudio u oficios que aunque valiosos para la vida, no forman parte de los programas de estudio formales de esos grados; b) en el caso que la persona ya cuente con el conocimiento práctico de alguna de las ya mencionadas, no existe un mecanismo para certificarlas, y; c) los niños menores de 15 años no tienen un lugar en estos contextos, lo cual resulta lamentable ya que cognitivamente se encuentran en condiciones óptimas para un aprendizaje integral. A estas necesidades diferenciadas, las políticas públicas del país han aportado "...respuestas que hasta ahora han sido insuficientes..." (Marúm & Reynoso, 2014, p.144).

De acuerdo con esto, el Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE, 2000), declara que las políticas educativas han omitido la

idoneidad docente en la educación no formal ya que esta es dictada por una plantilla no capacitada de voluntarios en constante rotación, mismo que testifica el relator especial sobre el Derecho a la Educación de la Comisión de Derechos Humanos de la ONU, Vernor Muñoz (Naciones Unidas, 2010) cuando este subsistema recibe apenas un 0.86% del presupuesto de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Marúm & Reynoso (2014) sostienen que "el nivel de escolaridad de la PEA (Población Económicamente Activa) de nuestro país tiene un sustento educativo precario y no se ha respondido con políticas públicas enérgicas para elevarlo..." (p.145), ya que se valora como algo adicional al sistema educativo formal aun cuando "...tiene la responsabilidad de ofrecer el derecho a la educación a más de 80 millones de personas" (p.145). Esto es significativo tomando en cuenta los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), donde se estima que en 2020 la población nacional ascendía a alrededor de 126 millones de personas con una edad mediana de 29 años, por lo que se estaría hablando que la Educación No Formal (ENF) precisa atender a más de tres quintos del total de la población, como puede observarse en las figuras XI y XII.

Marúm & Reynoso (2014) señalan que "... los esfuerzos de la política educativa para la educación básica se han centrado en bajar levemente el analfabetismo, pero aumentado la desatención a la población sin primaria ni secundaria completas" (p.144). A esto podría agregarse a aquellas y aquellos ciudadanos no exactamente interesadas o interesados en la educación básica en su conjunto, pero sí en el desarrollo de habilidades y capacidades no insertadas en los planes educativos formales.

Desde otra perspectiva, si se observa la evolución del gasto educativo es notable como el gobierno mexicano ha subestimado la educación para adultos (utilizado como sinónimo de educación no formal en estas autoras), ya que según Marúm & Reynoso (2014), este decayó en 39.1% de 1994 a 2010 y decreció en 14.1% como porcentaje del gasto federal en educación al pasar de 21.5% a 7.4%, pese a que el gasto educativo federal total se acrecentó

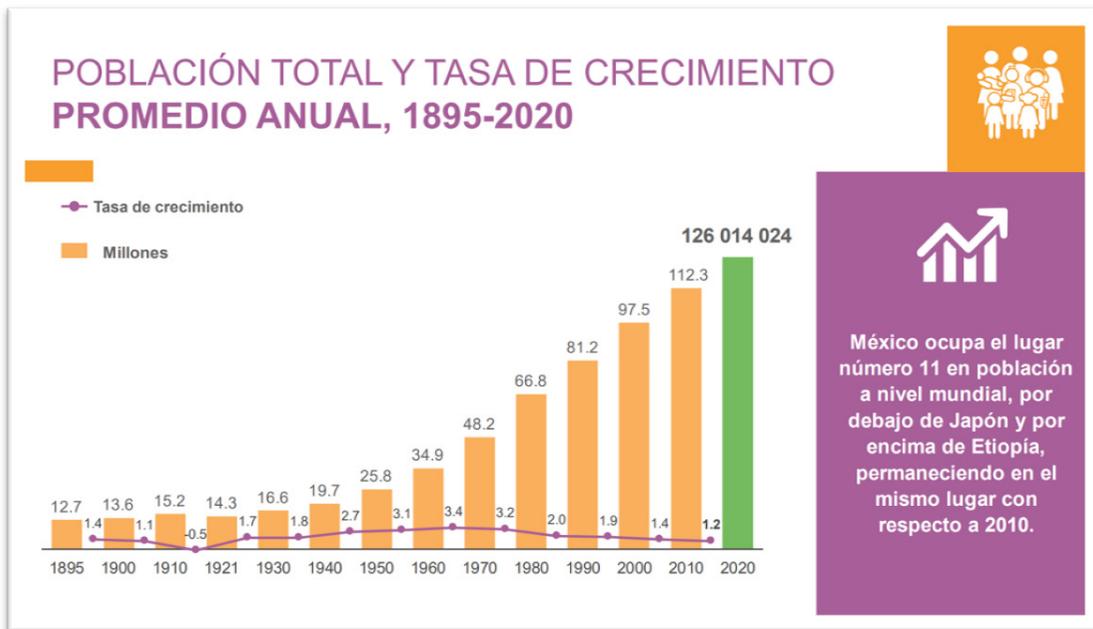


Figura XI. Población total y tasa de crecimiento. Promedio anual, 1895-2020 (INEGI, 2020).

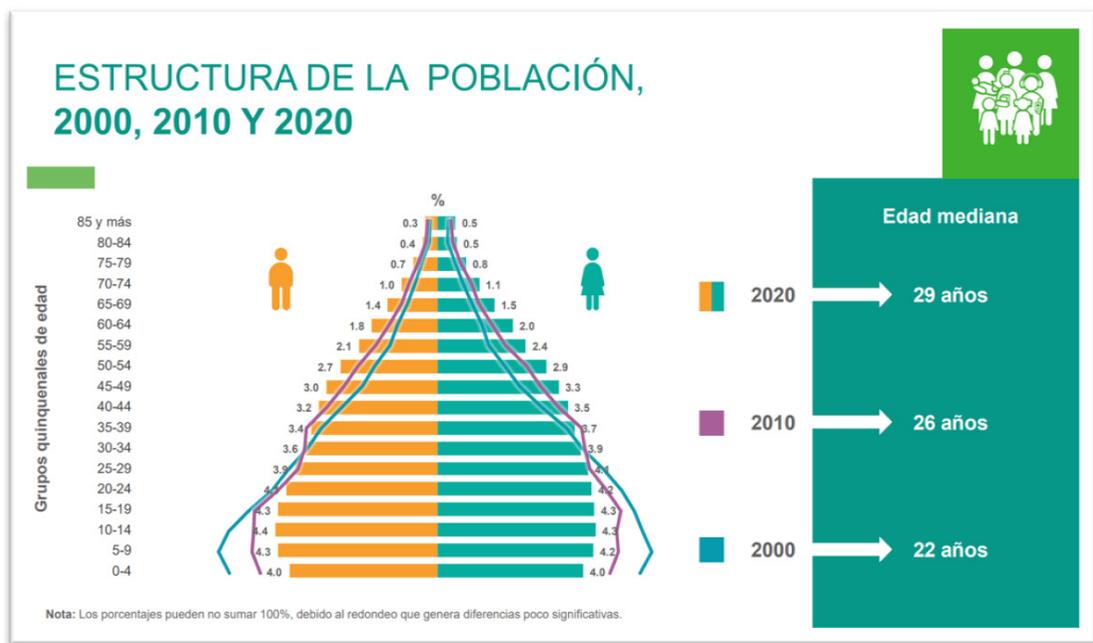


Figura XII. Estructura de la población 2000, 2010 y 2020 (INEGI, 2020).

en 76.2% en términos reales dentro del mismo periodo. En cambio, el gasto en educación básica aumentó en 84.9%, el de media superior en 68.5% y superior en 81.9% lo cual da cuenta del desestimo presupuestal en el campo de la educación no formal en México. Lo anterior puede observarse en el cuadro 4.

Finalmente, se observa como la ENF no tiene una representación importante ni en el gasto federal total ni en las políticas públicas desprendidas del Estado mexicano. Sin embargo, en esta era globalizada y abierta a la competencia extranjera, es evidente que México requiere estar a la vanguardia y desarrollarse socialmente, a lo

Cuadro 4
Gasto educativo federal total 1994-2010 (millones de pesos a precios de 2003)

Año	Total	Otros*	Partic. % X 100
1994	210 796	45 258	21.5
1995	218 043	37 299	17.1
1996	235 055	37 026	15.8
1997	246 001	37 990	15.4
1998	267 066	18 195	6.8
1999	272 473	21 777	8.0
2000	286 796	21 637	7.5
2001	289 345	19 150	6.6
2002	294 658	20 773	7.1
2003	307 407	21 849	7.1
2004	308 799	21 636	7.0
2005	324 588	22 944	7.1
2006	343 837	29 184	8.5
2007	350 751	27 408	7.8
2008	366 102	23 908	6.5
2009	371 746	34 503	9.3
2010	371 365	27 550	7.4

*Rubro donde se ubica el presupuesto para educación para adultos.

Tomado de Marúm & Reynoso (2014).

que estas autoras proponen los enfoques del capital humano y del desarrollo humano para justificar en gran medida los presupuestos que la esfera educativa precisa de la política pública.

En la primera, Becker (1983) resalta la importancia de la formación técnica de los sujetos, necesaria para el progreso económico; en la segunda, Sen (2000) designa las libertades fundamentales de participación política, acceso a la educación, vivienda y asistencia sanitaria básica como los elementos inherentes del desarrollo humano. En este orden de ideas, la ENF favorece, por un lado, las competencias apremiantes para la producción industrial moderna, comúnmente mencionada en los discursos políticos como símbolo de progreso e ideal económico, y por el otro, potencia la libertad de las personas para una vida plena, que les permita a las y los ciudadanos integrarse a la población económi-

camente activa con nuevas oportunidades y horizontes.

3.1.1 Herramientas para una educación integral

Tal como se había comentado en capítulos anteriores, la sociedad actual tiene una relación bidireccional con la tecnología y esto juega indudablemente un papel sustancial en el establecimiento de nuevos significados sociales y con ello una redefinición de la educación; una sociedad en constante cambio precisa una educación integral que además de conocimientos, aborde a la par herramientas para la vida.

Es por esto por lo que una gran parte de las dinámicas educativas y de aprendizaje se han desarrollado en espacios virtuales facilitados por el Internet desde el momento en

que nace como una forma de comunicación, interacción y organización social. Con esto, como ya se había puntualizado en el capítulo anterior, surgen las redes sociales, las cuales según Celaya (2012), se dividen en tres tipos: las profesionales, aquellas que conectan personas que buscan relaciones de trabajo; las generalistas como *Facebook*, que permiten crear grupos afines y las especializadas que se concentran en determinada actividad.

Las páginas de las redes sociales hoy en día son las más frecuentadas en el mundo, por lo que esto representa un nicho inmenso de oportunidades de aprendizaje, sea dentro o fuera de la educación formal debido a que motivan el desarrollo de habilidades cognitivas y pragmáticas, valores y creencias. La diferencia reside simplemente en que, dentro de entornos formales, las actividades realizadas por los sujetos suelen ir acorde a las indicaciones de un(a) instructor(a) o profesor(a), y en los no formales e informales, esto ocurre de formas autodidactas, autogestivas y con resultados que cada participante mide de manera particular. Aun con sus restricciones de arquitectura y comandos, las redes sociales deben verse como un punto de partida mediante el cual la y el usuario se proyecta y mide sus alcances.

Otro de los atributos de las tecnologías en la educación es el aprendizaje móvil, o *M-Learning*, ya que, según la UNESCO (2019) ofrece métodos modernos de apoyo al proceso de aprendizaje mediante el uso de instrumentos móviles, tales como los ordenadores portátiles, tabletas informáticas, celulares, *PDA's (Personal Digital Assistant)*, MP3, etc. Esto es un nicho significativo de aprendizaje al observar que, en México el internauta se conecta en promedio 8 horas más que en 2017, donde más internautas se conectan en lugares públicos generando en el país una tendencia a más puntos de acceso públicos, mientras que el uso de *PC* de escritorio decreció significativamente en un 17% respecto a 2017 (AMIPCI, 2018).

Elkheir y Mutalib (2015) definen *M-Learning* como el cruce de la computación móvil y el *e-Learning* para producir una experiencia de aprendizaje inalámbrica. Por su parte, Ally y Samaka (2016) mencionan que “se produce

cuando el alumno no se encuentra en una ubicación fija y predeterminada; o de aprendizaje que se produce cuando el alumno aprovecha la oportunidad que ofrece el aprendizaje mediante las tecnologías móviles” (p.443). Esto quiere decir que el aprendizaje por medio de dispositivos móviles es inevitablemente *e-Learning* o educación a distancia, ya que ambas se asisten de dispositivos electrónicos conectados mediante internet o bluetooth, sin embargo, el *e-Learning* puede estar supeditado a computadoras de escritorio por lo que no necesariamente utiliza dispositivos móviles como medio educativo.

Esto es sugestivo ya que, desde sus inicios, la popularidad de la educación a distancia se debió en gran parte, si no es que totalmente, a la promesa de una reinserción educativa cómoda, flexible, sin tiempos ni espacios predeterminados donde los sujetos que no encajaban en los procesos convencionales tuvieran acceso a un título o un diploma que mejorara sus condiciones de vida. Sin embargo, esto no es del todo cierto ya que Parsons & Ryu (2006) indican que, en los ambientes computacionales de muchas instituciones educativas, la personalización del aprendizaje no siempre es viable.

Por ejemplo, las plataformas educativas o *LMS (Learning Management Systems)* son iguales para todos, hay poco lugar para la personalización de las notificaciones o interfaz por parte del estudiante y las formas de comunicación suelen ser acartonadas y poco dinámicas; se requiere estar conectado al internet de la escuela para trabajar o alguna red *Wifi* y con algún dispositivo de escritorio ya que el trabajo desde un celular o tableta resulta incómodo y tardado; otra restricción es la inseguridad que presenta trabajar en computadoras públicas que pudieran exponer su información personal; otra es que al trabajar en computadoras que son utilizadas por diversas personas en una misma jornada, resulta imposible configurar preferencias personales como entradas automáticas a correos o páginas específicas.

“Si bien esto puede parecer un inconveniente menor, puede sumarse rápidamente en grandes cantidades de tiempo perdido...con los dispositivos móviles, estos problemas se eliminan”

(Caudill, 2007, p.4). En el ejercicio del aprendizaje móvil, (pagando el precio, claro, de contar con un dispositivo personal), la y el internauta posee total libertad para adaptar todos sus entornos virtuales de aprendizaje en redes sociales, LMS, periódicos en línea, aplicaciones, correos electrónicos, etc. a sus preferencias específicas, ya que al final “las ventajas del *M-Learning* pueden resumirse como ventajas de acceso” (Caudill, 2007, p.4). Esto se traduce en menor tiempo invertido en el manejo de los recursos para un mayor aprovechamiento de estos, en una atmosfera de total conveniencia para las y los usuarios.

Woukeu *et al.* (2005) sugieren que el objetivo final del *M-Learning* o aprendizaje móvil es “que el aprendizaje se convierta en una parte integrada de nuestra vida diaria, que ya no se reconozca como aprendizaje en absoluto” (p.2). Esto es representativo ya que facilita el aprendizaje en todas sus formas, más aún en el aprendizaje informal e incidental cuando las y los participantes ni siquiera notan su presencia en el hecho educativo. En el estudio conducido por Al Hamdani (2013), los resultados evidenciaron que los dispositivos móviles apoyaron la cooperación entre pares y promovieron las habilidades cognitivas de las y los participantes.

Como consecuencia de su portabilidad, el aprendizaje móvil permite acceder a la información fácilmente y se ha vuelto un medio por excelencia en los ámbitos educativos no formales e informales y, aunque anteriormente se había mantenido al margen en los ámbitos formales ya que podían ser considerados como distracciones, en la actualidad brotan con más naturalidad en los cursos y planes de estudio de las escuelas más progresistas. Sin embargo, la investigación ha carecido de datos respecto al uso del *M-Learning* en procesos educativos integrales; una lista detallada de proyectos de *M-Learning* puede encontrarse en la *Asociación Internacional para el Aprendizaje Móvil*.

Caudill (2007) explica que “un entorno puede utilizar *M-Learning* como un componente único de un solo tema, mientras que otro entorno puede estar dedicado a usar *M-Learning* como el único medio para aprender” (p.3) De esto se desprende que el *M-Learning* puede, por lo tanto,

fungir como medio único de un aprendizaje, informal, incidental y esporádico o también ser utilizado como herramienta para conectar con contextos escolares y planes de estudio con mayor alcance y objetivos particulares.

Su capacidad de asistir tanto en ambientes escolares, como en el aprendizaje informal de la vida diaria y espacios no formales de educación para adolescentes, adultos, niñas y niños, pudiera ser clave en la exploración del proyecto de una *Educación Para Todos* ya que “la capacidad para ampliar las experiencias educativas más allá de las aulas y permitir el aprendizaje no formal e informal es un atributo clave del aprendizaje por telefonía móvil” (UNESCO, 2015, p. 246).

3.2 Situación de la educación formal en México y el mundo

La juventud es la etapa de transición entre el desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que les permitan ejercer una profesión y que idealmente se refuerza con la asistencia a una institución escolar (Fundación SM y Observatorio de la Juventud en Iberoamérica (OJI), 2019). En este sentido, el dicho frecuente entre la población mexicana, “aprobado en la escuela, pero reprobado en la vida” remite a un trasfondo social y cultural de siglos atrás, hace alusión al desfase que experimentan las y los estudiantes al salir de las paredes de la escuela y topar con las de la práctica cotidiana de lo aprendido y al sentimiento de frustración y confusión propias (aunque no por eso válidas) de este choque.

Por un lado, las prácticas de las instituciones educativas son, en pocas ocasiones, congruentes con las de la vida diaria, y por el otro, la insuficiencia de los espacios para todos los aspirantes genera también fenómenos como los llamados *ninis* en México, término designado a las y los jóvenes que *ni* trabajan *ni* estudian. A este respecto, el INEGI realiza, cada diez años, censos nacionales de población, y cada cinco, una encuesta intercensal. Dentro de estos censos, se abordan diversas temáticas como lo proyectado en materia de educación para el año 2020, donde refiere lo siguiente:

- **95.5%** de las niñas y niños de **6 a 11 años** asisten a la escuela. Esto significa **2%** menos que en la Encuesta Intercensal 2015.
- **90.5%** de las niñas y niños de **12 a 14 años** asisten a la escuela, lo cual representa un **3%** menos que en 2015.
- **45.3%** de los **adolescentes y adultos** entre **15 a 24 años** asisten a la escuela, mientras que, en 2015 este porcentaje ascendía a un **52.3%**.
- De la población de **15 años y más**, el **49.3%** tiene educación básica, el **24%** media superior y el **21%** superior.

De lo anterior, se observa que la cobertura de la escuela hasta la secundaria, aunque a la baja en este periodo de cinco años, es relativamente alta, pues alcanza a más del 90% de la población, mientras que, a partir de adolescentes y adultos entre 15 y 24 años, el enrolamiento a alguna institución educativa cae casi a la mitad. De ahí se desprende como solo el 21% de la población mexicana logra, en última instancia, la educación superior (INEGI, 2020).

En 2014, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señalaba que la proporción del grupo *ninis* aumenta con la edad: entre 15 y 19 años, el 17% están en esta situación, de 20 a 24 años sube al 23.6% y de 25 a 29 años, esto se eleva hasta en un 27.1%, lo que representa poco más de la cuarta parte de la población en este rango de edad viviendo esta problemática. Estos datos se asemejan a lo arrojado en la Encuesta Nacional de Juventud 2010, la cual indicaba que casi el 22% de las y los jóvenes de 19 a 23 años no trabajan ni estudian, aunque, por otro lado, la Encuesta de Jóvenes en México 2019 asevera que:

El estigma de *ninis* está basado en prejuicios y en una lectura sesgada y desinformada de algunas encuestas cuyas opciones de respuesta no incluyen a jóvenes —en su mayoría mujeres— que llevan a cabo tareas del hogar ni a aquellos que desempeñan trabajos informales y no regulares. (Fundación SM y OJI, 2019, p.46)

Lo anterior justifica la aceptación, propuesta y apertura de otros espacios donde los ciudadanos puedan desarrollarse en los ámbitos cognitivos, prácticos y cívicos, pues aun cuando las instituciones educativas resulten insuficientes, esto no justifica de ninguna manera su abandono. Alternativas auxiliadas por las tecnologías se ven cada vez más apropiadas para subsanar el malestar social, pero debe ir de la mano con la disminución de la brecha y el aumento de la alfabetización digital. El *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional* (Plan Educativo Nacional) elaborado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con mira al año 2023, indica como la cobertura en educación superior en México es de tan solo el 34.6%, es decir que de cada 10 jóvenes de entre 19 y 23 años, solo tres logran ir a la universidad y más de dos tercios de ellas(os) se quedan fuera:

El reducido número de jóvenes que tiene acceso a la educación superior en nuestro país no es solo un asunto educativo o económico, es un problema social...La falta de esperanza en el futuro es, quizá, el peor lastre que puede arrastrar un ser humano. (Narro Robles *et al.*, 2012, p.18)

De acuerdo con el Informe de la OCDE (2014) titulado *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE*, el cual proporciona datos sobre la estructura, finanzas y rendimiento de los sistemas educativos de los treinta y cuatro países miembros, solo Colombia con un 43% y China con 34% tienen tasas más bajas que México en jóvenes de 15 a 19 años matriculadas(os) en educación y países como Argentina (73%), Brasil (78%) y Chile (76%) están por debajo del porcentaje promedio de la OCDE.

En México, la cobertura educativa entre la población de 5 a 14 años es universal, como casi en todos los países de la OCDE. No obstante, el país tiene una de las menores proporciones de jóvenes de 15 a 19 años matriculados en educación (53%), a pesar de tener la población más grande de

este rango de edad de su historia. (OCDE, 2014, p.1)

Mientras que en México esta proporción aumentó desde el 2000, aún sigue siendo más baja que el promedio de la OCDE y los países de América Latina. Dentro de estas cifras, la edad que se encuentra más por debajo del promedio es la de 18 años, con un 35% comparado con el casi 90% del promedio general. Este dato resalta y está en acuerdo con lo que declara el Plan Educativo Nacional en la medida en que, en esa edad las y los jóvenes suelen pasar a la educación superior, lo cual implica que la gran mayoría no logran integrarse a las universidades.

Aun cuando la proporción de jóvenes de entre 15 y 29 años que no cursan estudios ha disminuido en comparación con el año anterior, cerca del 65% de la población de este rango de edad en México no participó en la educación en 2012 (66% en 2011), y el 22 % no trabajaban ni estaban inscritos en algún tipo de educación o formación (23% en 2011). (OCDE, 2014, p.2)

El fenómeno *ninis* no es exclusivo de México pues, “la proporción de jóvenes adultos que no tienen empleo ni están matriculados en educación o formación es de 22.3% en Chile, 21.1% en Irlanda, 24.6% en Italia, 25.8% en España, 29.2% en Turquía y 20% en Brasil” (OCDE, 2014, p.3). Ciertos sectores de la sociedad ven a estas y estos jóvenes sin ocupación como una amenaza y un desperdicio por igual, sin preguntarse qué tanto de su situación es producto del propio sistema social, político y económico en el que están inmersos.

El simple hecho de aumentar la cobertura de la educación formal no necesariamente significa que la educación ofrecida es de calidad o adecuada a las necesidades de la población. Una de las críticas comúnmente infundada a la educación formal y especialmente, a las instituciones de educación pública, se refiere a la poca eficacia de sus metodologías transmisoras de conocimiento (en este sistema, la y el alumno suele guardar un lugar pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje).

La prueba *Program for International Student Assessment* (PISA) de 2015 se realizó con la participación de 72 países. Según el informe presentado en 2016 por la OCDE, las y los estudiantes mexicanos alcanzaron 82 puntos menos que el promedio de 490 puntos que establece la OCDE en matemáticas, 70 menos en habilidad lectora y 77 en ciencias. Este es un dato revelador en la medida que representa un rezago de tiempo considerable en el desarrollo de las habilidades cognitivas. Otro dato significativo es el de la deserción escolar, ya que las y los estudiantes mexicanos tienden a abandonar prematuramente la escuela;

El 62% de los jóvenes de 16 años están inscritos en educación media superior; el 35% de los jóvenes de 18 años cursan estudios (19% en educación media superior y 16% en educación superior), y únicamente el 30% de los jóvenes de 20 años están matriculados (6% en educación media superior y el 24% en educación superior). (OCDE, 2014, p.2)

En la Serie Mejores Políticas-México, esta misma organización afirma que la principal razón por la que las y los desertores escolares interrumpieron sus estudios fue “la falta de interés en la escuela, ya que les servía de poco o era inadecuada para sus intereses y necesidades, argumento seguido de la falta de recursos financieros” (OCDE, 2015, p.7), lo cual se vislumbra fácilmente en un índice de deserción escolar de casi 50%, uno de los más elevados en América Latina. Además, el incremento en la demanda de mano de obra con baja exigencia de competencias acentúa el problema, ya que, en este escenario, permanecer en la escuela representa un elevado costo frente a la relativa facilidad de conseguir empleo sin formación.

Por otro lado, la proporción de estudiantes inscritos(as) en instituciones públicas desde enseñanza primaria hasta media superior es mayor que el promedio de la OCDE, y mientras más alto es el nivel de educación mayor es la proporción de estudiantes matriculados en instituciones privadas (OCDE, 2014). Con base a esto, se concluye que todas y todos aquellos

jóvenes que desean seguir estudiando, encuentran una alternativa (no siempre viable) en las universidades privadas siempre y cuando tengan los recursos monetarios para ello.

Otro elemento importante en la balanza de las instituciones educativas y su rol en la sociedad es definitivamente el aspecto económico, ya que “la mayor parte de la juventud mexicana estudia o estudió en una escuela pública (9 de cada 10), esto muestra la importancia de la acción del Estado para garantizar el derecho a la educación” (Fundación MS y OJI, 2019, p.29). Respecto a la inversión que el gobierno mexicano destina a la educación, el gasto anual promedio por estudiante desde la educación primaria hasta la superior es del 19% del PIB per cápita; el segundo promedio más bajo dentro de la OCDE y muy por debajo del de la OCDE del 27%. En contraste, el gasto de los hogares mexicanos con estudiantes en estos niveles de educación está entre los más altos de los países de la OCDE (OCDE, 2014). Esto refleja la paradoja de que aun cuando la educación hasta este nivel es obligatoria y gratuita, realmente el estudiar resulta muy caro para la ciudadanía.

Respecto al número de alumnas y alumnos por docente, México tiene las proporciones más altas en educación primaria y secundaria. Según el estudio de la OCDE (2014), en educación primaria son un promedio de veintiocho estudiantes por docente (comparado con el promedio de la OCDE de 15) y treinta en educación secundaria y media superior (comparado con el promedio de la OCDE de 13). En educación preescolar hay 25 alumnas y alumnos por docente, cifra mucho más alta que el promedio de la OCDE de 13 (OCDE, 2014). En este sentido, pareciera que estas cifras pueden bien duplicarse, al menos en las escuelas públicas, lo cual ocasiona tensiones entre las y los actores de estos ambientes educativos debido a la sobrepoblación de las escuelas y la saturación de actividades del profesorado que se ve obligado a lidiar con grupos tan grandes y no pueden dedicarles la atención personalizada necesaria para el óptimo desarrollo de sus habilidades.

Por otro lado, y según la OCDE 2012, (Hernández, 2012), el 42% de la y los estudiantes universitarios en México nunca se titulan, lo cual representa casi la mitad. El especialista de la UNAM, Canales Sánchez refiere para la revista Proceso (2013) que “en promedio, de cada 100 niños que ingresan a la primaria, sólo 50 concluyen sus estudios del nivel medio superior, 21 egresan de su instrucción universitaria y sólo 13 se titulan” (párr.3). Según el periódico nacional Excelsior de 2015, las cifras del estudio realizado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), muestra que el mayor rezago de titulación se observa en las universidades federales como la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) o la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), donde solo el 54% de las y los pasante se titula, mientras que el porcentaje en las universidades tecnológicas es del 58% (Hernández, 2015).

En contraste, la situación laboral y social de quienes logran titularse y cuentan con estudios superiores tampoco resulta prometedora en México. Según Hernández y Guevara (2018), para Antón el problema del desempleo de profesionistas es consecuencia del modelo de desarrollo de México como país maquilador más que como generador de conocimiento innovador. Esta idea coincide con lo presentado por Gabriela Ramos, directora del gabinete de la OCDE dentro del Panorama de la Educación 2014, donde expresa que “el mercado laboral en México favorece a aquellos que no tienen un alto nivel educativo en mayor medida que en otros países” (citado en PROCESO, 2014, párr. 2). Ramos destaca que,

Las tasas de empleo en México tienden a estar por encima del promedio de la OCDE para personas con un nivel educativo por debajo de la enseñanza media superior (64% en México, en comparación con el promedio de la OCDE, de 55%), y por debajo del promedio de la OCDE para personas con niveles más altos de estudios (párr. 3)... Si se compara a México con Corea, estos dos países mostraron tasas de desempleo más altas entre los adultos con educación superior (2.9% y 4.6%, respectivamente)

que entre los adultos sin educación media superior (2.6% y 3.5%, respectivamente). (párr. 5)

De igual manera, en la *Encuesta de Jóvenes 2019* se observa cómo trabajar es la principal actividad de quienes tienen entre 23 y 29 años (60%), así como en la tercera parte de la juventud entre 18 y 22 (30%); sin embargo, una tercera parte de estas y estos jóvenes insertos en el sector laboral obtiene un ingreso que no alcanza a costear ni una canasta básica individual (menos de \$3,100 MX al mes), y otra tercera parte tiene un ingreso de entre \$3,000 y 5,000 MX al mes, lo cual es insuficiente para alimentar a una pareja pues se requerirían al menos \$6,200 MX en zonas urbanas. Lo más inquietante es que solo el 6% percibe un ingreso superior a \$10,000 MX al mes (Fundación SM y OJI, 2019).

De los estudios anteriormente referidos, se infiere la situación de la educación formalizada en México con respecto a algunos países del mundo. Si la premisa más importante de la educación formal es la posibilidad de acceder a una mejor vida, en este apartado se observa cómo esto está lejos de ser alcanzado en la población mexicana, por factores como: a) la sobre demanda y poca oferta de espacios en las instituciones; b) el rezago y la poca calidad de la metodología educativa; c) el abandono escolar por aspectos demográficos propios de los diversos sectores de la población; d) la poca inversión gubernamental por un lado y lo costosa que por ende esta resulta para la ciudadanía, y; e) la escasez de docentes para cubrir las necesidades del alumnado en las instituciones educativas.

Existen muchas evidencias de una grieta entre los discursos y la realidad educativa, las promesas políticas de producción de diplomas y títulos a cambio de sueños de autorrealización personal y social, cuando eso no se puede garantizar. Los sistemas educativos formales han resultado ser un mito en cuanto a alcanzar la equidad y la igualdad entre las personas, prueba de ello, y tal vez el elemento más importante y revelador resulta el que para quienes logran terminar sus estudios e inclusive continúan en niveles de posgrado, en numerosas ocasiones se les considera sobre capacitados(as) y se prefiere

prescindir de ellos(as) a contratarlos(as) y pagarles lo que corresponde para su nivel de estudios y los conocimientos que poseen. Por ende, viven la misma angustia (al menos en el campo laboral), que la de otros sectores de la población que no siguieron estos planes educativos. ¿Qué le queda, entonces, de plusvalía a la educación formal?

3.3 Situación de la educación no formal e informal

“Solemos pedir mucho -si no todo- a la escuela” (Morales, 2009, p.90).

Sin lugar a duda, la importancia de la educación formal ha sido exagerada en la sociedad moderna, tan es así, que para el común de la gente son completamente desconocidos los conceptos de educación informal y no formal. Una consecuencia de lo anterior podría ser que hasta hace relativamente poco tiempo, ni siquiera se consideraban como espacios educativos y hasta recientemente (década de los sesenta) empezaron a ser reconocidos y conceptualizados, según lo afirman Ahmed (1983), Coombs (1978) y Schöfthaler (1981), entre otros. Estos autores declaran que el concepto de educación no formal comenzó a emplearse en la mitad de la década de 1960 pero con una definición que difiere de la de hoy. Aún a principios de los setenta, la educación institucionalizada se consideraba educación formal y todas las demás prácticas educativas como no formal o simplemente *out of school* y en la que no existía distinción entre los escenarios no formales e informales.

Touriñan (1996) acuña también el concepto de *autoeducación*, el cual afirma queda fuera del marco conceptual anterior “...no porque carezca de importancia... sino porque la autoeducación... sería el objetivo último y más general de los procesos que aquí estamos analizando...” (p. 64), es decir, que esta comprende el modo especial y único de educación que cada individuo es capaz de desarrollar en sí mismo y a partir de cualquier otra influencia, independientemente de los productos de la escolaridad y la educación informal y no

formal. En relación con lo anterior y a nuestra consideración, este concepto pudiera bien tratarse de la aparición del aprendizaje informal, y específicamente, del incidental, ya que la dinámica definida es muy parecida, aunque Touriñan (1996), lo plantea como una capacidad del sujeto y no tanto como un contexto propicio para este tipo de aprendizaje.

Esto es relevante dado que la aceptación de otras formas de educación alternas a la ya reconocida educación formal se ha ido fortaleciendo, como puede observarse en diversas partes del globo con la definición, planeación y en algunos casos (no en todos se ha llegado a esta etapa) la implementación de políticas educativas que reconocen al fin el valor de la educación permanente, sostenida principalmente por la educación no formal e informal. Dentro del marco de la educación no formal y según el contexto de cada país, esta abarca desde cursos de regularización para la niñez, juventud y adultez, hasta escuela de padres, meditación, nutrición, orientación vocacional, y, en general, competencias para la vida cotidiana.

Los programas de educación no formal tienen diferente duración, requisitos y comprobantes del avance y desarrollo del aprendizaje, y en muchas ocasiones, les brinda a las y los estudiantes, después de cierto lapso y cumplimiento de tareas, la posibilidad de integrarse a las instituciones educativas formales y por ende, a la reinserción social de la que no pocos carecen. Por otro lado, los concientiza respecto a distintas formas de ayudar en su familia y comunidad, aumentando su confianza y autoestima.

En el documento de la UNESCO titulado *Educación no formal: Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*, compilado por Marcelo Morales (2009), este último cita la definición de Faure (1972) respecto a la educación permanente:

Se extiende a todos los aspectos del hecho educativo; engloba a todos, y el todo es mayor que la suma de las partes. En la educación no se puede identificar una parte distinta del resto que no sea permanente.

Dicho de otro modo: la educación permanente no es ni un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes. (p.24)

Esto quiere decir que, los individuos por el mismo hecho de estar vivos siguen aprendiendo a lo largo de toda su vida haya o no educación explícita. El acompañamiento de este hecho se presenta principalmente en la informalidad y es el que compete a la educación permanente, una que concilie “la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une” (Delors, 1996).

Ahora bien, dentro del marco referencial de la educación no formal e informal en México y el mundo, la búsqueda exhaustiva de datos estadísticos respecto a la situación de estos dos escenarios refiere que, en realidad, ni siquiera la UNESCO (2000) en el informe creado en el Foro Mundial sobre la Educación, en Dakar, Senegal, titulado *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, presenta cifras concretas. Se hace una mínima alusión a estos tipos de educación al mencionar que “se han desarrollado gradualmente la educación no formal y la capacitación práctica” (p. 9), y propone que para atender las diversas necesidades de las y los adultos es preciso estrechar los nexos entre el enfoque formal, no formal e informal de la educación.

Las necesidades básicas de aprendizaje abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje como los contenidos básicos del aprendizaje necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. (UNESCO, p. 12)

En el informe de esta reunión, el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) propone hacer un seguimiento sobre el tema educativo y los acuerdos de este foro. A partir de esto,

dicho informe hace referencia a datos proporcionados por los organismos encargados en los diferentes países que participaron en esa reunión y adquirieron compromisos en ella. Ahí se puede observar que, todos los datos se refieren al sistema de educación formal y en todo caso, a cifras sobre alfabetización de jóvenes y adultos. Además, cuando hacen alusión a la educación básica solo hablan del sistema escolarizado, como si la educación no formal e informal, de manera implícitamente o velada, solo es propia de la adultez y está centrada en la alfabetización; en ningún momento refiere a esta como una posibilidad para la niñez del mundo.

En cuanto a la educación informal, el caso de niñas y niños en situación de calle resulta muy especial, tanto por las causas que los llevan a vivir en ellas como por las consecuencias que se pueden observar en cuanto a aprendizajes. Este fenómeno evidencia:

... el declive de las instituciones, principalmente de la familia y la escuela que ya no ofrecen a los niños un espacio de contención y protección; en este caso, la violencia intrafamiliar y la escuela que ya no promete futuro van siendo abandonadas por niños que encuentran en la calle una alternativa para sobrevivir. (Gómez *et al.*, 2004, p. 252)

Son niñas y niños que no acuden a las escuelas, más sin embargo generan una cultura acorde a su situación; ahí se generan saberes, reglas, aprenden a ganarse la vida y a relacionarse entre ellos y con los demás, entre otras cosas. Gómez *et al.* (2004), explican cómo estas y estos infantes generan vínculos con las y los adultos, con sus pares y autoridades, además de la peculiar relación que establecen con las formas de trabajo.

En este sentido, la educación no formal presenta, en comparación a la escuela, características más incluyentes y tolerantes de las diversas circunstancias de sus educandos y, aunque diversos autores como Camors (2009), Marúm & Reynoso (2014), Molina (2009) y Pieck (1997), entre otros, la asocian generalmente

con la educación para adultos(as) (inclusive en algunos casos se presentan como sinónimos), lo que se propone como cuestionamiento para futuras investigaciones es que no tiene que ser así, ¿por qué no asimilarla también a contextos infantiles? Sobre todo, aquellos no atendidos por la escuela, por ejemplo, con infantes huérfanas(os) desatendidas (os), infantes en situación de calle o con madres y padres sin escolarización donde la investigación de años recientes sigue demostrando que “los rendimientos académicos más deficientes y la mayor deserción escolar... se asocian con niñas y niños provenientes de hogares encabezados por padres con baja escolaridad” (Marúm & Reynoso, 2014, p.5).

Respecto a América Latina, la pobreza de esta región, entre muchos otros problemas, ha propiciado el desarrollo de estrategias para atender fundamentalmente, la educación de la niñez. Aparte de la modalidad formal, se ha generado la no escolarizada que permite mayor flexibilidad en cuanto a espacios, horarios, duración, funcionamiento, ambientes de aprendizaje, etc. De igual manera se han implementado “las modalidades de atención informal [que] están relacionadas con las instancias educativas intencionadas a la sensibilización de los adultos y como consecuencia a una mayor comprensión y valoración de la riqueza infantil” (Fujimoto, 2000, p. 7).

El primer ejemplo de educación no escolarizada en América Latina se dio en Perú en 1965 y fue auspiciado por CARITAS. Otros ejemplos de este tipo se tienen en México a través de Educación Inicial no Escolarizada Rural e Indígena (CONAFE); en Chile con Jardín Infantil Familiar (JUNJI), Intervención Temprana Madre-Hijo y Padres e Hijos; en Cuba con Círculos Infantiles; en Colombia con PAIGRUMA y Programas de Cuidado Infantil, y en Venezuela con Programa Familia. Como se puede apreciar, todos ellos estaban dirigidos a la educación infantil y tuvieron como característica integrar a madres, padres de familia y/o voluntarios(as) para hacer esa labor. Además, estos programas se han aplicado en zonas urbanas marginales o en zonas rurales densamente pobladas.

Así mismo, los gobiernos de algunos países han comenzado a definir y reconocer las

prácticas de la educación no formal, aportando apoyos de infraestructura y asesoría a los segmentos de la población inmiscuidos en ellas. Tal es el caso de Uruguay, donde, según señala Camors (2009), la política educativa propone el reconocimiento y promoción de la educación no formal implementando estrategias que abarquen la situación específica de cada segmento de la población ya que las condiciones y oportunidades no son las mismas. “La territorialidad, ubicación geográfica de la población, su localización física, vivienda, calidad de vida, vías de comunicación y accesos para la vida social, productiva y cultural. Una perspectiva territorial que permita mejorar las relaciones humanas y sociales...” (Camors, 2009, p.26).

El mismo autor reconoce que la educación no formal en la década de los ochenta representó una propuesta improcedente ya que funcionaba como una “educación pobre para pobres” (Camors, 2009, p.31), es decir, por un lado, no se tomaba en cuenta la demografía de la población inmersa en estas prácticas, por lo que la oferta era inadecuada y en no pocas ocasiones, improvisada, sin mucho conocimiento de las necesidades sociales generando una propuesta desligada de su entorno y potenciando más malestar social del que pretendía subsanar, y por el otro, la capacitación de las y los educadores en este contexto era pobre, si no nula “cuando en realidad a quienes tienen menos hay que ofrecerles más oportunidades educativas” (Camors, 2009, p.31).

Este último punto es revelador en cuanto a que las y los educadores, o en su caso, asesores de la educación formal no en pocas ocasiones son servidores sociales o estudiantes en tránsito por la educación formal, sin preparación ni sensibilidad para motivar y aportar valor a las y los estudiantes adolescentes y adultos que se presentan con la intención de obtener algo que no lograron (o no intentaron) en el sistema educativo nacional. Si aun en la escuela, con toda la inversión, planeación y apoyo político que manifiesta, no logra la cobertura y rendimiento esperados, ¿qué le espera a la educación no formal en un contexto de olvido y desatención?

En la región sudamericana, se realizó apenas en 2007 el primer Encuentro Nacional y Regional de educadores de la educación no formal con representantes de Argentina, Paraguay y Bolivia, sirviendo como antecedente para que en el año 2008 se apruebe en Uruguay la Ley General de Educación N. 18.437 donde se reconoce el entrenamiento y capacitación de las y los asesores de la educación no formal como algo preponderante y la construcción de un perfil de educador apropiado (Camors, 2009). De igual manera, en el documento de la UNESCO (2009), titulado *Educación no formal: Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*, Morales (2009) reitera la importancia de un perfil docente adecuado al señalar que:

La ENF por su diversa riqueza, exige educadores capaces de... generar el deseo de aprender (algo) en el otro y el convencimiento de que puede hacerlo. La no existencia de currículos preestablecidos, la diversidad de marcos institucionales, la variedad de objetivos de las distintas propuestas educativas...hacen ver la necesidad de profesionales capaces de pensar pedagógicamente desde escenarios radicalmente diferentes. (p.91)

Aunque no se minimiza el trabajo, dedicación y entusiasmo que la y el asesor o educador no capacitado de la educación no formal pueda ofrecer a sus educandos, es preciso tal y como lo comenta Molina (2009) realzar el ejercicio educativo requiere ciertas aptitudes y conocimientos determinados, “todos podemos promover aprendizajes, el aprendizaje es una condición natural del ser humano...pero algo diferente es diseñar y ejecutar propuestas educativas lúcidas, que leyendo nuestro contexto propongan contenidos valiosos para el desarrollo de los sujetos...” (p. 102). Con una formación pedagógica oportuna, los resultados podrían ser acertados en un mayor número de casos, recordando sobre todo que la educación no formal e informal no son un residual de la escuela ni su función se centra en la corrección de situaciones problemáticas

de las y los sujetos, si no que va mucho más allá, y su importancia reside en la pluralidad de sus métodos y la heterogeneidad de los contextos particulares que cada una representa.

3.4 Currículo oculto

El currículo escolar está escrito de manera explícita y tiene diferentes acepciones, entre estas está suponerlo como un conjunto temático abordable interdisciplinariamente (Sacristán, 1991). Para Kearney & Cook (1960), el currículo son todas las experiencias que un aprendiz tiene bajo la guía de la escuela; para Hilda Taba (1973), el currículo es una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura. Sin embargo, hay otra parte del currículo al que se ha denominado *currículo oculto*, ya que no aparece escrito ni corresponde al currículo oficial, pero está implícito en las prácticas de una institución educativa.

El término fue acuñado por el pedagogo norteamericano Jackson (2001) en su libro titulado *La vida en las aulas* y ha sido objeto de análisis y controversias por parte de teóricos de diversas corrientes ideológicas. Este tipo de currículo, a pesar de no estar escrito ni reglamentado, subyace en el quehacer educativo y produce aprendizajes de comportamientos, contenidos, actitudes y valores que quedan muy marcados en el estudiante.

Torres (1998) partiendo de un marco conceptual vinculado a la teoría crítica, define el currículum oculto como:

...todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y que nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograrse de manera intencional. (p. 198)

El currículo oculto se da a la par del currículo formal y se manifiesta en las relaciones cotidianas de profesores, profesoras y estudiantes en las cuales se evidencia el poder del primer grupo

frente a la sumisión del segundo. De esta manera, se puede decir que el currículo oculto es todo eso a lo que realmente se quiere llegar pero que no aparece en los planes de estudio ni se explicita en momento alguno; representa la imposición de una visión de los fenómenos sociales, históricos, etc., por parte de los grupos en el poder para desencadenar en el alumnado ciertos valores y actitudes que los obliguen a integrarse de esa manera al *status quo*.

A través del currículo oculto se transmiten las expectativas asociadas al papel de los/las estudiantes (sumisión, obediencia, etcétera), las cuales entran en contradicción con los objetivos del currículum explícito (autonomía, capacidad crítica), expectativas que con frecuencia resultan imposibles de entender para determinados estudiantes, a los que con frecuencia se denomina como *conflictivos*. (Sandoval Manríquez, 2014, p.156)

Por ejemplo, se enseñan determinados conocimientos de matemáticas pues hasta ahí se quiere que la alumna llegue, hasta ahí se quiere que piense, pues de lo contrario, existe el riesgo de que alcance otra conclusión. Lo oculto es que la limitan ya que no desarrolla en verdad el pensamiento lógico-matemático sino solo la comprensión de operaciones y problemas elementales, he ahí lo oculto. Aun cuando en los planes de estudio se explica en los objetivos de los programas el desarrollo de las habilidades críticas, analíticas, democráticas, etc., esto forma solo parte del discurso de mercado de la educación formal sin que haya intenciones latentes de lograrlo.

Según Sandoval Manriquez (2014), el currículo oculto es una forma velada de transmitir valores y normas que la sociedad considera deben formar parte del bagaje de las y los estudiantes para que se acoplen de manera pacífica a lo que requiere de ellas y ellos. Los libros de textos y los uniformes escolares, como ejemplos del uso de un currículo oculto mediado por la intencionalidad de control o de identificación cargan elementos ideológicos y simbólicos que utilizan discursos hegemónicos para generar conductas, formas de pensar y actuar.

3.4.1 Currículo oculto desde el enfoque de la Secretaría de Educación Pública (SEP)

Este organismo gubernamental pone como punto de partida las propuestas curriculares pertinentes para infundir en la juventud un espíritu reflexivo, capaz de asumir juicios y posturas, interactuar en contextos multifacéticos y aprender de manera continua para lograr sus metas (SEP, 2011).

Define a la educación como una práctica social con diversas funciones, entre las cuales resaltan la transmisión, conservación y reproducción de la cultura de generación en generación, con el fin de que las y los participantes sean tanto transmisores como creadores de nuevos elementos culturales y fomentar avances en los ámbitos económicos, políticos y sociales. Menciona también la necesidad de la educación permanente con cursos para las personas adultas:

En este momento, esta concepción ha sido reconsiderada y ampliada, pues además del crecimiento exponencial de la ciencia y la tecnología, se postula la necesidad de aprender la manera de estructurar la propia existencia, así como adquirir un conocimiento dinámico del mundo; por ello ahora se habla de una educación a lo largo de la vida, la cual representa para el ser humano una construcción continua de sus conocimientos y aptitudes y de sus facultades de juicio y de acción (que le permite) tomar conciencia de sí mismo y de su entorno para desempeñar su función social en el mundo del trabajo y en la vida pública. (p.9)

Esto es significativo en la medida en que la educación a lo largo de la vida, es decir, la educación constante y en mayor parte la referida al plano informal, ya se visualiza y reconoce como una reconstrucción constante de conocimientos y concepciones de sí mismo y el mundo, para así ejercer su ciudadanía de manera integral. “Esta idea de educación integral se refiere a todas las dimensiones que abarca la naturaleza humana para desarrollar su potencial y dominio en las diferentes

esferas que involucran su saber, su ser y su hacer” (SEP, 2011, p. 9). Explicita que, en el marco de la educación formal dicho proceso se desarrolla en la escuela y responde a las especificaciones de qué, cómo, a quién enseñar y bajo qué normas, etc.

El documento también menciona que “una de las metas de la educación formal es guiar al alumno hacia el contacto y posterior dominio del conocimiento” (p. 10) y menciona diversas características de la sociedad del conocimiento que se vive actualmente y donde abunda la información, más reconoce que esto no genera conocimientos en sí, sino que estos surgen a partir de la incidencia crítica en ella. El enfoque por competencias vigente se introduce a nivel nacional desde el ciclo escolar 2009-2010 como parte de la reforma educativa y basado en un nuevo currículo de planes y programas de estudio, materiales didácticos, lineamientos académicos, entre otros, y el cual comprende tres niveles de currículo: el formal, el real y el oculto.

Por currículo a nivel formal se entiende como “el plan que una institución educativa propone...y... en donde se define una intencionalidad explícita respecto a sus finalidades” (SEP, 2011, p.13). El currículo real o vivido, implica la puesta en práctica del nivel formal y su inevitable contrastación entre las prácticas en el aula y esas de la vida diaria, es decir, entre lo deseado y estipulado teóricamente, el resultado de su aplicación y el surgimiento de factores desconocidos que alteren los objetivos idealizados del mismo al concretarlo en el contexto real de cada práctica educativa.

Finalmente, y de manera vaga, se formula lo referente al nivel oculto del currículo, el cual se expone como otra categoría de análisis que permite interpretar con mayor precisión la tensión siempre presente entre intencionalidad y realidad, entre el currículo formal y el real (SEP, 2011), como “...proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela —puesto que ésta es un microcosmos del sistema social de valores” (Arciniegas, 1982, p.75, citado en Casarini, 2019). De esta

manera, la SEP atribuye dos elementos al currículo oculto, a) ese de mediador entre el currículo formal y el real, y b) el de proveedor de las enseñanzas implícitas de los principios constitutivos y las representaciones de las instituciones educativas, sociales y políticas.

De acuerdo con lo anterior, Jackson (2001) y Magendzo (2006) coinciden en que el currículo oculto deriva en una cultura institucional determinante de cada escuela que constituye el filtro por el cual la propuesta curricular se asienta en las relaciones interpersonales y las relaciones de poder entre sus miembros. La toma de conciencia de esos aprendizajes suele ser desigual y confusa ya que, como lo menciona Perrenoud (1990), “podemos estar seguros de que la escuela prepara a los alumnos para su vida de adultos sin saber bien cómo lo hace ni en qué consiste exactamente esta preparación” (p.211- 212). El hecho de responsabilizar a la escuela de los hechos sociales o las actitudes y valores de la población da cuenta del reconocimiento de esta como algo mayor a la simple adquisición de un oficio o una cultura general. Nos remite a todo ese conglomerado de enseñanzas implícitas que mueven las dinámicas escolares y que finalmente resultan en sumo grado eficaces gracias a su aparente invisibilidad.

3.5 Políticas públicas que posibilitan el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos de manera informal y no formal

La propuesta de educación permanente (también conocida como *Educación a lo largo de la vida* o *Aprendizaje a lo largo de la vida*), está cada vez más reconocida como recurso prioritario para que las personas se integren de manera plena en su sociedad, en la vida laboral y en el desarrollo y mejoramiento de su calidad de vida y la de su comunidad. Tan es así que Morales (2009), en el documento titulado *Aportes para elaboración de propuestas educativas: Educación no formal, una oportunidad para aprender* realizado en colaboración con la UNESCO, reitera que “el reconocimiento y la certificación de los saberes

de las personas por parte del sistema educativo formal sin importar el modo donde los hayan adquirido resulta prioritario para promover que las personas continúen desarrollándose, continúen aprendiendo” (p. 98).

Torres (2009) menciona en este mismo proyecto que, normalmente abordamos el sistema educativo y el sistema de aprendizaje como equivalentes, cuando el primero es una parte del segundo. Esto resulta significativo ya que el sistema educativo, es decir, la escuela, forma parte del sistema de aprendizaje de las naciones, en conjunto con la comunidad, los medios de comunicación, el trabajo, la familia, y en general todo lo vivido por los sujetos. No es ni el punto de partida ni el de llegada en el trayecto vital individual y social de búsqueda de significados que finalmente aporta el aprendizaje.

Aunado a esto, en un país como México, solo un porcentaje de las personas jóvenes tiene acceso a los sistemas formales de educación y son estos sistemas los que emiten los documentos que dan validez oficial a los conocimientos y habilidades adquiridos, no obstante, en numerosas ocasiones “la posibilidad de volver a transitar por la educación formal (del mismo modo) desde el sitio en que la persona abandonó los estudios formales en muchos casos no resulta adecuada ni seductora” (Morales, 2009, p.98). De cualquier manera, la realidad actual es que los certificados son cada vez más un requisito para acceder a posiciones de trabajo o para permitir a las personas ingresar a otras ofertas educativas.

La certificación es un requisito para el ejercicio de un número importante de profesiones, y son las universidades las encargadas de dar ese reconocimiento. Morales (2009) señala que la certificación debe abordarse no tanto como una barrera sino como una llave que la ciudadanía desee y elija poseer para acceder a otros niveles educativos, y por ende sociales. De esta forma, la necesidad de contar con personas más calificadas para el trabajo en el contexto globalizado ha cuestionado el paradigma de que solo la escuela es capaz de propiciar el desarrollo de estas competencias.

En este sentido, se parte del concepto de profesión como “una actividad laboral

altamente calificada, de reconocida utilidad social, desarrollada por individuos que han adquirido una competencia especializada siguiendo un periodo de estudios largo y orientado principalmente a ese fin” (Gallino, 1995, p.733). En la actualidad se trata de reconocer los conocimientos adquiridos fuera de la escuela y ello ha llevado al establecimiento de políticas públicas que certifiquen y avalen a quienes han aprendido en otro contexto que no es el escolar.

De igual forma, se ha avanzado también en el reconocimiento y certificación de competencias laborales. Para ello y a partir de 2005, el gobierno mexicano ha generado una entidad paraestatal denominada CONOCER (Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales) que es dependiente de la SEP y que se encarga de reconocer “los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes de las personas, adquiridas en el trabajo o a lo largo de su vida, con certificaciones nacionales y oficiales”. Según la Guía Técnica para el Desarrollo de Proyectos de Estándares de Competencia (EC) del (CONOCER), “la competencia es la capacidad para responder a demandas externas” (p.5), con resultados eficaces y ciertos requisitos de calidad. Dentro del contexto de la globalización, los países participan en diversas organizaciones con el fin de analizar problemáticas mundiales y tomar acuerdos sobre cómo abordarlas.

En este marco, se desarrolló el Foro Económico Mundial 2013-2014, como producto del cual se establecieron índices de competitividad que permitieron hacer un listado del lugar que ocupan los 148 países participantes, y en este, México ocupa el lugar 55. Con base en los compromisos adquiridos en el mencionado Foro, el gobierno mexicano ha implementado diversos programas e instrumentos para promover el desarrollo del país impulsando la competitividad económica a través de las competencias de las personas ya sean empresarias (os), docentes, servidoras (es) públicas (os) o trabajadoras (es) en general.

Partiendo de lo anterior, en México se han desarrollado políticas públicas para reconocer lo que las personas han adquirido en la vida,

ya sea de manera autodidacta o a través de experiencias laborales y/o de transmisión de conocimientos de generación en generación. El marco legal de esas políticas está establecido en:

1. Artículos 3° y 5° Constitucionales, que consagran el derecho a la educación y la libertad de trabajo.
2. Artículo 43 de la Ley General de Educación (LGE), establece que la educación para adultos está destinada a personas mayores de 15 años que no hayan cursado o concluido la educación básica e implica “servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria, así como de formación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población” (DOF, 2011, p.20).
3. Artículo 44 de la LGE establece que “los beneficiarios de esta educación podrán acreditar los conocimientos adquiridos, mediante evaluaciones parciales o globales, conforme a los procedimientos a que aluden los artículos 45 y 64” (DOF, 2011, p.20).
4. Artículo 45 de la LGE instituye que las autoridades competentes establecerán un régimen de certificación de aplicación nacional “referido a la formación para el trabajo, conforme al cual sea posible ir acreditando conocimientos, habilidades o destrezas -intermedios o terminales- de manera parcial y acumulativa” (DOF, 2016, p.20).
5. Art. 64° de la Ley General de Educación, posibilita el establecimiento de las bases para acreditar y certificar conocimientos adquiridos de manera informal y que “correspondan a cierto nivel educativo o grado escolar” (DOF, 2011, p.26).
6. Acuerdos 286 (o 02/04/17, con la última reforma), 357 y 328 establecen requisitos y procedimientos para operar la mencionada acreditación de conocimientos. A través de estos acuerdos se establece la acreditación de todos los niveles educativos, exceptuando los posgrados.

Dentro de la última reforma del Acuerdo 286 publicada el 18 de abril de 2017 (el documento original data del 2000), expresa el siguiente encabezado:

Acuerdo número 02/04/17 por el que se modifica el diverso número 286 por el que se establecen los lineamientos que determinan las normas y criterios generales, a que se ajustarán la revalidación de estudios realizados en el extranjero y la equivalencia de estudios, así como los procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo. (DOF, p.60)

Esta normatividad centró su objetivo en fijar los lineamientos, normas, criterios, procedimientos y requisitos para regular el derecho de las personas a revalidar sus estudios o la equivalencia de los mismos, acreditar conocimientos parciales o terminales que correspondan a cierto grado o nivel educativo adquiridos de forma autodidacta con validez nacional, de tal manera que desde principios de este siglo quedó ya establecido en las leyes mexicanas, la posibilidad de reconocer la educación que muchas personas han recibido de manera informal.

Dentro del capítulo II, señala que la acreditación de conocimientos parciales o terminales se podrá dar mediante evaluaciones escritas, orales o prácticas que permitan establecer la correspondencia respecto a un cierto nivel educativo. Después menciona que, para acreditar la educación primaria, secundaria y media superior, la o el interesado deberá aprobar las evaluaciones pertinentes. Para el caso de nivel superior, se anexa documentación específica.

El capítulo III se titula Procedimiento especial para la acreditación de conocimientos, habilidades o destrezas con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo (p.77). Refiere que estos podrán ser acreditados siempre y cuando las y los interesados tengan 15 años o más, “mediante la equi-

paración de los certificados de competencia laboral y...la realización de exámenes complementarios” (p.77) y la Secretaría determinará a las autoridades educativas, contenidos, puntajes, fechas y periodos. Especifica que atenderá las solicitudes que principalmente se presenten a través de convocatorias, pero no menciona ningún otro medio. Esto deja entrever que, si no hay una continuidad en las convocatorias, no existe otro medio determinado para atender a las y los interesados; también ocurre no en pocas ocasiones que, de existir dicha continuidad, la ciudadanía carece de información sobre la publicación de las mismas y no sabe cómo conseguirla, o si las conoce, se pierden en alguna parte del proceso de postulación.

Las y los ciudadanos requieren presentar una solicitud para ser analizada por las autoridades educativas quienes determinarán los niveles, grados, asignaturas, módulos o unidades de aprendizaje “susceptibles de equiparación con el o los certificados de competencia laboral...” (SEP, 2000, p.38). Para el caso de que la equiparación no corresponda totalmente con un nivel educativo o grado escolar, la o el interesado deberá cursar el remanente de asignaturas, módulos o unidades de aprendizaje necesarias en alguna institución educativa para acreditar dicho nivel educativo o grado correspondiente, o someterse a exámenes complementarios para acreditarlo totalmente dependiendo del caso.

En el capítulo IV se manifiesta lo referente a la Emisión de las Convocatorias, señalando que estas se emitirán cuando escaseen profesionistas para satisfacer las necesidades sociales, se busque apoyar a una población socioeconómica a continuar sus estudios o que mediante la acreditación se vea beneficiada en el ámbito laboral. Este punto es significativo ya que en el capítulo III se presenta como el único medio determinado para abrir esta oportunidad de certificación.

En cuanto al acuerdo secretarial 357, este va dirigido únicamente a quienes deseen certificarse como docentes de educación preescolar, con algunos puntos específicos para dicha profesión, pero basado en el acuerdo 286.

El acuerdo 328 fue emitido en el año 2003 con la finalidad de reformar el acuerdo 286 emitido en el año 2000, donde se agrega que:

La Secretaría llevó a cabo un profundo diálogo con diversos colegios de profesionistas a fin de definir con mayor precisión los requisitos y las características de las personas interesadas en acreditar los conocimientos adquiridos de manera autodidacta o por la experiencia laboral y asegurar su participación dentro del proceso evaluatorio. (DOF, p.1)

En cuanto a la acreditación de la educación superior, este acuerdo añade que las y los interesados requieren tener más de 30 años, haber cubierto cierto número de créditos en alguna institución superior, constancia de honorabilidad y experiencia y aprobar las evaluaciones correspondientes. Quienes no cubran con el porcentaje de créditos, serán remitidos al colegio de profesionistas para emitir la procedencia o desechamiento de la solicitud de acreditación correspondiente. En cuanto al proceso de evaluación, se suma a los colegios de profesionistas y sinodales que establezca la autoridad educativa.

Así mismo, se anexa una tabla con los porcentajes de créditos requeridos por profesión y su equivalencia en horas, lo cual da cuenta de la especialización y especificidad cada vez mayor de las exigencias formales de este procedimiento y remite a la pregunta de si esto funciona como impulsor o barrera de los sujetos interesados. Camors (2009), nos recuerda que “para desarrollar una política de educación no formal, todo lo que tenemos a disposición fue pensado para la educación formal” (p.35), por lo que se corre el riesgo de inhibir el cambio al intentar poner un contenido nuevo en un recipiente viejo.

El acuerdo 379 (abrogado mediante el acuerdo 02/04/17), emitido el 16 de febrero de 2006 mencionaba el programa Nacional de Educación 2001-2006, el cual contemplaba que “el aprendizaje a lo largo de la vida será la piedra angular del desarrollo humano sostenible” (DOF, p.62). Añadía también que la educación

de jóvenes y adultos en la perspectiva del año 2025 se visualiza como un sistema nacional que presente opciones diversificadas en todos los rubros educativos y reconozca los saberes, habilidades y destrezas alcanzados por cualquier vía como “puentes que faciliten el tránsito entre sistemas educativos formales y no-formales, así como con el mundo del trabajo” (DOF, p.62).

En este sentido, se mencionan ya los sistemas no formales, no así los informales, aunque implícitamente se observan, por ejemplo, en lo referido al nivel superior en el acuerdo 328 cuando se habla de la acreditación de profesiones donde las y los sujetos requieren cursar una parte de los créditos en la escuela, pudiendo comprobar con su experiencia la obtención del resto de otros conocimientos que avalen su competencia en el ramo.

En el caso de la acreditación del tipo medio superior, el aprendizaje informal está presente también al mencionar que los conocimientos adquiridos de forma autodidacta o por experiencia laboral podrán ser acreditados a partir de los 21 años de edad en el sistema educativo nacional. ¿Hasta dónde se aplica?, ¿cuántas personas conocen esta “puerta” que se abre a su favor?, ¿cuántas han hecho uso de ella?, ¿hasta qué grado son accesibles los procedimientos y mecanismos de evaluación que les permiten acceder a la certificación? Lo anterior está siendo motivo de otros estudios e investigaciones.

7. Establecimiento de instancias en la SEP como la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR), entre cuyas atribuciones está la de proponer procedimientos para que se emitan certificados y/o constancias de conocimientos que hayan sido “adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral” y que además se apliquen a todo el país (Art. 41° del Reglamento Interior de la SEP, fracc. III y IV, 2016, p.47).

Con este objetivo se ha formado en 2005 el Sistema Nacional de Competencias (SNC),

que implementa acciones que coadyuvan a que las y los mexicanos estén en mejores condiciones de enfrentar las demandas del mercado globalizado. Entre esas acciones están la integración de comités sectoriales de gestión por competencia, el establecimiento de estándares de competencia, la expansión de la oferta de formación y la evaluación y certificación de competencias.

Entre sus principales acciones se encuentran:

- La integración de Comités Sectoriales de Gestión por Competencias.
- Desarrollo de Estándares de Competencia.
- Expansión de la oferta de formación, evaluación y certificación de competencias.

El SNC está representado por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de las Competencias Laborales (CONOCER), compuesto por líderes de las y los trabajadores, empresarios(as) y funcionarios(as) de las Secretarías del Estado, el cual publica los estándares de competencias como referentes para la certificación de las y los sujetos, definidos como los documentos oficiales que describen el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que da como resultado la realización de cierta actividad laboral con un alto nivel de desempeño (CONOCER, 2017).

Al navegar por la página de la SNC y CONOCER se observa una distribución de contenidos algo difusa, en ocasiones no existe una continuidad de información y la interfaz no es intuitiva. En el proceso de indagación para este trabajo, se requirió hacer uso de un buscador de contenidos aparte del sitio web oficial para poder explorarlo con detenimiento sin que se cortaran los contenidos ya que de una liga a otra la ruta no resulta obvia. Se muestra un lenguaje con diversa terminología que se considera poco accesible para alguien que no está habituado(a) a este tipo de lenguaje o que se desempeña en otro ramo que no sea el educativo o político, lo cual pudiera ser un obstáculo.

La manera como esto funciona sería acceder a la página web de CONOCER y buscar el Registro Nacional de Estándares de Competencia (RENEC), en el cual se muestra una lista de cursos para capacitar o en su caso evaluar la

competencia que se desea alcanzar y el Comité encargado de ella, como puede observarse en la figura XIII.

Al seleccionar uno de los estándares de competencias de la lista, se proyectan las ocupaciones relacionadas a ella y una liga para descargar el PDF de la descripción completa del estándar de competencia con aspectos relevantes de la evaluación, detalles de la práctica y la duración estimada, entre otros. Además, se le da información a la y el usuario respecto de donde puede certificarse y/o capacitarse.

En algunas competencias existen diversos organismos certificadores en todo el país y en otras es solo una; la información de todas las competencias varía, algunas más detalladas que otras; otro punto que se observó fue que aún si existe ya un catálogo, este no ha logrado comprender el sinfín de competencias necesarias para el campo laboral, por ejemplo, es escaso el campo relacionado a la traducción de contenidos o la interpretación simultánea o consecutiva, competencias de gran demanda en el contexto globalizado actual, y en diferentes idiomas. Se observó también información incompleta en un número importante de estándares, por ejemplo, sobre donde capacitarse, para qué sirve la certificación y el organismo evaluador. Un ejemplo puede observarse en las dos siguientes figuras XIV y XV, donde en el primer estándar de competencia se proponen diversas opciones de certificadores acreditados, mas no así en la segunda.

Sin embargo, es importante señalar que sí se observó un interés institucional en el desarrollo y mejora del portal, al compararse con la versión del año 2018, cuando se consultó por primera vez para fines de esta investigación (figura XVI).

Por otro lado, en las reformas educativas del pasado sexenio presidencial en México, el gobierno federal propuso una reforma educativa en el ámbito formal. A nueve días de iniciado el mandato del presidente Peña Nieto se presentó la iniciativa de modificación a los artículos 3° y 73° de la Constitución y fue entregada a la Cámara de Diputados. En este primer momento, el gobierno de la República estableció un nuevo modelo de ingreso y promoción magisterial a

GOBIERNO DE MÉXICO Trámites Gobierno

RENECE – Registro Nacional de Estándares de Competencia

Buscar

Exportar a Excel

corporales		GUBERNAMENTALES		
EC0011	2	Elaboración de documentos mediante un procesador de textos	Tecnologías de la Información y Comunicaciones	INFORMACIÓN EN MEDIOS MASIVOS
EC0012	2	Elaboración de presentaciones gráficas mediante herramientas de cómputo	Tecnologías de la Información y Comunicaciones	INFORMACIÓN EN MEDIOS MASIVOS
EC0013	2	Elaboración de libros mediante el uso de procesadores de hojas de cálculo	Tecnologías de la Información y Comunicaciones	INFORMACIÓN EN MEDIOS MASIVOS
EC0015	3	Interpretación oral de lengua indígena al español y viceversa en el ámbito de procuración y administración de justicia	Atención de Asuntos Indígenas	SERVICIOS PROFESIONALES, CIENTÍFICOS Y TÉCNICOS
EC0016	2	Atención a comensales en servicio de especialidades	Industria Restaurantera Nacional	SERVICIOS DE ALOJAMIENTO TEMPORAL Y DE PREPARACIÓN DE ALIMENTOS Y BEBIDAS

Figura XIII. Sitio web de CONOCER. Listado de estándares de competencia (2022).

GOBIERNO DE MÉXICO Trámites Gobierno

EC0002-Asistencia primaria de un evento adverso

DESCRIPCIÓN DEL ESTÁNDAR DE COMPETENCIA	↕
¿PARA QUÉ ME SIRVE Y CÓMO PUEDO CERTIFICARME?	↕
¿EN DÓNDE PUEDO CERTIFICARME?	↕

Certificadores Acreditados

- Universidad Tecnológica Fidel Velázquez
- Universidad Tecnológica de Tijuana
- Universidad Tecnológica de Tecámac
- Instituto Tecnológico Superior de Coatzacoalcos
- Universidad Tecnológica del Sureste de Veracruz
- Universidad Tecnológica del Centro de Veracruz

Figura XIV. Sitio web de CONOCER. Descripción de un estándar de competencia detallado (2022).

través de evaluaciones que generó gran inconformidad en este sector. Solo por razones políticas podría entenderse que se centrara el discurso en la evaluación del magisterio olvidando (o dejando de lado) el fondo filosófico, los aprendizajes, la infraestructura, la organización

humana, los contenidos, etc. Se reconoce la implicación, en el Sistema Educativo Nacional, de factores económicos, sociales y culturales, pero esto se queda en el mero discurso.

Fue hasta 2016 cuando se presentó la propuesta del modelo educativo que habría

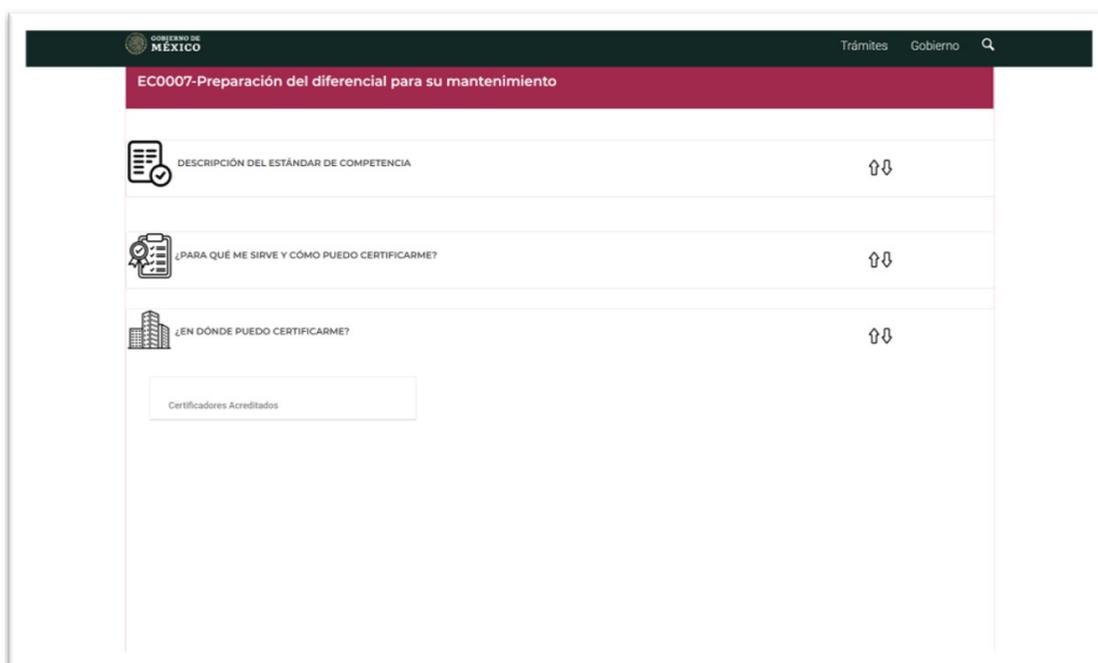


Figura XV. Sitio web de CONOCER. Descripción de un estándar de competencia incompleto (2022).

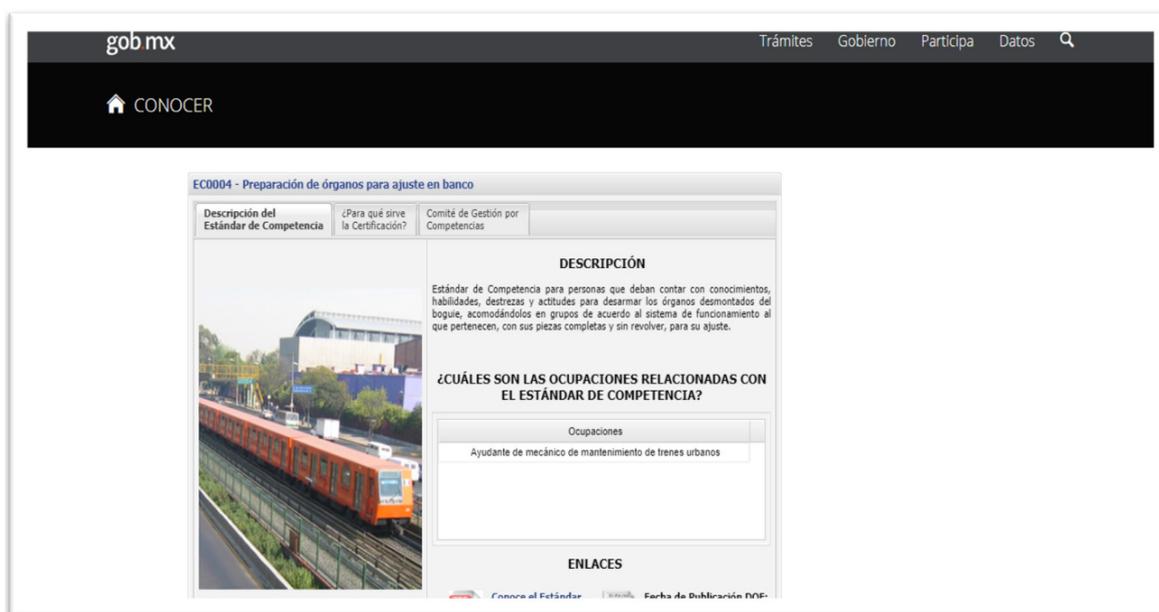


Figura XVI. Sitio web de CONOCER. Descripción de un estándar de competencia (2018).

de fundamentar la mencionada reforma. En entrevista con la revista política *Siempre!*, Gil Antón (2016) afirma que al proponer un modelo que solo se concreta en 2016, evidencia que la reforma no tiene una base clara de operación y que su fin es netamente administrativo y político y, desprovisto de un fundamento pedagógico.

En la misma entrevista, el académico señaló que esa reforma representaba dividendos políticos al gobierno de Peña Nieto ya que éste aparecería como el impulsor de una maravillosa reforma, pero no tendría que cargar con las consecuencias de su operación y menos de los resultados. Destacó también que el discurso de *aprender a aprender* se viene discutiendo

desde hace décadas en México, pero no se han realizado verdaderas reformas en este hecho.

En cuanto al gobierno actual, desde su campaña como candidato a la Presidencia de México, Andrés Manuel López Obrador (AMLO) anunció su desacuerdo con la reforma educativa establecida por Enrique Peña Nieto. Por ello, el 12 de diciembre de 2018, ya en su calidad de presidente de la República, presentó el Plan General de Educación cuyo primer paso fue la firma de la iniciativa para abrogar lo que él denomina “la mal llamada reforma educativa”. Esto lo dio a conocer en la conferencia matutina que se llevó a cabo ese día en Palacio Nacional. En esa misma conferencia de prensa, el Secretario de Educación, Esteban Moctezuma expresó los que serán los puntos centrales de la propuesta de reforma educativa del nuevo gobierno:

Se reconoce por primera ocasión, al docente como agente de cambio en México y se garantiza su servicio a través de un nuevo servicio de carrera profesional del magisterio.

En el texto del Artículo 3° Constitucional, por primera vez, aparece el concepto de las niñas, niños y jóvenes, a quienes se les confiere el interés supremo de la educación que imparte el Estado. El foco de la educación serán ellos.

A los principios tradicionales de la educación se le agrega la integralidad, la equidad y la excelencia, como principios básicos de la educación pública que imparte el Estado. Se consagra el principio de obligatoriedad de la educación superior. El derecho a las y los maestros para acceder a un sistema permanente de actualización y formación continua.

La reforma consagra la atención prioritaria al fortalecimiento de las escuelas normales y de las instituciones de educación superior, que brindan formación docente para actualizar sus métodos de enseñanza y mejorar la calidad de la educación.

Se establece, la obligatoriedad de incluir en los planes de estudio la promoción de valores, el civismo, la historia, la cultura, el arte,

en especial, la música; el deporte escolar, el respeto al medio ambiente, entre otros. (López Obrador, Conferencia matutina, diciembre 12, 2018)

Diversos actores han estado polemizando al respecto de la mencionada propuesta de reforma educativa. Secciones magisteriales, representantes de partidos políticos, medios de comunicación, académicas, académicos y especialistas en temas educativos han estado abordando el tema y dando a conocer sus puntos de vista. Recientemente, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM (ISSUE) organizó una mesa redonda denominada *El proyecto educativo y la reforma al Artículo Tercero de la Constitución*, que se llevó a cabo el lunes 25 de marzo de 2019 en el Auditorio José María Vigil de la Biblioteca Nacional, en Ciudad de México. En ese evento participaron reconocidas académicas, académicos e investigadores como Manuel Gil Antón, Ángel Díaz Barriga, Elsie Rockwell, entre otros. Interesantes reflexiones y propuestas se vertieron ahí al igual que en diferentes foros que se siguen realizando ya que el tema es por demás importante y seguirá su proceso por un tiempo más.

3.6 Sinopsis

A partir de esto, queda clara la intención gubernamental, de que las personas que no hayan estado en posibilidad de cursar estudios en el sistema educativo formal, o hayan tenido que abandonarlos, tengan a su alcance la manera de obtener un reconocimiento a sus conocimientos y competencias mediante el seguimiento de un procedimiento establecido por las instancias respectivas, y la consecuente obtención de un documento con validez oficial que puede incluso otorgar un grado académico correspondiente a quien cumpla con los requisitos para ello.

Existen oportunidades de avalar conocimientos para las personas con conocimientos adquiridos fuera de lo formal, pero esto solo se logra cuando se puedan encasillar dentro de los programas institucionales y se cuente

con todas las habilidades que en conjunto den evidencia de la competencia que se demuestra. Esto es, cuando la o el sujeto cuenta con ciertos conocimientos, pero carece de otros que para la educación formal van de la mano, no podría validarlos ya que en la visión institucionalizada son integrales para la demostración de la competencia o de un nivel conocido.

Incluso la UNESCO, con los cuatro pilares de la educación de Jaques Delors (1996) comenta que lo que debemos validar es que aprenda a ser, hacer, etc. Eso está dicho desde hace muchos años, sin embargo, el cuadro de la educación formal sigue siendo la referencia. ¿Se puede, por ejemplo, tener un diploma de líder? El examen CENEVAL es una de las formas más populares y reconocidas para validar conocimientos, sin embargo, la y el involucrado debe encuadrarlos dentro de la guía de estudios que lo preparará para presentar este examen, lo cual da cuenta que lo único que se valida es lo enmarcado en tal sistema. En este sentido se retoma lo ya dicho por Camors (2009) cuando señala que "...cada contenido requiere su recipiente específico..." (p.35).

Valdría la pena pues, valorar una forma distinta, efectiva e incluyente, de realizar las políticas educativas de la educación no formal e informal, fuera de lo ya establecido en los programas y procedimientos formales, ya que si lo único que se realiza en esta materia es transportarlos a la certificación de lo desescolarizado, se cae de nuevo en el riesgo de tratar estos contextos como se ha venido tratando siempre lo formal,

flexibilizando un poco las formas y en ocasiones, los contenidos pero sin proponer una nueva estructura que surja esencialmente de los contextos particulares de las y los sujetos y sectores socioeconómicos a los cuales pertenecen.

Las políticas en lo desescolarizado no deben referirse solamente a situaciones problemáticas específicas, sino a una respuesta prioritaria a maneras distintas de aprender y educar, que motiven por su identificación con los contextos a alcanzar y no solamente con la intención de volver a atraer a la escolaridad al desescolarizado. Esto evidentemente requiere iniciativas políticas, económicas, tecnológicas, sociales, e inclusive emocionales que constituyan un nexo real y la comprensión de las diversas realidades fuera de la premisa de intentar *reparar* lo que nunca estuvo roto, sino simplemente se desarrolló distinto.

Es importante decir que, además de los elementos ya considerados en este texto, el uso de las TIC está teniendo como consecuencia que los acervos de información lleguen cada vez en mayor cantidad y con mayor velocidad a las personas, de tal manera que provocan que los sistemas educativos convencionales vayan quedando rezagados en algunos casos. En este sentido, habría que pensar que la educación formal, deberá apoyar a la población más que nada en la organización y formalización de lo que aprenden, independientemente de las situaciones y los medios por los cuales lo hacen, esto es lo que le daría sentido a la expresión de: *educación a lo largo de la vida*.



CAPÍTULO 4

EXPERIENCIAS

En las disciplinas de ámbito social se infiere que existen problemáticas que no pueden ser explicadas ni comprendidas desde el paradigma racionalista, ni por medio de metodologías cuantitativas (Pérez Serrano, 2004). En cuanto que el análisis se encauza al entendimiento de los significados que se presentan como productos sociales, y surgen en todas las interacciones de los individuos motivadas por sus creencias, cultura, género, experiencias etc., la realidad se percibe de múltiples formas.

Atendiendo a lo anterior, en este trabajo, el cual se enfoca en las mediaciones de las redes sociales virtuales en el surgimiento y gestión de movimientos educativos en la ZMG, el acercamiento al colectivo estudiado se fundamentó en un paradigma crítico-social y un sub-paradigma educativo-fenomenológico apoyándose de la observación participante, opinión y percepción de los informantes clave para que, una vez concluido el trabajo y siendo analizado de una manera subjetiva, fuera una aportación para el mejoramiento de su calidad de vida.

López (2001) afirma que este paradigma se orienta no solo hacia la teorización de la realidad, sino también a la resolución de problemáticas concretas. Al valerse tanto del método científico como de la experiencia, la historia y los intereses sociales, esto lo hace sin duda ubicarse en una posición de proximidad con las y los sujetos que están viviendo estos cambios en los paradigmas educativos, permitiéndonos así averiguar el significado de sus prácticas desde su perspectiva.

Y, de otra parte, el sub-paradigma manifiesta cómo los datos obtenidos nos revelan las experiencias y la “reducción trascendental”, esto se refiere a la consideración del propio sujeto del conocimiento no como un ser real, sino como conciencia pura (Sadornil del Río, 2013, p. 163), es decir, el individuo no como ser biológico inmutable sino como un conjunto de ideas, percepciones y pasiones que construyen su realidad a base de observarla e incidir en ella. De esta manera, reduce todo conocimiento *a priori* para centrarse únicamente en el conocimiento “objetivo” de los fenómenos y su significado verdadero mediante las nociones y experiencias de las y los participantes.

La fenomenología es así el estudio de diversas formas cualitativas por medio de las cuales procurar la comprensión de las particularidades de un fenómeno. Estos entendimientos son caracterizados en categorías de descripciones lógicamente relacionadas entre sí dentro de jerarquías con respecto a criterios indicados con antelación. El conjunto de categorías ordenadas de la descripción es llamado el resultado del espacio del fenómeno en cuestión (Marton, 1992). Los participantes de este tipo de estudios son llevados a reflexionar y analizar

los fenómenos desde su experiencia, y él o la investigadora se maneja de manera iterativa (dependiendo de las respuestas de los sujetos) para analizar estas unidades de información, en vez de a los sujetos en sí. De esta manera, el resultado de un estudio con este enfoque son las relaciones lógicas que se establezcan entre estas unidades.

Dicho enfoque es muy utilizado en los contextos educativos ya que, citando a Subirana & Pardo (2004), permite “responder al qué, al cómo o al por qué, mas no permite responder a cuántos o con qué frecuencia” (p.56). Por lo tanto, lo que resalta de la fenomenología es la búsqueda de significado de la experiencia humana en su contexto temporal, espacial, interactivo y participativo. Pretende estudiar los fenómenos mediante un enfoque holístico y constructivista ya que parte de la idea que estos se encuentran estrechamente ligados entre sí por eventos fortuitos, y que para su comprensión se deben considerar diversos contextos que desprendan así las categorías conceptuales, asociaciones, constructos y postulados de los fenómenos observados en distintos escenarios (Goetz & LeCompte, 1988).

Según Freire (2007), en la aprehensión de los fenómenos pueden darse diversos grados de conciencia: a) la conciencia mágica, que capta los hechos desde fuera otorgándoles un poder superior al que se somete sin mayores cuestionamientos; b) la conciencia ingenua, de mayor complejidad, pero que asume una crítica superficial en la comprensión de los problemas al creerse superior a los hechos e intentar dominarlos con discursos y explicaciones dogmáticas o triviales; y, c) la conciencia crítica, que se interesa en la cosa misma y se pregunta sistemáticamente por la posibilidad efectiva de llegar a la comprensión de la realidad. Se caracteriza, además, por la interpretación profunda de los problemas.

Para que el ser humano pueda tomar posesión de la realidad requiere no solo verla como una anécdota sino como un objeto cognoscible (Freire, 2005). El análisis y la reflexión cotidianas refieren al ser humano en un diálogo sobre sí mismo y el mundo que le rodea donde,

sostenido por el conocimiento, le permitirá una crítica integral de la realidad. A medida que el individuo valora la dignidad de su propia experiencia, la inscribe como una construcción cultural transformadora, punto importante ejemplificado en las dinámicas de los grupos de participantes envueltas(os) en los movimientos educativos referidos en el presente trabajo.

En esta experiencia de investigación se utilizó una metodología cualitativa, ya que de acuerdo con Stake (1999), una de las características de los estudios cualitativos es que dirigen la pregunta de investigación a casos o fenómenos y buscan modelos de relaciones inesperadas o previstas. Esta misma autora remite entre sus características más importantes las siguientes:

- a) Intenta comprender la realidad considerando que el conocimiento no es neutral, es decir, este es relativo a los significados que cada persona le atribuye a sus interacciones con el medio.
- b) El objetivo de la investigación es la construcción de teorías prácticas haciendo énfasis en una comprensión profunda del hecho o individuo desde las propias creencias y valores entre la o el investigador y el objeto de estudio. Ambos son inseparables, ya que desde el momento en que se observa ya se están generando cambios en sus resultados; la o el investigador filtra los datos cualitativos desde su propia personalidad, al mismo tiempo que trata de ponerse en el lugar de las y los sujetos que observa.
- c) Se propone una pluralidad de métodos y estrategias de investigación propios de los escenarios humanos. Las técnicas más comunes son la observación participativa, entrevistas, diarios, cuadernos de campo, estudios de caso, grupos focales, etc.

Lo anterior nos orienta a analizar los movimientos educativos de la ZMG y las y los sujetos autónomos(as) que en ellos se desenvuelven, los hechos educativos nacidos en estas dinámicas y las creaciones y experiencias que desde el interior de estas comunidades se forjan. Con este fin, se optó por el estudio de caso como respuesta ante la necesidad de entender un

fenómeno social complejo como este y detectar sus características más representativas mediante dos fuentes de evidencia: la observación directa del evento y la entrevista con los participantes del fenómeno (Escudero, 2008).

En este sentido, los estudios de caso son una herramienta de investigación cuyo propósito es el de estudiar temas contemporáneos sobre los cuales la o el investigador no tiene control y pretende responder a las preguntas ¿cómo? o ¿por qué? Este se orienta hacia la postura epistemológica del realismo debido a que este acepta la verdad en correspondencia con los hechos, y nuestro conocimiento de esta es un asunto independiente pues parte de la existencia de una realidad externa y compleja que puede ser conocida por la observación y la triangulación, sin dejar de lado la posibilidad de evaluar el conocimiento con medidas de fiabilidad y validez (Yacuzzi, 2005).

Hay que destacar que el estudio de caso viene de la teoría y va hacia ella, por ello antes de iniciar la experiencia de investigación, es preciso desarrollar una teoría que dé paso a la observación. Según Escudero (2008) y Yacuzzi (2005), para elegir el estudio de caso como el método a utilizar valdría considerar lo siguiente:

- El tipo de pregunta de investigación que se busca responder.
- El control que tiene la o el investigador sobre los acontecimientos que estudia.
- Si el problema es un asunto contemporáneo o un asunto histórico.

Por otra parte, Díaz de Salas, Mendoza & Porras (2011) identifican tres categorías principales de estudio de caso:

- a) Explicativos. Pretende esclarecer las relaciones entre los componentes de un programa.
- b) Descriptivos. Su propósito es dar cuenta de una situación o problemática en términos de una lógica centrada en el análisis primario del sujeto/objeto de estudio.
- c) Metodología combinada.

Así mismo, resaltan también las ventajas de utilizar el estudio de caso, entre las cuales se encuentran:

- Se enfocan hacia una o un solo individuo lo que permite un examen cercano, así como la obtención de una gran cantidad de datos detallados.
- Fomentan el uso de varias técnicas para obtener la información necesaria, estas técnicas van desde la observación personal hasta, por ejemplo, la recopilación de expedientes.
- Si bien los estudios de caso no pueden probar hipótesis, sí pueden sugerir caminos para estudios posteriores.

Mientras que las desventajas se vinculan a la generalización y la inferencia “hacia la teoría” y no hacia otros casos. Cuando se llega a ignorar, esta lógica lleva a una crítica frecuente ya que el caso no permite generalizar sus conclusiones a toda una población. Sin embargo, Yacuzzi (2005) menciona que hay dos maneras de evitarlo, siendo la *salida débil* y la *salida fuerte*. En la primera, se considera al caso como una etapa preliminar de un estudio que luego buscará resultados generales a través de medios estadísticos, mientras que en la segunda, no se busca generalizar los hallazgos a toda la población de casos similares, sino que estudia qué tan conveniente es llegar a plantear una teoría con base en el estudio de caso.

Así mismo, se pueden presentar dificultades cuando se considera una relación entre las características, por lo que la o el analista debe acudir a la teoría para con ello poder inferir la relación lógica entre estas. La validez de un estudio es la cualidad que lo hace creíble y testifica la calidad con la que se realizó. Yacuzzi (2005) menciona cuatro tipos de validación:

1. La validez de las construcciones conceptuales: implica operacionalizar las métricas que se utilizarán durante el estudio para poder inferir legítimamente las construcciones conceptuales que les dieron origen.

2. Validez interna: muestra que lo que ocurrió con las variables “X” causó lo que ocurrió con las variables “Y”.
3. La validez externa: establece el dominio con el que se pueden generalizar los hallazgos de estudio.
4. Fiabilidad: demuestra que las operaciones del estudio se pueden repetir y obtener los mismos resultados.

Los pasos para que el estudio de caso se lleve a cabo de manera clara y sistemática son:

- A. Contextualizar el problema y describir claramente la Unidad de Análisis.
- B. Someterlo a un protocolo de investigación.
- C. Determinar el método de análisis (validar las técnicas e instrumentos que se van a utilizar).
- D. Organizar los datos obtenidos y presentarlos de manera que se observen claramente los elementos y relaciones entre ellos (conjuntando lo cuantitativo con lo cualitativo) y la unidad de análisis.
- E. Establecer alternativas o cursos de acción de acuerdo con lo encontrado. (Díaz de Salas, Mendoza & Porras, 2011)

Virrareal & Landeta (2010) proponen dos principios básicos de recolección de datos:

1. Uso de múltiples fuentes de evidencia. Consiste en recoger e integrar la evidencia relativa a cada caso a partir de una variedad de métodos y fuentes de información complementarias, combinando metodologías para analizar un mismo fenómeno y en auxilio de cuatro fuentes de evidencia:
 - Evidencia documental (documentación y archivos).
Interna: memorias, informes y estudios internos, páginas web, archivos de presentaciones, archivos de imagen y sonido. Externa: publicaciones especializadas, bases de datos, informes de organismos oficiales y medios de comunicación.
 - Observación directa: visita guiada en la propia organización, conferencias de los directivos impartidas en ámbitos profesionales.

- Entrevistas: a varios directivos y directivas, múltiples, abiertas y cerradas; presencial con cuestionario abierto, cuestionario cerrado por e-mail, telefónico aclaratorio, presencial semiestructurada (en ocasiones grupal). Mínimo dos informantes clave por caso.
 - Artefactos físicos, tecnológicos y culturales: archivos de imagen, grabaciones de entrevistas (función confirmatoria).
2. Mantenimiento de la cadena de evidencia. Permite a otros y otras investigadoras reconstruir el caso abonándole confiabilidad al seguir la secuencia establecida entre evidencias. Además, permite reconstruir el contexto en el que fue obtenida la evidencia y los criterios y técnicas utilizados para usar esta evidencia y no otra.

Respondiendo a esto, en el presente estudio de caso se recogieron datos de entrevistas a profundidad semi-estructuradas de base fenomenológica a seis (6) sujetos de la investigación clave (entre ellos el fundador de la asociación y presidentes de los clubes), un análisis de sus redes sociales, dos grupos focales documentados en video y los artefactos físicos, tecnológicos y culturales observados en sus instalaciones. Las seis (6) entrevistas y los grupos focales se transcribieron y codificaron con el apoyo del programa de análisis cualitativo Atlas.ti; el resto de las evidencias comprendidas en las demás fuentes se utilizaron a nuestra discreción para apoyar y/o contrastar los resultados del discurso de las y los sujetos y así obtener una comprensión integral del fenómeno. Dichas evidencias se ponen a disposición de la y el lector en una nube de información en internet, con el ánimo de conservar su calidad y resolución originales y no las derivadas de una impresión en papel, como en el caso de este trabajo.

Referente a los métodos y herramientas de recolección de datos, se utilizó la entrevista a profundidad con base fenomenológica al considerar que la comprensión de los significados de las organizaciones y de los y las participantes que las integran no pueden obtenerse de forma independiente ni hacer generalizaciones sobre ellas, pues deriva de la percepción de la

interacción de su comunidad y los significados que las y los participantes dan a su experiencia. Con este referente, “...no es el sujeto ni el mundo, sino el mundo vivido por el sujeto” (Marí *et al.*, 2010) lo que nos atañe.

Fue así como acudimos a las y los informantes con entrevistas semi-estructuradas que ayudaran a posicionar los objetivos del encuentro, pero con la flexibilidad necesaria para no perder de vista el intercambio de ideas e interpretar de manera fidedigna la realidad presentada. Al fin y al cabo, se trata de “conducir el propio discurso y profundizar en él” (Marí *et al.*, 2010). Es así que se formularon preguntas relacionadas con los sentidos, es decir, lo que la y el sujeto ve, escucha y siente en general, para de esta forma detectar sus sentimientos, pensamientos y actitudes.

En esta técnica investigativa, el papel de la o el entrevistador no solo es obtener información, sino que inicialmente debe generar empatía con sus informantes y así comprender las realidades presentadas a ella o él en el ejercicio; luego debe aprender qué tipo de pregunta se formula y cómo (Vargas, 2012), ya que se espera que el discurso de cada informante muestre los significados atribuidos, en este caso particular, a su experiencia dentro de una organización de educación no formal como lo es Liderazgo Internacional A.C.

Para que dicho instrumento funcionara de manera óptima, se tomaron como base las recomendaciones propuestas por Marí *et al.* (2010): se preparó una introducción al diálogo y se fue adecuando a las respuestas de la o el entrevistado dándole mayor libertad para conducir su discurso y profundizar en él; se contó con una guía de preguntas tentativas como base para las entrevistas que, si bien no son exhaustivas ni obligadas, nos permitieran mantener el enfoque de acuerdo con los propósitos y objetivos de la investigación al reproducir y analizar las experiencias del entrevistado en una conversación flexible pero inteligente (ver *anexo 1*).

Finalmente, como resultado del diálogo, la escucha o lectura reflexiva de los datos emitidos en la entrevista, definimos las categorías y subcategorías que capturan el fenómeno experimentado por la o el entrevistado, inte-

grando la información tal cual fue expresada por ella o él, respetando su lenguaje, opiniones y creencias, todo esto como el análisis y resultado primordial del estudio fenomenológico.

En cuanto a la selección de las y los entrevistados, se buscó propiciar una muestra heterogénea que nos arrojara diversidad en relación con las motivaciones y percepciones de cada integrante del movimiento educativo que conforman. Estos fueron los siguientes:

1. Diversidad en los roles que cada uno desempeña. Esto es, el fundador de la asociación, tres asistentes y dos presidentes de los diferentes clubes semanales.

2. Diversidad demográfica.

- Sujeto 1. Profesor universitario de escuela privada, 40 años (presidente de uno de los clubes).
- Sujeto 2. Estudiante universitario de escuela pública, 20 años (participante de uno de los clubes).
- Sujeto 3. Estudiante de secundaria, 13 años (participante de uno de los clubes).
- Sujeto 4. Contador público egresado de universidad pública, 50 años (presidente de uno de los clubes).
- Sujeto 5. Empresario, 40 años (participante de uno de los clubes).
- Sujeto 6. Empresario y filántropo, 70 años (fundador de la asociación).

3. Permanencia. Se seleccionaron sujetos con al menos 1 año de antigüedad en las actividades de la asociación y pausas no mayores a 1 mes.

Las entrevistas se realizaron en los días de su asistencia a la asociación, una hora antes de que ingresaran a las reuniones de sus respectivos clubes. El contacto con el fundador de la asociación y los presidentes fue por medio de la presidenta de la asociación; en cuanto a las y los asistentes entrevistados, los abordamos según sus diversos perfiles y con la intención de observar las perspectivas de personas distintas y no escogidas por la misma asociación. Cada entrevista se registró en audio para su posterior transcripción y análisis en Atlas. ti.

Posteriormente, realizamos dos *grupos focales*, uno de los métodos de recolección más populares actualmente dentro de la investigación cualitativa ya que “constituye una técnica relativamente fácil y por demás interesante dada la riqueza de información que con ella se obtiene” (Álvarez-Gayou, 2003, p.129). En esta dinámica se reúne a uno o varios grupos de personas (no simultáneamente) relacionados con el problema de investigación en un ambiente informal donde puedan conversar respecto a cuestionamientos expuestos por la o el investigador (que en este caso fungió también como moderadora), como si se tratara de un encuentro entre amigos, pues “nace de la costumbre modernista europea de reunirse en los cafés y círculos de crítica, donde la razón actuaba como única autoridad, en un acto de *comunicación democrática*” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 131).

Se escogió esta técnica pues es un excelente instrumento para la recolección de datos de una manera rápida y menos costosa que las entrevistas individuales, permite interactuar con los y las participantes para hacer aclaraciones y recoger información no verbal, proporciona gran cantidad de datos con sus propias palabras y tiene un efecto sinérgico que lleva a profundizar en el tema; los resultados obtenidos son fáciles de entender con una simple lectura y también son flexibles al permitir una amplia diversidad para el tratamiento de temas, con una variedad de individuos y de lugares (Álvarez-Gayou, 2003, p. 145-146).

Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) mencionan que esta técnica es considerada por algunos autores como una especie de entrevista grupal de entre tres a diez personas; Álvarez-Gayou (2003) por su parte afirma que algunos autores desde la psicología social la denominan *entrevistas en grupo*, desde el psicoanálisis *grupo de discusión* y por la línea conductista como *grupo focal*. Sin embargo, Canales y Peinado (1999) objetan lo anterior señalando que, en una entrevista en grupo “se escucha en grupo pero se habla como entrevistador singular y aislado...se tiene la referencia de lo dicho por los demás participantes, pero predomina artificialmente, el

punto de vista personal” (p.295-296), mientras que el grupo de discusión “es un dispositivo diseñado para investigar los lugares comunes... que recorren la subjetividad... articulada a un grupo en situación discursiva (o conversación) y a un investigador que no participa en ese proceso de habla, pero que lo determina” (p. 295-296).

La intención del grupo focal de esta investigación se acerca más a la definición del grupo de discusión, ya que lo que se buscaba era conocer las perspectivas, creencias, miedos, reacciones, motivaciones, actitudes, expectativas, obstáculos, procesos, dispositivos de aprendizaje y en general, la complejidad de la visión compartida de este grupo de participantes inmiscuidos e inmiscuidas en un proceso de educación no formal en México y sus mediaciones sociales virtuales. Centramos nuestra atención sobre todo en la interacción existente entre las y los miembros del grupo y los significados que esta aporta al estudio, es decir, el objetivo principal del mismo fue generar una discusión que impulse la construcción de un “esquema o perspectiva de un problema a través de la interacción” (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p.408) de los sujetos incluyendo sus creencias, actitudes y sentimientos.

Para que los grupos focales fueran exitosos, y en seguimiento a las recomendaciones hechas por Álvarez-Gayou (2003) y Hernández Sampieri *et al.* (2014), primero señalamos el objetivo de la investigación, si no extensivamente, lo necesario para acercarse al grupo y generar el grado de confianza y accesibilidad que “permita las revelaciones personales de los participantes” (Álvarez-Gayou, 2003, p.132). La falta de claridad en este sentido desemboca en pérdida de tiempo, malentendidos y un cúmulo de información no relevante para el estudio. En este caso, acudimos a las instalaciones de Liderazgo Internacional A.C. una semana antes de la sesión programada para el grupo focal, donde presentamos brevemente el objetivo de la investigación y la conceptualización del grupo focal; se respondieron dudas de los y las participantes y se les agradeció su atención y participación voluntaria para la sesión de la semana siguiente.

Las preguntas que guiaran la investigación estuvieron presentes explícita o implícitamente en “el habla del investigador y también en la escucha” (Álvarez-Gayou, 2003, p.132), a fin de recabar los datos relevantes en el menor tiempo posible y con el número suficiente de grupos focales. Excederse generaría una saturación de información y confusión en los resultados, además de mermar los recursos para el análisis de estos. Se plantearon cuatro preguntas que abordan todas las dimensiones mencionadas en la introducción de esta publicación y desarrolladas en capítulos anteriores (1,2 y 3), las cuales fueron proyectadas una a una conforme se iba agotando la discusión y estuvieron siempre a la vista de las y los participantes. Las diapositivas se proyectaron de la siguiente manera:

1. **¡Bienvenidos!** (incluye el nombre de la investigadora en la parte inferior derecha).
2. **Grupo Focal:** Es una estrategia de investigación, que consiste en la participación de las y los asistentes para expresar sus opiniones y percepciones respecto a las preguntas que les formulará la investigadora que modera la reunión.
3. **Objetivo:** Identificar las percepciones del grupo acerca de la existencia de opciones educativas **no formales** como la que están realizando en Liderazgo Internacional A.C., que les permiten aprender sobre temas de interés para los y las miembros y utilizar recursos de las modernas tecnologías de la comunicación.
4. *¿Qué opina sobre la existencia de opciones educativas como la que ofrece Liderazgo Internacional, A.C.?*
5. *¿Qué ha sucedido respecto a las expectativas que usted tenía al ingresar a Liderazgo Internacional, A.C.?*
6. *Describe cómo ha sido su experiencia de aprendizaje en esta organización.*
7. *Valore la importancia que puede tener (o que tiene) para el aprendizaje el uso de las tecnologías de la comunicación en esta organización.*
8. Las organizaciones que tienen futuro son las “organizaciones que aprenden”, y usted está participando en una de ellas. Agradezco enormemente su apoyo.

En el estudio de caso de Liderazgo Internacional A.C., además de las entrevistas a profundidad de base fenomenológica a informantes clave, se realizaron dos grupos focales de entre 9 y 15 participantes cada uno en diferentes momentos de la experiencia de investigación, ambos de clubes diferentes en días y horarios distintos para asegurar los mínimos de heterogeneidad y homogeneidad de las y los informantes, ya que “lo primero nos serviría para mantener la simetría de la relación de los integrantes; lo segundo, para asegurar la diferencia necesaria en todo proceso de habla” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 133).

Requerimos adaptarnos a las restricciones de la asociación donde se nos permitió realizar únicamente estas dos sesiones; ambos grupos focales se realizaron en los horarios preestablecidos de cada club de liderazgo, después de terminado el receso y ocupando la segunda hora de este. Esto con el objetivo de utilizar horarios compatibles con la vida cotidiana de los y las participantes dentro de las instalaciones que les generan confianza y familiaridad. Se proyectaron en una pantalla las preguntas de la guía desarrollada con anterioridad una por una y dando tiempo a que los y las participantes expusieran sus puntos de vista. Se motivó a discutir otras cuestiones que, aunque no contempladas en la guía, eran relevantes para la experiencia de investigación.

Para fines de este trabajo, se analizarán los resultados de un solo grupo focal, ya que se considera el más representativo por la información arrojada y la fluidez de las interacciones, a diferencia del primero donde los datos fueron escasos. En ambos grupos los y las asistentes presentaron demografías distintas, que van desde estudiantes, profesionistas, empresarios y empresarias, amas de casa y políticos de entre los 16 y 60 años de edad durante el cual nuestro equipo de trabajo constó de tres asistentes de investigación, dos que video grabaron la sesión desde puntos distintos del salón para así facilitar el análisis del lenguaje corporal de las y los participantes, y una más que registró notas y comentarios relevantes para el planteamiento del problema. Mi rol principal fue el de guía de la discusión y moderadora del grupo focal.

HALLAZGOS



Dentro de los movimientos educativos presentes en México y específicamente en Guadalajara existen innumerables grupos con prácticas no formales e informales, donde personas con intereses o necesidades en común se reúnen para adquirir alguna destreza, aptitud o habilidad que abone a su crecimiento y desarrollo personal, y en general, al significado de su vida y sentido particular de autorrealización. Tal es el caso de Liderazgo Internacional A.C., sujeto de estudio de esta investigación, asociación que se ha desempeñado como formadora de líderes y conferencistas por más de 20 años en territorio nacional e internacional.

El Dr. Alfonso Tessada y Alvarado, fundador de dicha organización refiere su origen como consecuencia de los diversos problemas de comunicación oral que vivió en la empresa *México Norteamericana* donde trabajaba como director nacional de ventas. A raíz de dichos incidentes, cae en cuenta del impacto de no poder expresarse correctamente y se propone prepararse y fundar un espacio donde la gente adquiriera los conocimientos y técnicas para expresarse con efectividad, pero, sobre todo, desarrollar su liderazgo en cualquier campo donde se desempeñe.

Años después, el Dr. Tessada se reúne con un grupo de amigos y funda, el 8 de octubre de 1977, lo que hoy es *Liderazgo Internacional A.C.*, el cual cuenta ya con 289 clubes y 8,000 socias y socios a nivel nacional e internacional. Actualmente, se ha formado una alianza con el *Instituto de Estudios Tecnológicos y Superiores Matatipac, A.C.*, el *Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa*, 33 universidades a nivel nacional e internacional y una certificación de la SEP, con lo cual se otorga un *Certificado de Excelencia Académica*, con valor curricular, avalados por estas instituciones, para las socias y socios que concluyen el programa establecido.

5.1 Población donde se trabajó

La asociación define su identidad organizacional de la siguiente manera:

Visión

Desarrollar a los individuos en el liderazgo y transformar las sociedades para una mejor relación humana entre todos los habitantes del planeta.

Misión

Capacitar a individuos a través de sistemas, técnicas y procesos efectivos que guíen y orienten sus habilidades para el logro de sus objetivos personales.

Valores

- Identidad
- Compromiso
- Responsabilidad
- Coherencia
- Reconocimiento

Retos

Transmitir los sistemas y procesos para la generación de líderes hacia 15 puntos geográficos de América, en los próximos 10 años.

Prácticas educativas

Esta asociación cuenta con diversos clubes; un club se comprende como un grupo de personas que acuerdan una hora y día específico por semana para sesionar de manera virtual por un espacio de dos horas, o presencial en las instalaciones de Liderazgo Internacional A.C. y se asignan un nombre. Estos son grupos de autodesarrollo que utilizan técnicas, sistemas y manuales creados por la misma asociación para que las y los socios obtengan un resultado óptimo con sus participaciones.

En la primera hora se realizan los llamados *asaltos mentales*: por espacio de 2 minutos cada socia y socio argumenta su punto de vista respecto de una cuestión para la cual no se ha preparado, con los cuales aprenden a improvisar y a tener la mente despierta para tratar cualquier tema.

Después de un receso de 10 minutos se prosigue con los *Desarrollos* (discursos preparados), de 5 a 7 minutos por socia o socio, los cuales han sido elaborados con uno o dos meses de anticipación; de esta manera, se espera que las y los socios aprendan a configurar y exponer toda una disertación didáctica y profesional.

Después de dos o tres *Desarrollos* presentados, se hace una evaluación gramatical y general a cada ponente y de todo lo que ha acontecido durante la sesión y se pasa a la premiación de las y los ganadores de los tres primeros lugares que se destacaron en los *asaltos mentales*; el o la presidenta del club da por concluida la sesión luego de dos horas de desarrollo. En cuanto a los clubes en modalidad virtual, estos sesionan de forma remota a

través de plataformas de videoconferencia con una mecánica similar a la modalidad presencial, pero con ciertas variantes.

Entre los socios pasados y actuales se cuentan 8 gobernadores, un senador y un campeón internacional de oratoria. A continuación, se rescatan algunos de los testimonios publicados en la página web de su sede en León, Guanajuato:

Liderazgo Internacional, A.C. ha sido para mí el medio perfecto para crecer como persona. Me ha permitido desarrollar y pulir cada una de mis cualidades individuales. A través de las diferentes sesiones semanales he podido ejercitar mi capacidad de comunicarme eficientemente, mi capacidad de influencia, el sentido de responsabilidad y de compromiso con el cambio personal y de otras personas, que, igual que yo pueden encontrar en Liderazgo Internacional, AC. un recurso excepcional para la vida. Las convenciones son la cereza en el pastel, pero una cereza de a kilo, es realmente maravilloso e impresionante lo que se experimenta y aprende a través de los concursos y el tipo de personas con las que uno se reúne. Simple y sencillamente Liderazgo es una Escuela de Alto rendimiento en la formación de personas ¡Extraordinarias! (Gobernador del Distrito 3 de Liderazgo Internacional A.C. y Campeón Internacional De Oratoria, 2018).

Para mí, conocer y además ser parte de Liderazgo Internacional, A.C. ha sido una bendición de Dios. Ya que fue la puerta que yo necesitaba para poderme sentir pleno. Además, poder servir a los demás, ser parte de lo que a veces se nos dificulta (COMUNICARNOS) con las demás personas. Sobre todo, cuando se tiene que hablar ante públicos muy numerosos. Por un accidente, que me dejó en coma durante 2 años y perdí el habla, me imposibilitó de llevar una vida normal, sin embargo, desde que me inscribí en uno de los clubes, hace cinco meses he logrado

recuperar mi comunicación hablada en un 90% (Miguel Ángel Rodríguez, Socio de Liderazgo Internacional, A.C.).

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la sistematización de las seis entrevistas y el grupo focal realizados a las y los integrantes de la asociación, así como a su fundador de septiembre de 2018 a marzo 2019. Para fines de confidencialidad, los y las informantes serán referidos de la siguiente manera:

P1. Profesor universitario de escuela privada, 40 años (presidente de uno de los clubes).

P2. Estudiante universitario de escuela pública, 20 años (participante de uno de los clubes).

P3. Estudiante de secundaria, 13 años (participante de uno de los clubes).

P4. Contador público egresado de universidad pública, 50 años (presidente de uno de los clubes).

P5. Empresario, 40 años (participante de uno de los clubes).

P6. Empresario y filántropo, 70 años (fundador de la asociación).

GF. Participaciones de los y las informantes del grupo focal.

Para apoyar la interpretación de sus discursos, se codificó cada transcripción mediante el programa Atlas.ti, dando como resultados un total de 246 citas agrupadas en nueve códigos, los cuales indican las coincidencias entre las percepciones expresadas por las y los sujetos de la siguiente forma:

5.2 Códigos

Identidad: Construcción del individuo a partir de los recursos que le proporciona su trayectoria social considerada como una historia subjetiva que proporciona una naturaleza narrativa y reflexiva en constante cambio y que está ligada a dos formas identitarias alternas: la íntima y la de la acción colectiva.

Legitimación: Confirmación de autenticidad, prueba o justificación de un conocimiento alcanzado en una comunidad determinada y relacionado a aspectos de la vida en sociedad considerados como beneficiosos que no responden a cualidades estrictamente individuales o generalizables.

Cultura: Todas las expresiones artísticas, tradiciones, hábitos, deseos, motivaciones, expectativas, creencias, normas y prácticas sociales representativas de esta asociación, las cuales construyen su identidad.

Permanencia: Tiempo que la persona ha estado comprometida en las actividades de la asociación.

Itinerarios de Formación: Conocimiento individual o colectivo derivado de la participación, observación y/o vivencia de las prácticas educativas en escenarios formales, no formales e informales.

Habilidades Sociocognitivas: Conjunto de elementos sociales, psicológicos, instrumentales y culturales que influyen en el intercambio e interacción entre las y los integrantes de la asociación y que inciden en su proceso de aprendizaje.

Certificación: Reconocimiento otorgado por la Secretaría de Educación Pública apoyado en leyes, normas, reglamentos, procedimientos, estatutos y acuerdos con el fin de avalar los aprendizajes y competencias adquiridas mediante prácticas educativas no formales e informales.

Políticas Educativas: Conjunto de planes, programas, leyes, lineamientos y decretos que emanan de los grupos de poder y que responden a problemas o necesidades sociales y educativas.

Trayectoria Profesional: Recorrido y logros en el ámbito laboral a lo largo del tiempo.

En un segundo momento de análisis, se agrupan ciertos códigos de menor densidad dentro de los de mayor densidad por considerarse que forman parte de ellos, para así dar paso a las categorías de análisis. Se incluye *Trayectoria Profesional* dentro de **Identidad** ya que una parte importante de lo que la o el sujeto considera su identidad, proviene de las actividades profesionales que ha desarrollado

a lo largo de su vida y que se ven también reflejadas en la identidad de la acción colectiva de la asociación:

Cuando yo me vine a poner una fábrica aquí a Guadalajara, que tenemos ahora en Tlajomulco, me metí en una organización americana y cuando yo estuve ahí dieciséis años y habiendo adquirido más habilidad, yo dije pues, ¿por qué no formar una organización cuya idiosincrasia vaya destinada hacia América Latina, hacia hispanos parlantes? (P6, 2019).

Permanencia forma parte de **Cultura** ya que representa el tiempo que la o el sujeto se ha comprometido a las actividades de la asociación compartiendo sus tradiciones, creencias, normas y prácticas sociales. *Certificación y Habilidades Sociocognitivas* son elementos de **Itinerarios de Formación**, pues la asociación otorga un reconocimiento de la SEP al finalizar los llamados *desarrollos*, que comprenden todas las habilidades cognitivas que influyen en la interacción de los miembros de la asociación y que inciden en su aprendizaje.

Al concluir los tres manuales y al acreditarlos, al pasarlos, este, tengo entendido que, se hace el, el club, la organización del club solicita a la SEP, una especie de reconocimiento, de certificado, donde, don... en el cual pues avale todo este periodo de tiempo que le invirtió una persona (P5, 2018).

Y de otra parte:

El que tú le pidas a una persona que se ponga de pie y hable dos minutos sobre un tema, implica que la persona tenga que tener un control y dominio de sus emociones, poder ordenar sus ideas y comunicarlas (P1, 2018).

Es así que, en este tercer momento, las categorías de análisis referidas desde el discurso de los informantes se muestran a continuación con su definición *etic* (*punto de vista externo*) y una clarificación *emic* (*punto de vista nativo*), asegurando su validez y confiabilidad.

5.2.1 Categorías de análisis

1. Identidad: Construcción del individuo a partir de los recursos que le proporcionan sus trayectos sociales considerados como una historia subjetiva que proporciona una naturaleza narrativa y reflexiva en constante cambio y que está ligada a dos formas identitarias alternas: la íntima y la de la acción colectiva.

Hoy en día no únicamente un docente, sino cualquier persona que tiene que comunicar algo, enfrenta. Necesitamos aprender a motivar, a promover acciones específicas, ¿verdad? Y bueno, esa es una necesidad que yo me he planteado y por eso estoy aquí (P1, 2018).

2. Cultura: Todas las expresiones artísticas, tradiciones, hábitos, deseos, motivaciones, expectativas, creencias, normas y prácticas sociales representativas de esta asociación, las cuales construyen su identidad.

Lo que yo espero es que siga con ese plan de desarrollo hacia los integrantes, que siga esa efectividad y consistencia que ha manifestado Liderazgo Internacional de crecimiento, de superación. Yo espero que cada día se maneje con esos grandes índices de calidad en sus integrantes porque yo sé que Liderazgo Internacional está también pensando siempre en la certificación para efectos de calidad, de darle mayor técnicas a los integrantes de cómo expresarse mejor, cómo aprender a ser líder, a llegar a tener hábitos de liderazgo, a poder ejercitar el pensamiento, a crear nuevos valores, mejores valores, mayores valores fundamentales del ser humanos, en fin, son un cúmulo de conceptos que Liderazgo Internacional visualiza para el crecimiento integral del afiliado, del socio. (P4, 2019).

3. Itinerarios de Formación: Conocimiento individual o colectivo derivado de la participación, observación y/o vivencia de las prácticas educativas en escenarios formales, no formales e informales.

El que tú le pidas a una persona que se ponga de pie y hable dos minutos sobre un tema, implica que la persona tenga que tener un control y dominio de sus emociones, poder ordenar sus ideas y comunicarlas. Pues eso es muy importante, porque hoy en día muchas personas que están cursando estudios de licenciatura y de maestría no lo hacen; entonces, ahí hay un vacío (P1, 2018).

4. Políticas Educativas: Conjunto de planes, programas, leyes, lineamientos y decretos que emanan de los grupos de poder y que responden a problemas o necesidades sociales y educativas.

Se está apostando a los sistemas, se está apostando a la tecnología. Las universidades son empresas, son negocios y están buscando la rentabilidad (P1, 2018).

5. Legitimación: Confirmación de autenticidad, prueba o justificación de un conocimiento alcanzado en una comunidad determinada y relacionado a aspectos de la vida en sociedad considerados como beneficiosos que no responden a cualidades estrictamente individuales o generalizables.

Te dan algún tipo de certificado al concluir lo que son tus manuales, ¿no? Te, no sé qué tipo de certificado, la verdad yo no entre ahí por el certificado, me enteré ya, una vez estando adentro que, al terminar ellos te dan un papel con tu nombre, es más honorífico, ¿no?, más simbólico, el que tú ya eres pieza fundamental de Liderazgo Internacional y que, y eres capaz de dar un discurso, ¿no? (P2, 2018).

Para la interpretación de los datos, se realizó un cruzamiento entre estas cinco categorías de análisis y las cinco categorías conceptuales respondiendo al objetivo general de la investigación respecto al análisis de las relaciones que existen entre las prácticas de los nuevos movimientos educativos mediados por las redes sociales virtuales, los procesos de formación y las políticas y prácticas educativas tradicionales de las y los sujetos de la educación formal en México, a fin de establecer el reconocimiento y valoración de la Secretaría de Educación Pública de estos espacios de enseñanza aprendizaje y las estrategias que estas comunidades utilizan en la legitimación de sus prácticas. Las categorías conceptuales fueron ampliamente descritas en los tres capítulos anteriores y para este momento de análisis, se sintetizaron de la siguiente manera:

5.2.2 Categorías conceptuales

- 1. Sociedades punto cero:** Incluye los cambios o la evolución que tiene la sociedad en sus diversos modos de creación humana, en la ciencia, la cultura, la tecnología, la salud, la educación, etc., a través de las mediaciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estas sociedades se refieren como Sociedad 1.0 (sociedades preindustriales), Sociedad 2.0 (sociedades industriales) y Sociedad 3.0 (sociedades postindustriales).
- 2. Tecnología social:** Comprende las herramientas y aplicaciones del software social de la Web 2.0, sus funcionamientos, fondo y forma, así como sus alcances culturales y educativos.
- 3. Reconfiguración de los procesos educativos:** Se refiere al vínculo entre las políticas educativas con las prácticas informales de enseñanza aprendizaje de las y los ciudadanos y/o participantes de los movimientos educativos no formales.
- 4. Alfabetización digital.** Práctica política, social, cultural y educativa que comprende dominios cognitivos, emocionales, estéticos y morales de la y el sujeto. Su objetivo es el de mejorar la vida de las

personas y proteger a la ciudadanía de los efectos potencialmente negativos de los medios digitales mediante la adquisición de las siguientes habilidades: investigación, comprensión, interpretación, expresión y difusión de información y contenidos en entornos virtuales; implementación de métodos de seguridad para protección de datos personales y privacidad, así como estrategias colaborativas de resolución de situaciones y problemas a través de las tecnologías digitales.

- 5. Movimientos educativos.** Los movimientos educativos se definen por la participación de la comunidad educativa y sus relaciones con los mismos hechos educativos. La comunidad educativa implica a todas las y los sujetos autónomos que participan de estos hechos sociales, es decir, de las y los usuarios de estas comunidades mediadas por las redes sociales virtuales, así como demás participantes o involucrados(as) directos(as) e indirectos(as), fuera de las mismas, que puedan extender sus efectos también en el entorno físico.

Al tener el vaciado total de las transcripciones del grupo focal y las entrevistas, se procedió a separarlas por número y elaborar una Unidad Hermenéutica (UH) en el software Atlas Ti. La unidad hermenéutica contiene aquellos documentos que se utilizarán en la creación de citas, memos y familias de códigos contenidas en el grupo focal y las entrevistas.

Para la categorización de las citas, se realizó la lectura completa del grupo focal y las entrevistas junto con los audios de las mismas

para llevar una línea clara de la información requerida. Se tuvo el apoyo de la matriz de congruencia y las notas de campo realizadas en las interacciones con las y los informantes. Una a una se elaboraron las citas por cada entrevista y se discriminó aquella información que no se consideró relevante para el análisis. Una final revisión de las citas realizadas permitió generar los códigos con que se les asignó a las citas una clasificación de acuerdo con los códigos que brotaron del análisis y sus definiciones.

Mediante los códigos y las citas, se construyeron las familias de códigos con los que se establece la relación directa que hay entre códigos, citas y categorías conceptuales. Las familias de códigos agruparon a aquellos códigos que cuentan con una mayor densidad y fundamentación para establecer el tipo de relación que tienen entre ellos mismos, los memos y las citas. En total se generaron 5 familias de códigos que tomaron en consideración las categorías principales con las que se elaboraron las entrevistas. Las familias de códigos permiten descubrir las relaciones entre las citas de las entrevistas mediante su densidad y las coincidencias en las respuestas otorgadas por las y los informantes para detectar la manera en que las demás categorías tienen una relación directa que forma parte, contradice, está asociada, causa o depende de ciertos valores. De esta manera, se crearon los mapas conceptuales que a continuación se muestran, respondiendo a cada uno de los objetivos de la investigación.

De esta forma se proyectaron los resultados que en el siguiente apartado se discutirán ampliamente.

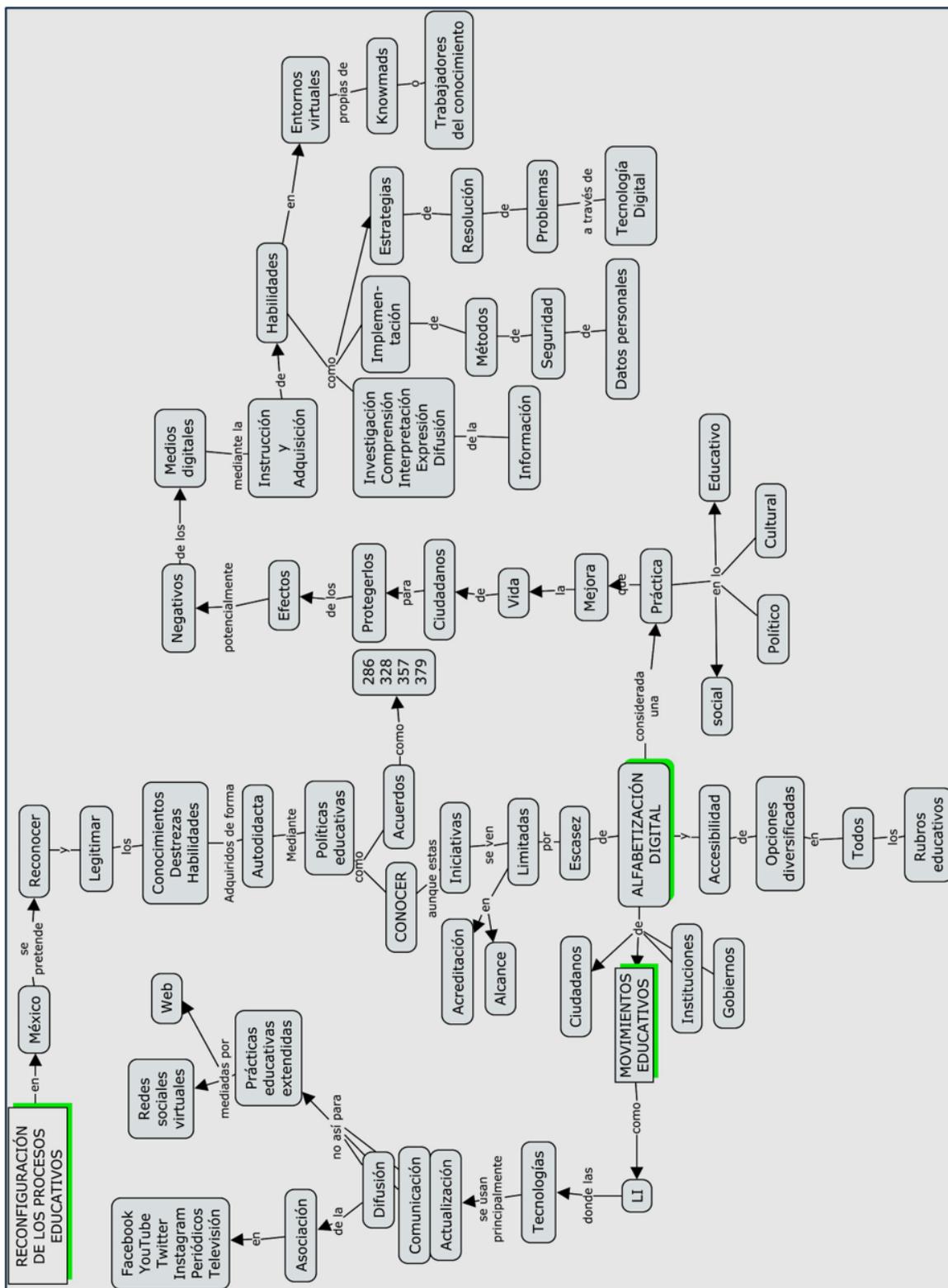


Figura XX. Mapa conceptual 4 (diseño propio, 2021).

5.3 Pongamos los resultados en contexto

El contexto de los resultados se generó mediante el cruzamiento de las cinco categorías de análisis y las cinco categorías conceptuales. Este proceso constó de cuatro momentos con un juego categorial (Correa, 2017), cada uno:

- a. En el primer momento, se interpretaron las relaciones existentes entre Cultura, Identidad y Tecnología Social.
- b. En el segundo momento, se analizaron las correlaciones entre Itinerarios de Formación, Reconfiguración de los Procesos Educativos y Políticas Educativas.
- c. En un tercer momento, se descifraron las correspondencias entre Legitimación, Sociedades Punto Cero y Movimientos Educativos.
- d. Finalmente, y habiendo respondido con las tres anteriores a los planteamientos básicos de este trabajo, en esta última sección damos respuesta a nuestra interrogante central, mostrando los vínculos entre Movimientos Educativos, Reconfiguración de los Procesos Educativos y Alfabetización Digital.

Primer momento: Cultura, Identidad y Tecnología Social

Liderazgo Internacional (LI) atrae personas con diversos intereses:

- a. Desde los beneficios tangibles en su campo profesional y económico,

Ha sido de gran beneficio para mí, en todos los ámbitos de mi vida; en el aspecto familiar, social, profesional y hasta económico porque sin duda es que conforme uno va mejorando, va creciendo, se van dando nuevas oportunidades de trabajo, de servicios y esto repercute al final de cuentas en la economía ¿no? (P4, 2019).

- b. El ejercicio de la ciudadanía y participación cívica,

Son personas... que están preocupadas por la sociedad, por el país, por la familia; y es el tipo de personas con las que yo me topo aquí. Curiosamente no tiene que ver con el nivel académico, hay de todo. Pero sí es un nivel de consciencia, diría yo, superior (P1, 2018).

- c. La educación a lo largo de la vida y la autogestión del aprendizaje,

Normalmente las personas que estamos en Liderazgo Internacional, somos personas que coincidimos en estar estudiando, estar leyendo, este lugar nos motiva a que estemos cada día mejorando en conocimientos, en cultura porque es una herramienta necesaria para, para poder desarrollarse (P4, 2019).

- d. Hasta la búsqueda de la recreación y el esparcimiento.

Yo aquí me he divertido muchísimo, yo esto lo considero un hobby (GF, 2019).

La asociación presume ser una *Fábrica de Líderes* expresado así en la fachada de sus instalaciones, incluso por encima del nombre oficial de Liderazgo Internacional A.C. Los medios para llegar a ello son bastante claros: desarrollar las habilidades comunicativas orales de sus asistentes, por medio de dos dinámicas de oratoria principales:

1) Los denominados *asaltos mentales*, en donde cada participante pasa al frente del salón y se le pide improvisar un tema hasta entonces desconocido por él o ella, asemejando una rueda de prensa con preguntas espontáneas, para así motivar a las y los socios a que se cultiven constantemente en temas diversos y practiquen la agilidad mental.

No sé si a ustedes les ha pasado lo mismo, te sientes completamente más despierto, no únicamente para contestar una pregunta, sino que te haces más consciente de lo que estás hablando, de lo que estás diciendo, y lo que llevas a tu cabeza... despiertas conexiones en tu cerebro que me imagino que a la mejor estaban dormidas (GF, 2019).

2) Los denominados *desarrollos*, que son exposiciones individuales planeadas con anticipación y sobre temas específicos que favorecen la práctica investigativa y construcción de contenidos con objetivos claros y tiempos definidos.

La comunicación es la parte principal de interacción entre las personas, entonces, tener un lugar así, donde aprendas, a través de practicar, a través de enfrentar, este, tus emociones, eso te da apertura y eso te permite lograr una comunicación efectiva (GF, 2019).

Presentan elementos de una institución educativa no formal al contar con manuales diseñados para la consecución de estas habilidades, estatutos, derechos y obligaciones, pero también albergan actividades informales de aprendizaje e interacción entre las y los miembros fuera de sus dinámicas habituales.

Son varias personas que han intervenido y participado en la creación de estos programas y manuales que ya posee Liderazgo Internacional como institución educativa, porque no es nada más este manual sino, existe otro de avanzados, existen otros manuales como el de evaluación, existe un libro, un documento de los estatutos, las reglas, los derechos, las obligaciones que tenemos todos los que estamos integrados en Liderazgo Internacional, en fin, es toda una infraestructura ya muy bien diseñada y que está basada en el conocimiento, la experiencia, el aprendizaje, la investigación, en la experimentación, en fin (P4, 2019).

La asociación promueve la comunicación como un vínculo entre las naciones y es por esto por lo que tiene presencia en varias ciudades de diversos países. Periódicamente se llevan a cabo congresos, convenciones y competencias de oratoria que tienen la finalidad de reunir a las y los miembros de los diferentes clubes de diferentes distritos, localidades, ciudades y países. En estos eventos se refuerza la identidad de la y el socio como parte del club y el distrito al que pertenece, al mismo tiempo que se vivencia la cultura de la asociación en

su máxima expresión. Indudablemente, estas experiencias generan aprendizaje, confianza y participación cívica.

Vamos a llevar a cabo la convención internacional, en donde ahí afloran, porque tiene que participar primero en el club, luego en el área y luego en el distrito. Y el mejor del distrito viene a concursar acá, a la convención internacional (P6, 2019).

A diferencia de otros espacios educativos, aquí no existen tiempos predeterminados para los progresos de las y los miembros, sino que cada socio y socia puede avanzar tan rápido o tan despacio como deseen y se les otorgan herramientas de autoevaluación y control de su propio aprendizaje, así como coevaluaciones por parte de sus compañeras(os) en todas las participaciones orales que realice. Esto se ve reforzado también por ciertos espacios externos de interacción con los que cuentan (congresos, convenciones y concursos), y en los cuales, las y los socios reportan generar otras dinámicas de aprendizaje, a veces intencionadas y otras incidentales. Aquí se observa como estas extensiones de la asociación facilitan el aprendizaje informal, aunque aún sea un concepto difuso y controversial (Asenjo et al., 2012).

Estos mismos autores afirman que, contrariamente a lo que un número significativo de investigadores aseveran, el aprendizaje informal no necesariamente carece de planeación, sino que puede favorecerse con actividades contextuales en donde las emociones del aprendiz son tocadas como en este caso. Los y las socias reportaron sentir un revuelco de emociones cuando se encuentran frente a la audiencia y son evaluados a cada momento por sus compañeros(as), y lo hacen una y otra vez por iniciativa propia y motivados(as) por las mismas dinámicas que responden a sus necesidades psicológicas intrínsecas y sirven de conectores entre sus procesos cognitivos. No hay aprendizaje si no es significativo, e indiscutiblemente el conductor más notorio es la emoción; cualesquiera que esta sea siempre aporta significados.

No importa con quién, no importa para qué, pero siempre alguien puede decir unas sabias palabras, ¿no?, o sea, puedes decir unas palabras congruentes que tal vez cambien perspectivas, o incluso cambien cosas, ¿no? (P2, 2018).

Asimismo, se fomenta el liderazgo mediante la participación de las y los socios en la organización general de la asociación y en las reuniones semanales denominadas *clubes*, las cuales cuentan con un nombre específico y una o un presidente y vicepresidente elegidos por ellas y ellos mismos.

Es muy importante que quienes estamos aquí, además de comunicar, nos organicemos. Dicen por ahí también, que una de las cosas más difíciles es dar el ejemplo, ¿verdad? Porque todos podemos dar un discurso, pero dar el ejemplo y ser congruentes, pues eso, eso no es fácil. Y por eso estamos aquí, sabemos que estamos en un gimnasio mental (P1, 2018).

Las y los directivos cambian cada año, aunque varios de las y los informantes reportaron no tener claro cuál es el proceso que se sigue para esto. Existen sesiones cuatro veces por semana y cada club escoge un día a la semana para sesionar, de esta manera, las y los socios forman parte de un club específico dependiendo del día en que decidan asistir. En cada club hay un(a) presidente(a), vicepresidente(a) de mercadotecnia, otro(a) de desarrollo, uno(a) más de relaciones públicas y un(a) tesorero(a).

La organización como tal no se mete mucho con las personas, se establece, como ustedes saben ya, ya hay un protocolo, ya hay una organización y permite que las, las personas que acudimos ahí, nos organicemos de la mejor manera posible, intercambiando los puestos de las diferentes... de las mesas directivas, incluso las mismas personas que acuden a este tipo de clubes, este, se nombran presidentes de, por, cierto periodo, de manera tal que la organización se mete, supervisa, pero permite que las personas, eh... con liderazgo nos organicemos y... actuemos según nuestros

propios criterios, claro, dentro del marco que ellos tienen preestablecido (P5, 2018).

Este involucramiento los convierte en agentes de su propio aprendizaje al conferirles esa sensación de control que es primordial para la motivación humana (Asenjo *et al.*, 2012), sin olvidar que en esencia su estructura se sigue delineando por la identidad y cultura de la asociación. Al igual que las y los usuarios de la variada gama de elementos de la tecnología social, las y los informantes recurren a los ambientes educativos no formales e informales en busca de una mayor soberanía y aquellos espacios democráticos que no lograron conciliar en la educación formal.

La educación escolarizada lo único que hace es someter a la sociedad, crear empleados, independientemente de la jerarquía que tú tengas, ya seas un operario, o un gerente, de una o de otra manera te están controlando (GF, 2019).

Esto se relaciona con el advenimiento de una educación inclusiva mediada por el software social y el por qué sigue escalando en las agendas educativas de diversos países del mundo.

A pesar de haber tenido los títulos universitarios, la verdad y siendo muy honesto, esto me ha dado una proyección completamente diferente en la cuestión, incluso intelectual y espiritual y financiera. Mis pensamientos han cambiado notablemente (GF, 2019).

Prueba de los alcances culturales y educativos mediados de estas tecnologías, son los deseos intrínsecos de la ciudadanía actual, en donde la construcción de sus Ambientes Personales de Aprendizaje (Siemens, 2005), por un lado, son sus nodos de información como en este caso lo es Liderazgo Internacional y, por el otro, las comunicaciones expansivas con sus pares y la comunidad en general.

Se observa como el impulso principal de las y los socios es el de formar parte de un proceso educativo participativo y congruente con su vida diaria, en el que pueden comprobar los

alcances de esos hechos educativos en la inmediatez y donde las motivaciones individuales varían respecto a sus trayectorias profesionales o sociales, en el caso de aquellas o aquellos que aún no se integran al ámbito laboral, lo cual genera un sentido de pertenencia, de identidad y de afiliación a esta institución. Expresan en todo momento el deseo de algo que los lleve a un cambio, algo diferente, no necesariamente porque su vida sea buena o mala, sino por una curiosidad de saber que más hay por ser, por hacer, por descubrir.

Uno de esos intereses es el deseo de la persuasión, algunos y algunas informantes reportaron ser gerentes, líderes de empresas, vendedoras o políticos.

Sabía yo que habría que ir mejorando en expresarme mejor, en utilizar mi expresión de manera más persuasiva, de influir un poco más con lo que yo diga ante el receptor, de la comunicación, porque sabemos que dentro del ámbito profesional, que es uno de los motivos que uno busca mejorar, cuando tiene uno la experiencia de visitar a un cliente o a algún empresario ya digamos en el aspecto profesional, es muy importante que lo que se diga tenga sentido, que los conceptos, las ideas que uno tenga en sí, se expresen de la mayor manera, de la mejor manera, de una forma más contundente, más efectiva (P4, 2019).

En varias de las sesiones semanales con diversos clubes se observó una fuerte tendencia al desarrollo de un liderazgo político. Se les entrena con técnicas de modulación de voz, ademanes, eliminación de muletillas y sintaxis encasillados en su mayoría en un estilo de discurso político hacia las masas. La apariencia formal y la impresión que dan hacia las personas es muy importante y las y los considerados como mejores participantes suelen ser las y los más apegados a esto; existen estándares de excelencia delimitados explícita e implícitamente por el propio estilo del fundador de la asociación con quien, al menos en el discurso, la mayoría de las y los informantes están de acuerdo.

Los valores que aquí manejamos nosotros son la honestidad, tanto al hablar como el comportamiento de los socios, identidad como socios, como líderes, identidad de la... tenemos un compromiso, es un valor, comprometernos, ¿con quién?, conmigo no, es comprometerse con ellos mismos como socios, que se comprometan en su desarrollo y crecimiento (P6, 2019).

La asociación muestra cohesión en general, mas no la apertura esperada a partir de la imagen de su cultura expuesta en sus redes sociales y página web analizadas antes de iniciar el trabajo de campo. Tienen dificultad para aceptar ideas nuevas ya que sus creencias son sólidas y bien delimitadas. La presencia del líder es fuerte, basta con solo pasar por los pasillos tapizados de reconocimientos enmarcados de *honoris causa*, conferencias y eventos de diversos lugares. Aun así, el fundador de la asociación refiere algo distinto:

Aquí no hay, por decir, un maestro, todos somos maestros, todos nos ayudamos unos a otros... en el organigrama el personaje más importante no es ni el fundador ni el presidente de Liderazgo Internacional. El más importante se llama socio, ese es el más importante. Y le sigue el club en ese valor (P6, 2019).

El P2 en cambio, cuenta como un día llegó descalzo como un ejercicio personal de vulnerabilidad y fue criticado severamente por sus pares:

No sé si pueda considerar como la presencia o apariencia física como un valor, pero, es parte de su cultura para ellos, lo menciona en todos lados, ¿no?, es lo más importante, incluso, hasta en sus manuales está escrito, o sea, debes, un líder viste saco y corbata... una vez fui descalzo, me criticaron como no tienes una idea, este, se lo tomaron muy personal, tome la palabra y les dije...vengo así porque venir así me hace sentir vulnerable...no tienen idea, este, lo difícil que me fue, o sea, bajarme del auto descalzo, o sea, cruzar esa cuadra fue así como de, qué estoy haciendo, qué estoy haciendo, entonces, no es

para ir en contra de ellos, ¿no?, sino es, es para, pues, para aprender algo yo, ¿no? (P2, 2018).

En contraste con los demás elementos culturales e identitarios favorables para el aprendizaje encontrados en Liderazgo Internacional A.C., la falta de apertura motivada por sus líderes puede ser causa de un desaprendizaje (Asensio, 2015). En este sentido, la convicción del P2 por sobre la presión identitaria de la comunidad fue clave para transformarla en una experiencia expansiva de su propia identidad y comprensión del otro.

Así se infiere cómo la emoción es uno de los conductos más utilizado por las y los miembros de esta asociación para generar aprendizajes significativos en el que se les responsabiliza de su progreso al fungir como agentes auto y coevaluadores de los aprendizajes construidos y el alcance que de ellos despliegan. Este elemento promovido desde sus prácticas organizacionales y educativas, se orienta a sujetos interesados en la *educación a lo largo de la vida* (aunque no necesariamente lo identifiquen así), la gestión del conocimiento, la participación cívica y la recreación. Al igual que las y los usuarios de la tecnología social, este tipo de organizaciones educativas buscan espacios democráticos y soberanos donde puedan expandir sus Ambientes Personales de Aprendizaje (APA), mediante la interacción con sus pares en las sesiones semanales y las dinámicas informales de aprendizaje que derivan de los eventos distritales, nacionales o internacionales. Lo anterior responde a la cohesión de la cultura organizacional e identidad individual y colectiva, proyectada de igual manera en sus manuales, procesos y prácticas.

Segundo momento: Itinerarios de Formación, Reconfiguración de los Procesos Educativos y Políticas Educativas

La educación es una programación, a veces de un individuo, otras de un grupo, y finalmente, de las masas. Políticamente se usa para generar una identificación con su clase social

y su nación, desde donde se le condiciona y controla en diversos grados y niveles. Eso es evidente en la escuela, hasta el momento el dispositivo pacífico de control por excelencia, reportado así por varios de las y los informantes. Lo anterior, aunado a la primacía que se le otorga a la teoría por sobre la práctica fueron los dos motivos esenciales para recurrir a dinámicas y entidades educativas alternas.

No me queda ni la menor duda, que viene esto, pues, desde la organización o desde el gobierno con tal de tener a un pueblo tranquilo, a un pueblo empleado y desarrollar muy, muy poco la habilidad de la creatividad, la habilidad de la iniciativa para poder... potencializar todas nuestras capacidades (P5, 2018).

La OCDE (2015) también reporta que, en México, la falta de interés en la escuela se debe, primariamente a la percepción de que sirve de muy poco o es inadecuada. Uno de los socios, relata cómo aplicó las técnicas que aprendió en Liderazgo Internacional A.C., en una exposición de su licenciatura y obtuvo un resultado sorprendente, que sirvió para legitimar lo aprendido y generar el impulso de regresar:

Cuando ellos me dieron el sistema que es frases, saludo, contenido, recomendación y cierre, yo me pregunté por qué... entonces, decidí aplicarlo una vez en una clase, todavía ni había empezado, simplemente di la frase de apertura y todos empezaron a aplaudir (P2, 2018).

Como abordado en el capítulo tres, no en pocas ocasiones se visualiza a la educación no formal como correctiva de lo que la escuela excluye, pero normalmente vista desde una connotación inferior donde la formalidad le da sentido a la informalidad. En este testimonio se observa lo inverso ya que él trajo lo aprendido en lo no formal, lo aplicó en su educación formal y este intercambio fue revelador para él.

Me han dicho muchas veces que, en cada grupo de cuarenta y cinco alumnos, solamente te vas a encontrar diez que se dediquen, que

quieran aprender algo, entonces, es, es feo, ¿no?, que ellos como maestros no se sientan capaces y estén limitados, o sea, en decir, no le puedo enseñar a cuarenta y cinco, no importa, me quedo con los diez, ¿no? (P2, 2018).

Lo anterior se relaciona con el arranque de las políticas educativas para validar conocimientos aprendidos fuera de la escuela, que es el punto medular de este trabajo, ya que la escuela tiene (como todo) sus limitaciones. No puede ni debe resolver todas las demandas, ni intentar trabajar en todos los contextos como simulando algún tipo de institución omnipresente. Pero no olvidemos que, como expresado por el P1: *“Se está apostando a los sistemas, se está apostando a la tecnología. Las universidades son empresas, son negocios y están buscando la rentabilidad” (P1, 2018).*

La escuela se resiste a perder su poder, al final es un negocio y un programador de sociedades. El aprendizaje no se detiene a esperar su certificación, el aprendizaje fluye y permea en todos los ámbitos, sobre todo con la apertura de conciencia que vivimos actualmente. En este sentido, lo que les queda a los gobiernos es usarlo y ofrecerle un cauce y un significado que aporte y construya, puesto que el reconocimiento social que antes poseía el sistema educativo como insuperable delegado de sapiencia se desvanece.

Cuando uno ingresa a lugares como Liderazgo Internacional, uno se mantiene activo para seguir creciendo, seguir estudiando y seguir mejorando las deficiencias que uno tiene después de haber salido, egresado las carreras, las profesiones, porque algo que es muy importante es que el plan educativo, no entiendo yo, porqué nunca se ha visualizado el que existan materias de comunicación, de desarrollo en la expresión y esto es muy palpable (P4, 2019).

Para eso existen iniciativas como CONOCER que son la amalgama entre lo informal y lo formal, entre lo aprendido y lo certificado, desde agricultoras que jamás asistieron a una clase pero que por su propia naturaleza pueden bien educar a ingenieros agrónomos de

forma práctica. Aun así, los lineamientos y procedimientos en los acuerdos que establecen esta acreditación son poco claros y ambiguos, lo cual coincide con lo encontrado por Marúm y Reynoso (2014), quienes afirman que las políticas públicas del país han aportado respuestas insuficientes. Aunque estas adecuaciones a la LGE son relativamente nuevas en México, como ya se expuso en el capítulo tres, desde el 2011 se vienen haciendo varias reformas que, al menos en el discurso, abren la puerta a validar conocimientos, habilidades y destrezas, y acreditar y certificar conocimientos adquiridos de manera informal y que “correspondan a cierto nivel educativo o grado escolar” (DOF, 2011, p.26).

En cuanto al grado de estructuración, la variable más aludida en la literatura para diferenciar los tres tipos de educación desarrollados en el capítulo tres, LI podría encuadrarse en el concepto de la Educación No Formal (ENF). Sin embargo, los descubrimientos en esta investigación apoyaron la idea de Asensio (2015), al referir que ésta sola variable no puede dar cuenta de un proceso tan complejo como lo son los hechos educativos. Se encontró, en mayor o menor grado, una mezcla del bagaje de la y el propio sujeto respecto a sus itinerarios de formación en entornos formales, no formales e informales que modificaron sus comportamientos y percepciones con las propias dinámicas educativas de la asociación y las evoluciones que él y ella misma generaron en concordancia con su vida y sus intereses reales.

A pesar de haber tenido los títulos universitarios, la verdad y siendo muy honesto, eh, esto me ha dado una proyección completamente diferente en la cuestión, incluso intelectual y espiritual y financiera, mis pensamientos han cambiado notablemente (P7, 2019).

Por ejemplo, esta organización nació por el miedo que el mismo fundador experimentó al verse forzado a hablar en público en una empresa de ventas donde lideraba un equipo de vendedores y requería capacitarlos y motivarlos continuamente. Buscó instrucción, pero

también buscó espacios donde practicar y lo hizo de una forma muy singular, como él mismo lo expresa:

Empecé a leer muchos libros de oratoria que no me resolvían el problema porque el problema de hablar en público no es leer un libro y la teoría, es practicar allá enfrente... empecé a armar los discursos, iba a algún banco y decía: "Oye, tengo esta conferencia".- "No, no tenemos presupuesto".- "No, te lo regalo".- "¿De veras?, ándale pues, dala". Y ya con eso. Con una carta que me extendió Bancomer en ese entonces, me fui al Banco de Londres y digo "oye, fijate, esto es lo que acabo de dar".- "Ah caray, ¿cuánto vale?"- "Cuarenta pesos" ... y me fui al Banco Longoria... y lo mismo, y salí de ahí con una carta, pero les había cobrado ya ochenta pesos (P6, 2019).

Esto manifiesta cómo las prácticas informales también se pueden planear, son un propulsor del conocimiento y se entrelazan todo el tiempo con contextos más estructurados, y reconfigurando así los procesos educativos. La creatividad para romper los paradigmas y crearse espacios de acción originales, como el de exponer sus conocimientos en bancos y concebirle valor a su trabajo es imprescindible en un país donde, como ya se analizó, las tasas de desempleo suben a la par de los grados escolares adquiridos, es decir, mientras más se estudia, menos trabajo se encuentra a causa del modelo económico de país manufacturero como en el que se ha movido México y en donde el trabajo intelectual de innovación y generador de ideas se aminora, y a veces, hasta margina al propio individuo.

Tal como plantea Correa (2017) se requiere de un giro pedagógico que vincule:

Un giro de aprendizaje, comprensión y aprehensión e incorporación (*embodiment*), del conocimiento social sustentado por un proceso narrativo, el cual está orientado a aprender a construir, relatar, comprender, vivir y a ser transformados por nuestras historias de vida en el horizonte de acciones éticas hacia

el ideal aristotélico de una Vida Buena. Un proceso que es solo posible mediante un verdadero reconocimiento social de unos y otros en instituciones justas. (p.99)

Anteriormente, un mismo trabajo duraba toda la vida y con él se hacían bienes, casas, autos y jubilaciones; hoy, la ciudadanía vive en condiciones vertiginosas y no siempre justas. Es por esto por lo que la reconfiguración de los procesos educativos es irrefrenable, aunque con movimientos lentos, como históricamente lo han hecho las instituciones. En este sentido, las socias y socios se sintieron atraídos por el perfeccionamiento de habilidades que no desarrollaron en la escuela y que saben son herramientas que más que un papel, los apoyan a darle peso a sus conocimientos.

Yo creo que una diferencia fundamental, en este tipo de opciones educativas, no formales, a diferencia de la universidad que muchas veces van para tener un título, para prepararse, para, cómo aumenta sus ingresos, si tú preguntas aquí, la mayoría, casi todos, nadie nos obliga a venir, venimos voluntariamente... buscando el desarrollo de esta capacidad (GF, 2019).

En contraste con la escuela, donde un número considerable de personas llegan con la esperanza de, con su título, tener el pase a una vida diferente y acceso a otras oportunidades, en este tipo de opciones suele ocurrir lo opuesto, la gente llega para adquirir las destrezas, y la obtención del papel queda en segundo plano, como un bono. Así, los movimientos como Liderazgo Internacional A.C. están removiendo las políticas educativas en demanda de su reconocimiento como espacios educativos modernos y paralelos a lo formal ya que cada una se encarga de contextos distintos.

En este sentido, ya consiguieron el reconocimiento de la SEP por medio de un diploma en Máster en Comunicación y Liderazgo con validez oficial, para los socios y socias que finalicen el programa de desarrollos contenidos

en tres manuales de 10 desarrollos cada uno. También existe uno enfocado a ventas para quien elija especializarse en eso. El fundador de la asociación fue quien diseñó los manuales basándose en sus itinerarios de formación y trayectoria dentro de las empresas de ventas donde laboró e inició dando charlas a las y los empleados.

Me metí otra vez a Ejecutivos de Ventas, llegué a ser presidente y fuimos copiando algunas, algunas técnicas de los oradores y sobre todo para quién iban enfocados... desarrollan sus habilidades de venta, de seguridad, no podemos concebir a un orador, a un vendedor mudo (P6, 2019).

Las sesiones tienen una duración de dos horas y en cada una existe una mesa de trabajo que se designa con una semana de anticipación y diferentes integrantes cada vez. Esta consta de un(a) director(a) de la sesión, un(a) director(a) de evaluación, evaluador(a) gramatical, director(a) de temas, un(a) evaluador(a) de muletillas y un(a) cronometrador(a). Su función es evaluar a las socias y socios que participan en los asaltos mentales y en los desarrollos.

A las nueve y media pasan al evaluador general para que dé pues, informe lo que estuvo evaluando de la sesión y de los asaltos que se apoya en el evaluador de muletillas, que las muletillas son los espacios, los silencios, el "ah, eh, pues" o sea todas esas son muletillas cualquier palabra o frase que uses para apoyarte y al evaluador gramatical que pues se refiere a el correcto uso del español (P3, 2018).

También existe la mesa directiva de cada club constituida por una o un presidente y una o un director de protocolo que se eligen anualmente.

El director de protocolo viene, arregla todo, pone la bandera, conecta el micrófono y abre la sesión, pasa el presidente, el presidente les da algunas palabras y el presidente pasa al director general, que organiza la sesión, da los nombres de la mesa de trabajo, los cita para que digan de qué se va a tratar, luego

llega el director de temas que se queda hasta, como de ocho o diez a veinte aquí en el ambón dando los temas, los asaltos de dos minutos (P3, 2018).

El director de temas escribe varios temas o preguntas en papeletas, uno por papeleta y se pide un voluntario o voluntaria que pase al ambón a desarrollar improvisadamente uno de ellos durante dos minutos. Se pasan papeletas de coevaluación a la audiencia y se prende un pequeño semáforo de frente al ambón para apoyar al orador u oradora a controlar sus tiempos. Este inicia en verde, cambia a amarillo al minuto uno con cuarenta y cinco segundos y después a rojo al completarse los dos minutos. Al finalizar su exposición, el orador u oradora toma asiento y se pide un nuevo voluntario o voluntaria.

Te ponen ahí el semáforo para que estés dos minutos pero no importa, nada más que sí te aplauden cuando te pasas ya para que te bajes, pero la verdad se trata de expresarte, o sea tú vienes aquí y hablas de lo que tú crees del tema que te tocó, entonces pues es lo que tú piensas para que... o sea no te imponen nada, no te dan ningún camino que seguir, tú tienes que ser tu propio camino para crecer, para formarte (P3, 2018).

Esta dinámica se repite tantas veces sea posible a lo largo de la primera hora de la sesión y después, por medio de una votación, eligen a las y los ganadores. Las preguntas o temas tan variados como inesperados inquietan, por un lado, el hábito autogestivo de conocimientos generales en diversas áreas, el llamado *aprender a aprender* que es único e individual y proviene de un profundo autoconocimiento cognitivo, y por el otro, el arte de la improvisación y la transmisión del mensaje, que aporta la participación cívica y el desarrollo comunitario y social.

Después, hay un receso de 10 minutos en donde los socios y socias comparten un refrigerio. A los diez minutos cumplidos, regresan puntualmente a la sala y realizan los *desarrollos*, o, en ocasiones tienen algún(a) invitado(a) especial que ofrece las denominadas *pláticas tecno-culturales*.

Hay diversas funciones, ¿no?, tratan de manejarlo como un tipo de organización de eventos o convenciones, entonces parte del ejercicio es desarrollar el programa, estructurarlo, tener una mesa de trabajo, gente que te pueda auxiliar en cuanto a, a los, a tomar tiempos, a hacer, pues, el contexto y demás, ¿no?, funciones diferentes. Tenemos la ventaja, o desventaja, no sé cómo, cómo se pueda ver, pero que siempre, en cada sesión, todos participamos, todos tenemos participación por ser un grupo pequeño, entonces no hay sesión en la que no estés inerte, ¿no?, siempre tienes una participación como tal (P2, 2018).

Los desarrollos son los discursos preparados donde los socios y socias cuentan con varios manuales dependiendo del nivel en que se encuentren. En el primer manual, por ejemplo, existen diez *desarrollos* diseñados cada uno para trabajar una parte de la comunicación como el lenguaje corporal, las inflexiones de la comunicación o las modulaciones vocales. Cada desarrollo tiene un objetivo específico y dos *mandalas* para colorear que sirven para activar ambos hemisferios cerebrales, aunque también se les da la opción de que descarguen otros en internet.

Tuvimos que, que tomar un diplomado en la Universidad de Matatipac, en Nayarit, ocho meses... de ahí fue donde sacamos los mandalas, que el rector nos recomendó... dice, "es muy conveniente para que ustedes puedan desarrollar sus dos hemisferios cerebrales" y se me hizo fácil, dije "voy a colorear, en diez minutos los hago". Lo interesante es que había que colorear uno con la mano derecha y otro con la izquierda o a la inversa. Y dije, "esos los hago en diez, quince minutos". Con la derecha me tarde una hora y media, con la izquierda me tarde tres horas, y le digo, "¿y cuántos de estos hay que hacer?" "Ciento veinte mandalas", me dijo (P6, 2019).

Por todo lo anterior, se infiere que las prácticas de los movimientos educativos mediados por las redes sociales redefinen las prácticas tradicionales, legitimando diversos procesos formativos de la siguiente manera:

- a. Involucran a las y los aprendices en la estructura organizacional y su liderazgo, lo cual resulta en un sentido de pertenencia y relevancia individual y colectiva, no así la escuela, que es liderada por funcionarias y funcionarios designados interna o externamente mediante procesos politizados, generalmente, y que no en pocas ocasiones alienan la identidad y cultura de la comunidad universitaria.
- b. Ofrecen apertura y flexibilidad en sus métodos educativos, llegando así a sujetos que no entran en los estándares de las instituciones tradicionales. En la escuela tradicional, las y los educandos o se adaptaba a ella o desertaba.
- c. Incitan motivaciones intrínsecas, con lazos emocionales sólidos que derivan en cambios consistentes de actitudes y creencias que abonan al sentido de vida de la persona en cuestión, e indudablemente inciden en la mejora de su contexto inmediato. Esto finalmente es el objetivo proclamado de la educación formal y la justificación prima del cómo estas opciones alternas se permearon ya dentro de las políticas educativas en México mediante la equivalencia de grados escolares y certificaciones de competencias laborales de aprendizajes adquiridos en la vida diaria.

Tercer momento: Legitimación, Sociedades .0 y Movimientos Educativos

Uno de los planteamientos básicos de este trabajo se refiere a cómo estos movimientos educativos mediados por las redes sociales legitiman sus prácticas. Además de observar resultados en su vida diaria, reportaron estar respaldados por la investigación y práctica de una institución educativa:

Yo pensé que nada más era pararse ahí y hablar en público, pero con los estudios de la Universidad de Matatipac, el rector nos ha apoyado muchísimo y, y ese, ellos hicieron un estudio donde cuando uno se para allí

enfrente, en el ambón, hay un cruzamiento de neuronas cerebrales, se activa el cerebro, la gente vive más, la gente se aligera, es, es formidable esto (P6, 2019).

Aunque están conscientes de que la educación formal tuvo y tiene limitaciones, se apoyan también de sus sistemas y los adaptan. Al final de cuentas, por muy innovador que algo sea nada parte de cero, se inspira de aportaciones y reflexiones pasadas, la evolución de las teorías educativas en las que se basan los ambientes de aprendizaje se enriquece y vincula con los procesos del aprendizaje continuo y la *educación a lo largo de la vida* en Liderazgo Internacional A.C.

La asociación también se vale de la trayectoria y resultado de políticos y famosos exsócios, citado continuamente por el fundador y asistentes, en eventos de la asociación y en sus redes sociales virtuales y físicas.

Ya hay tres candidatos, ahora que vienen las elecciones, que nos están pidiendo que les preparemos. Yo he preparado a presidentes municipales, a diputados. Hemos preparado al que hoy es senador, pero cuando se preparó o lo preparamos, pues era presidente municipal. De aquí han surgido presidentes de cámaras... tuvimos un, un presidente, yo le pregunte, oye, ¿cómo llegaste aquí? Si yo no hubiera estado en Liderazgo nunca me hubiera propuesto yo de presidente. Y fue reelecto (P6, 2019).

Esto se relaciona con la necesidad latente de opciones educativas acordes a la vida de la y el aprendiz, como en este caso, políticos que asisten en busca de afianzar sus habilidades discursivas y que no quieren tomar toda una licenciatura o diplomado al respecto. Buscan un remedio rápido y práctico, en donde entran en juego el desarrollo de competencias específicas, requeridas en una Sociedad del Conocimiento en la que no resulta tan importante la cantidad de conocimiento, sino su productividad.

En esta interacción ambos actores ganan ya que la asociación también los usa como dispositivos de legitimación y reconocimiento

social. Así, estos movimientos educativos se desenvuelven en una Sociedad 2.0 de transformaciones vertiginosas necesitada de estructuras ágiles y organizaciones inteligentes en continuo aprendizaje, que ofrezcan actualización constante del conocimiento debido a su corta vida. A diferencia de la Sociedad 1.0, donde se admiraba al erudito por la sabiduría que poseía sin necesariamente incidir en su realidad, ahora se busca la incidencia más que la acumulación de información, lo cual vino a cambiar las reglas del juego para las instituciones educativas tradicionales centradas en eso.

Las historias de sus socios y socias, algunas de ellas sorprendentes, también son comunes prácticas de legitimación dentro y fuera de la misma. Tal es el caso de un socio que, después de estar en coma a causa de un accidente, recuperó el habla paulatinamente al asistir durante un tiempo a la asociación y comenzar a participar. Esto es parte de las circunstancias a las que abonan los movimientos educativos de la Sociedad 2.0 que utilizan métodos educativos diferentes y pueden explorar otro tipo de soluciones para circunstancias que, de otro modo, quedarían segregadas.

Tenemos el caso de este muchacho que tuvo un accidente, por desviar los carros... un auto sin luces lo trituró contra su coche, arrancándole una pierna y dejándole dos años en coma, ¡dos años en coma! Cuando a mí me dicen: "hay un muchacho que quiere aprender a hablar", "pues mándamelo". Cuando llegó aquí no recordaba cómo hablar, no hablaba nada. No... ¿qué?! Pues que... ¿qué?! ya hoy, a dos años, no, ya tiene tres años, hoy ha recuperado el noventa y cinco por ciento del habla con los ejercicios que hacemos aquí y más aún, conduce un programa de radio los sábados (P6, 2019).

Otra forma de legitimar las prácticas de Liderazgo Internacional A.C., es por medio de sus programas de *desarrollos* y certificados, que dan seguimiento al avance de las y los socios y clubes. Aunque no se les condiciona un tiempo específico para terminar los manuales, sí se les otorga un diploma al término de cada

uno. Algunos informantes reportaron que les importa el papel; a otros les es indiferente, vienen por el desarrollo de la competencia.

Al final de cada manual viene lo que es la recopilación de todos los... del título de los discursos que fueron presentando a la fecha y tiene que ser firmada por el vicepresidente de desarrollo, le sacan una copia a esa, no la mandan aquí a la, a la sede internacional y se les regresa lo que es el diploma, si es el manual básico, el diploma con el título de Líder Certificado Emprendedor, el segundo Líder Certificado Avanzado y el tercero Líder Certificado Excelente (P6, 2019).

Esto es parte del alto grado de sistematización y organización del conocimiento que se requiere en la sociedad actual para manejar la abundancia de información que se observa en la mayoría de los espacios sociales, y en este caso, educativos. Los manuales divididos en desarrollos y el reconocimiento otorgado al finalizar cada uno tiene dos intenciones: por un lado, sirve para controlar el flujo de información y definir la identidad de la asociación, como ya lo habíamos mencionado antes, y por el otro, reconocer el logro de los objetivos del socio y la socia mediante la entrega de un papel, algo a lo que nos ha acostumbrado la escuela desde pequeñas y pequeños y que genera un sentido de logro, confianza y pertenencia.

Para yo poder decir que soy autodidacta tengo que tener una persona con la que pueda estar intercambiando ideas, ¿no?, por eso no, no huyo de la, de la idea de seguir teniendo grupos, seguir teniendo aulas, porque creo que esto es lo más importante, ¿no?, retroalimentarte con otras personas que tengan una perspectiva diferente, a pesar de que dicen que la nueva tendencia es aprender a distancia, siempre hace falta, ¿no?, en el momento que te surge una idea, compartirla, ¿no?, y, y ver qué, qué reacción, qué reacción provoca (P2, 2018).

La cita anterior evidencia la sociedad del conocimiento y aprendizaje digital en cuanto

a que compartir se vuelve una parte vital del proceso. Así como la UNESCO (2017) resalta la importancia de formar competencias técnicas y profesionales para que los individuos desarrollen la creatividad, la colaboración, el pensamiento crítico, la resiliencia, el empuje y la curiosidad necesarias para un desarrollo sostenible, también reconoce la dificultad de definir, evaluar o enseñar estas competencias. Lo que en este espacio educativo se propone es renunciar a esto, y medirlo solo por los resultados que la misma o el mismo aprendiz reporte, y cómo esto incide en sus actitudes que son la base para convertir el conocimiento en talento e innovación.

Por último, el máximo dispositivo de legitimación para cualquier socio es el trofeo de *líder del año*. Este representa el nivel más alto de reconocimiento, donde la o el sujeto prueba en su vida diaria el valor de los conocimientos alcanzados en esta comunidad educativa, generando así una autenticación individual de esta acción colectiva.

Giovanni Francesco, de Colombia, extraordinario. Fue rector de una universidad y hoy se dedica a dar conferencias, seminarios, asesorías y lo vamos a distinguir porque es un elemento valiosísimo y ya tendrás oportunidad de escucharlo y, a él se le va a entregar el trofeo. Uno muy bonito con el símbolo de nosotros, éste, que va en la portada, el trofeo de líder del año, en la comunicación (P6, 2019).

Con relación a las implicaciones del uso de las TIC y las redes sociales, en el discurso de los informantes existen ideas diferenciadas: algunos creen que están a la vanguardia y otros que están un poco ausentes. Un informante de 20 años expresó sentir que las tecnologías no se aprovechan para generar dinámicas diferentes a las habituales, como interactuar con otras sedes o crear actividades interactivas.

No lo hacen de una manera muy interactiva, ¿no?, entonces, siento que por esa parte están, están un poco limitados... dejémoslos

de querer convenciones donde todos se ven muy bonitos en las fotos y pues tratar de hacer una, una publicación instantánea, ¿no? Tienes videoconferencias, tienes, puedes grabar videos, puedes subirlos, puedes, o sea, se puede hacer una serie de, de cuestiones dinámicas, que sean audiovisuales, en las cuales, pues todos puedan interactuar, o sea, cómo puedes hablar de una red internacional si ni siquiera están intercomunicados (P2, 2018).

Esto se vincula a la controversia entre Buckingham (2007) y Tapscott (1998) por un lado, y Moravec (2011) y Prensky (2009), por el otro, en cuanto a que ser ciudadano de la Sociedad del Conocimiento no implica adaptarse a las transformaciones del mundo digital y comprender la complejidad de la información, como aseguran los segundos desde un mero determinismo tecnológico, sino que se requieren competencias específicas para ello y ciertos aspectos contextuales del individuo y la sociedad.

Aun así, la asociación ya tiene una presencia importante en México y clubes en Estados Unidos y otros países de Latinoamérica, si además se apropiaran de las tecnologías, más allá de los usos obvios como utilizar Whatsapp para mantenerse en contacto, enviar avisos y notificaciones, podrían sin duda, competir con las hegemonías de gobiernos y empresas. La ciudad informacional de Castells ya está aquí. ¿Cómo hacer frente a una desinstitucionalización total de los procesos comerciales mediante los mismos mecanismos educativos de la era industrial, cuyo propósito era capacitar operarios y operarias?

Un informante de cincuenta años mencionó la importancia de las tecnologías para la investigación y el aprendizaje y, como en LI, sirven para transmitir información interesante al resto de las y los socios.

Es común que en Liderazgo de pronto alguien diga “vi este video, se los recomiendo, es de gran aprendizaje”, “te recomiendo este libro que está en Youtube, para que lo lean, habla de eso, podemos aprender de esto”, en fin. No cabe duda que el usar la tecnología de manera

adecuada, es conocimiento, es apertura, es investigación, es crecimiento, hoy en día, la tecnología es parte fundamental del estudio (P4, 2019).

Se hicieron evidentes las diversas opiniones que tienen en cuanto a la tecnología los nativos e inmigrantes digitales que conviven dentro de esta asociación. Por ejemplo, los más jóvenes mostraron apertura y activismo tecnológico; creen en las potencialidades de las tecnologías y desean incluirlas en mayor grado en sus procesos de aprendizaje e innovación. Uno de ellos incluso diseñó una página web para su club y refirió lo siguiente sobre las reacciones de sus compañeras y compañeros, en su mayoría mayores de 40 años:

En este club hace como un mes, yo hice una página web para el club, entonces ahí pongo todas las novedades, las noticias, los eventos, información sobre los socios, blogs, chats, o sea si tienes alguna pregunta del club, ahí las puedes contestar, se establece la mesa de trabajo de la próxima sesión, qué te va a tocar, qué va a haber, qué vas a hacer, todo está ahí. Aunque ahorita como es nuevecita aún no se acostumbra el club a ella, no la usa mucho pero, o sea sí la leen pero por ejemplo aún no usan el chat o publican comentarios, nada más entran, ven las noticias y se salen (P3, 2018).

Esto lo relata un socio de trece años. En contraste, otro informante de 50 años considera que Liderazgo Internacional está muy actualizado sólo por el hecho de que tiene página web y mucha de la comunicación interna la realizan a través de sus correos electrónicos.

Tiene su página, y pues sí, mucha comunicación la hacemos a través de los correos que tiene Liderazgo, tiene unos correos donde a través de ellos podemos transmitirnos información, transmitir felicitaciones a las personas, felicitaciones de festejos, como la navidad, en fin, o sea, cumpleaños, etcétera, entonces, sí, Liderazgo Internacional está muy actualizado (P4, 2019).

Respecto al mismo tema, el informante P2, con 20 años de edad tiene una opinión contraria:

Pienso que se quedaron en cuanto al uso de correo electrónico, ¿no? Este, para mí no es un medio muy efectivo. Este, a partir de que existieron las redes sociales, pues considero que ahí puedes aprovechar un espacio un poquito más dinámico que un correo, este, el simple correo que no estás seguro si abren o no, es, bueno, para mí, sería esa parte (P2, 2018).

El fundador de la asociación, con 70 años de edad, expresó estar maravillado de la era de la comunicación tecnológica actual pero que sin el cuidado adecuado se convierte en un distractor. Refirió que es importante manejarla ya que gracias a ella se han transformado los negocios y las empresas y que también se potencian los discursos por medio de diversos aparatos electrónicos como una pantalla, un proyector y una laptop, aunque aún no suplen al orador.

Como vez no tenemos propaganda en prensa, en radio, ni nada. Si utilizamos el WhatsApp, o sea, dándonos a conocer, la página también, que nos conozcan dónde estamos y, sin embargo, no te convence tanto como la palabra (P6, 2019).

Uno de los presidentes de los clubes, socio de 40 años de edad, explicó que cada club tiene su página de Facebook como parte de la comunicación, pero no se utilizan las redes sociales virtuales dentro de los sistemas de aprendizaje. Esto contradice el concepto de *sabiduría digital* de Prensky (2009) que afirma que la interacción frecuente con la tecnología aumenta las capacidades mentales para utilizarla de formas más apropiadas y creativas, acordes a cada contexto, es decir, genera alfabetización digital naturalmente.

Aunque es indudable que en la actual Sociedad 2.0, la apropiación de las tecnologías avanza cada vez con más fuerza, esto no quiere decir que ocurra lo mismo con cada sujeto o

comunidad. Se observó que el simple hecho de usar las TIC no genera apropiación, ya que se puede usar un proyector y una pantalla para exponer un *Power Point* por años sin necesariamente cambiar nada en la dinámica. Como ya hemos expuesto en el capítulo uno, se demandan otro tipo de elementos tanto cognitivos como políticos, sociales y económico para generar este efecto de la alfabetización digital y competencias digitales en el siglo XXI, es decir, un completo giro pedagógico que vincula habilidades y capacidades humanas y tecnológicas (Correa, 2017).

En el grupo focal, las opiniones en su mayoría fueron positivas y las reconocieron como medios inmejorables de difusión en todos los sentidos.

Hay muchas personas que confunden estar en el internet con estar en Facebook todo el día, platicando todo el rato, y no saben que algunas personas si lo hacen pero otras se informan mucho, yo creo porque quieren aprender mucho (GF, 2019).

Esto tiene que ver con el término de *knowmad* (Moravec, 2011) ampliamente elaborado en el marco teórico. En el trabajo de campo, se constató que la característica más mencionada del internet y las redes sociales es la capacidad de estar en cualquier lugar y en cualquier momento haciendo cualquier cosa, es decir, su característica vital es la trascendencia de los espacios físicos en todas sus formas, tanto para el estudio y el ocio, como para la comunicación y difusión de información. A este respecto, se infiere que las trabajadoras y trabajadores del conocimiento están surgiendo ya desde nuestros días y se desarrollarán a gran velocidad en los próximos años, en virtud que estos no requieren de una institución que proyecte y valore su trabajo, sino que son más bien estas las más condicionadas del capital humano con alto grado de adaptabilidad y creatividad, como lo son estos *knowmads*.

Todas estas opciones como Youtube, Facebook, Twitter, u otras plataformas que hay, no van a suplir como tal la experiencia, como

decía el compañero, la experiencia vivencial de vivirlo aquí en persona, pero si es, es este, es la difusión, es el medio masivo para llegar a muchísimas personas que quizá de otra forma no se darían cuenta (GF, 2019).

Este cambio social acelerado que emana principalmente del desarrollo tecnológico y la globalización está generando ya nuevas formas de organización de los sistemas educativos en todos sus contextos como en el caso de LI donde los mismos socios asumen las tareas administrativas, por ejemplo, y la propagación del conocimiento no proviene de arriba sino normalmente de los lados, de sus colegas y nodos de información, o como hemos expresado en la cita anterior, las redes sociales y la difusión que de ellas hacen las personas. Es así como lo que aquí se propone es potenciar estos espacios incubadores de *knowmads* que serán los protagonistas de la siguiente era social, económica y educativa de la Sociedad 3.0.

Lo anterior indica que las prácticas educativas de comunidades como LI son atractivas para la ciudadanía y las demandas sociales actuales en cuanto a que priman el desarrollo de competencias específicas a corto plazo, incorporando algunos de los elaborados métodos formativos de las instituciones formales y conectándolos con el aprendizaje continuo y la educación a lo largo de la vida. La diferenciación de sus prácticas les permite atender circunstancias e individuos con diversos niveles de alfabetización digital que consideran el *compartir* conocimiento y experiencias esencial para la construcción del aprendizaje, ya sea de forma digital o física.

Estas sin duda, son características deseadas por las y los aprendices determinados a incidir en su realidad sin necesidad de acumular tanta información, sino más bien dominar maneras de apropiarse de ella, en contraposición a los programas formales de larga duración y restricciones de tiempo y espacio. Ya tienen una presencia importante en México y clubes en otros países, si contaran con un grado mayor de alfabetización podrían ser un agente de cambio transcendental.

Cuarto momento: Movimientos Educativos, Reconfiguración de los Procesos Educativos y Alfabetización Digital

Finalmente, se aborda la interrogante central de nuestro estudio, en donde se analizaron las relaciones que existen entre las prácticas de los nuevos movimientos educativos mediados por las redes sociales virtuales, los procesos de formación y las políticas y prácticas educativas tradicionales de los sujetos de la educación formal en México, a fin de promover el reconocimiento y valoración de la Secretaría de Educación Pública a estos espacios de enseñanza aprendizaje y a las estrategias que estas comunidades utilizan en la legitimación de sus prácticas.

El trabajo de campo confirmó lo ya establecido por investigaciones pasadas, en cuanto a que los procesos educativos actuales están presenciando una reconfiguración y redefinición paulatina; si bien los avances tecnológicos no determinaron todo el proceso, sí que lo influyen, sobre todo al fungir como facilitadores de prácticas extendidas de educación, es decir, fuera de las convencionales. Como menciona Pozuelo (2014), “si el contexto y las formas de aprender cambian, resulta lógico pensar que la educación debe experimentar modificaciones” (Pozuelo, 2014, citado en Salazar y Tobón, 2018, p.18). Como lo menciona el P1, las y los informantes se visualizaron responsables y empoderados para encausar estos cambios en una transformación congruente:

El reto yo me lo planteo, la necesidad yo la tengo, aquí está el medio, están las herramientas, está la práctica. Pues ahora sí que la responsabilidad es de cada uno de los que asistimos aquí para que ese proceso se dé, que esos cambios se den (P1, 2018).

Lo anterior en relación con la propuesta de educación permanente o a lo largo de la vida (también referida actualmente de manera indistinta como *aprendizaje a lo largo de la vida*), la cual reconoce que no hay edad determinada para estudiar y actualizarse sobre todo en

este tiempo con conocimientos nuevos proliferando diariamente y en la cual se centran las prácticas educativas extendidas de estos movimientos.

Yo creo que en todas las escuelas debería de haber esto, como parte de la currícula, como parte del proceso que se vive en cada una de las carreras; arquitectura, administración. Debería de existir un espacio, porque esto es complementario a todo lo demás (P1, 2018).

Esta situación ha generado en México un primer intento por legitimar conocimientos adquiridos en la vida diaria que abonen al desarrollo personal de cada una y uno, y como requisito para acceder a otras oportunidades profesionales y educativas, necesidad reportada por todas y todos los informantes de LI: “Yo pienso que la educación informal o gente como Liderazgo Internacional tenemos esa necesidad, pero de crecimiento para el ser humano” (P7, 2019). Aquí se evidencia cómo además de los saberes buscados por las y los sujetos, se intercalan además cambios en sus actitudes, emociones y formas de ser que finalmente generan en sus contextos inmediatos, resultados positivos inesperados.

Yo inicialmente venia pues a mejorar mi comunicación verbal, aprender a, a expresarme de mejor manera, aprender a expresar mis ideas de manera asertiva, sin embargo, generó como una revolución intelectual, o sea en el nivel neurológico tal vez, no sé, biológicamente algo pasó porque, también en, a mis actitudes y aptitudes se revolucionaron (P7, 2019).

En este sentido, los acuerdos secretariales 286, 357, 328 y 379 del artículo 64° de la Ley General de Educación, dieron los primeros pasos para establecer requisitos y procedimientos que acrediten conocimientos correspondientes a niveles educativos adquiridos de forma autodidacta mediante evaluaciones que permitan establecer la correspondencia respecto a un nivel educativo. Sin embargo, estos requisitos se han constituido como barreras, sobre todo

para quienes no están familiarizados con este tipo de exigencias formales, aunque cuenten con los conocimientos requeridos.

Considero que yo aprendo mejor fuera de un aula, este, es, es difícil concentrarte en un lugar en el que vas a estar dos horas sentado viendo la misma pared. Tal vez, puede que tengas un proyector, ¿no?, pero el hecho de, de no estar interactuando con lo que estás aprendiendo, siento que para mí es una de las limitantes, o sea, ya no es necesario estar sentado en un lugar porque ahí tienes el equipo, ¿no?, este, las nuevas tecnologías nos dan incluso la posibilidad de tener una clase en medio de la calle, sin, sin ningún problema, ¿no?, a través por, a través de cualquier dispositivo yo creo que se podría aprender (P2, 2018).

Lo anterior evidencia las potencialidades de, por ejemplo, el *M-learning* para aprender incidental, esporádica e informalmente o también como conector de esos aprendizajes a contextos escolares que faciliten a la ciudadanía legitimarlos fuera de los movimientos educativos en los que se desenvuelven, en este caso, más allá de Liderazgo Internacional A.C.

Estas opciones educativas, que, son muy beneficiosas... ya que, se acoplan a un horario, se acoplan a, a que cada persona tenga, pues sus experiencias, y bueno, pues de esa manera, a lo mejor nosotros aquí no tenemos una clase no sé si ustedes hayan conocido, de la dinámica que tenemos aquí, pero cada quien, busca en casa, o con las experiencias de otras personas, de eso se trata la andragogía... tanto en la vida diaria, y bueno, pues es importante que, a lo mejor, sean nociones que estén fuera de una universidad fuera de una institución (P7, 2019).

Se pudo constatar que el único medio que los acuerdos arriba mencionados nombran para atender las solicitudes es a través de convocatorias que no son siempre continuas y que se emiten solamente cuando se considera que escasean profesionistas en alguna área o

cuando se busque apoyar a cierto sector socioeconómico; factor político que restringe las posibilidades de acceso de las y los ciudadanos.

Existe en México, en nuestra nación, un plan de desarrollo educativo y programas muy valederos y muy bien diseñados, pero teóricamente, por ejemplo, el plan de desarrollo educativo, el último que llevó a cabo la Secretaría de Educación Pública está excelente... pero bueno, sabemos que en México desafortunadamente hay muchos intereses que limitan todos esos programas (P4, 2019).

También se observó que la falta de alfabetización digital, tanto de la ciudadanía como de las instancias gubernamentales genera dificultades sustanciales para acceder a información sobre la publicación de las mismas y concretar el proceso de postulación sin perderse en el proceso. Como se demostró en el capítulo tres, las páginas de la SNC y CONOCER son ambiguas y difusas, con enlaces que no funcionan e información descontinuada, datos incompletos en un número importante de estándares, terminología poco accesible y un catálogo de competencias que sigue estando inconcluso en cuanto a todas las competencias posibles de ser certificadas, un buen número de ellas de gran demanda actualmente. Aun así, se pudo constatar una preocupación institucional creciente en cuanto a alfabetización digital se refiere, traducida en una mejora de sus portales en los últimos años.

Por otro lado, llama la atención que ningún informante de LI reportó tener conocimiento de políticas educativas que permitan validar conocimientos adquiridos de manera autodidacta o desescolarizada, lo cual evidencia la poca información que llega a la población, aun cuando la mayoría de estas políticas no son nuevas.

Si quiere hacer uso de las nuevas tecnologías, pues hacer uso de nuevas políticas, ¿no?, nuevas costumbres, nuevas, nuevas maneras de, de manejarse, ¿no?, o sea, tratar de ser un poco innovador en esos aspectos, ¿no? (P2, 2018).

Los acuerdos secretariales 286, 328 y 379 fueron emitidos hace más de una década, en el año 2000, 2003 y 2006 respectivamente (este último abrogado mediante el acuerdo 02/04/17); el SNC instituido desde el 2005; los art. 44° y 64° de la LGE incluyen ya en 2011 la posibilidad de certificar conocimientos, habilidades o destrezas adquiridas de manera informal y el art. 45° lo refiere desde el año 2016. Aun así, esta reestructuración permanece casi invisible.

En efecto, el acuerdo 379, emitido en 2006 no solo ya reconocía el *aprendizaje a lo largo de la vida* como pilar del desarrollo humano sostenible, sino que además añadía que el año 2025 se visualizaba un sistema nacional que presenta opciones diversificadas en todos los rubros educativos y reconoce saberes alcanzados por cualquier vía como “puentes que faciliten el tránsito entre sistemas educativos formales y no formales, así como con el mundo del trabajo” (DOF, p.62). A tres años de que ese plazo se cumpla, se atestigua que sí, las políticas existen y esto es en sí un gran impulso, ahora el siguiente paso es alfabetizar a nuestras instituciones, ciudadanas y ciudadanos, pues el reconocimiento en el discurso y la política no significa nada si la accesibilidad digital y difusión son reducidas.

En el primer acercamiento a la asociación, les cuestionamos sobre su uso de las tecnologías y sus líderes declararon a la asociación como activos usuarios de las mismas en todos sus procesos, por lo que se eligió este grupo para enfocarse, sobre todo, en sus prácticas educativas mediadas por las redes sociales. No obstante, al recabar los datos de las entrevistas, el grupo focal y el análisis de sus redes sociales virtuales, se descubrió que el uso que se les da es principalmente de dos tipos: 1) como medios de difusión, y 2) para comunicarse, actualizarse y compartir información. Su empleo para fines explícitamente educativos queda fuera de su alcance, en donde existe quienes admiten escepticismo ante su utilidad y otros se sienten rebasados por estos nuevos procesos potencialmente formativos y de gestión de la información.

Considero que están un poco ausentes pero no del todo, ya que, como mencionaba hace un momento, en ocasiones utilizamos este tipo de tecnología para presentar una buena película, para ver un buen reportaje, para transmitir, eh... algo interesante que encontramos en el internet, eso es principalmente el uso que se le da en el club Milenio a tanta tecnología que hay (P5, 2018).

En este caso, el P5 sí los reconoce como excelentes medios de difusión de la organización, mas no como parte primordial de la enseñanza y el aprendizaje. La búsqueda de evidencias en sus redes constató lo anterior mediante los resultados presentados a continuación, empero, también se advierte un creciente esfuerzo en incluir materiales didácticos, tales como estados y videos cortos con consejos para la expresión oral asertiva en diversos contextos, así como grabaciones de los clubes virtuales:

- *Facebook, YouTube e Instagram* son las redes sociales virtuales por excelencia de esta asociación. En *Facebook* cuentan, a la fecha de esta publicación, con 10,064 seguidoras y seguidores, 9,871 *me gusta* y 46 opiniones con una valoración de 4.7 en promedio, de una calificación máxima de 5 puntos. La información del lugar y contactos son visibles y publican de manera constante, con una separación promedio de 2 a 7 días entre cada una, en ocasiones con más de una publicación el mismo día, dentro de las cuales se encuentra información sobre aperturas de clubes nuevos, consejos de oratoria, citas motivacionales, difusión de la asociación en periódicos, conferencias, horarios y logros de clubes, grabaciones de las sesiones de clubes virtuales, videos de conferencias y fotos de sus eventos presenciales. Si se compara su representación en esta red desde hace tres años, se evidencia un incremento de actividad tanto en la variedad y frecuencia de sus publicaciones, como en sus interacciones con otras usuarias y usuarios, puesto que, en 2019, contaban con 9,007 seguidoras y seguidores, 8,946 *me gusta* y 51 opiniones con una calificación de 4.9, en promedio.
- Su canal de *YouTube* es el más atractivo y completo, con videos de testimonios, discursos preparados de las y los socios, conferencias del fundador y otros conferencistas, convenciones, difusión del Certamen Estatal de Comunicación Efectiva 2018, aperturas de clubes, desarrollos, consejos y técnicas de oratoria, videos motivacionales, promocionales, capacitaciones de la mesa directiva, entrevistas televisivas del fundador, guía de sesiones, asaltos mentales y compromisos de los clubes. Se encuentran incorporados desde 2016, y al igual que en *Facebook*, es evidente su creciente actividad en esta red desde 2019, cuando contaban con 3,259 visualizaciones y 52 suscriptoras(es), en comparación con la actualidad (2022), donde triplican los datos anteriores al comportar 136 suscriptoras(es) y 7,629 visualizaciones. El video más viejo data de hace 5 años y el más nuevo, de un mes.
- Respecto a *Instagram*, son miembros desde 2016. En 2019, tenían 170 seguidoras y seguidores y 102 publicaciones. En ellas pueden encontrarse fotos de las socias, socios y clubes, videos motivacionales o con técnicas de oratoria, citas famosas, estrategias para hablar en público, información de eventos y horarios de clubes. Actualmente, tienen 353 seguidoras y seguidores y 157 publicaciones, lo cual también da cuenta de su creciente inmersión en las redes sociales virtuales mencionadas. Aunque publican al menos una vez al mes, la última es de diciembre del año pasado.
- Sorprendentemente, hasta hace un par de años, la asociación no contaba con una página web oficial, sin embargo, se percibe su interés por mantenerse presentes en los espacios digitales de estos tiempos, ya que actualmente su sitio web exhibe una interfaz dinámica, con un diseño básico pero efectivo, intuitivo y con información suficiente que cumple con los objetivos en cuanto a manifestar su

identidad organizacional (*Quiénes somos*), el número de clubes, socias y socios, años de servicio de la asociación, una tienda virtual con los próximos eventos presenciales y virtuales tales como seminarios, cursos en línea, talleres, etc., una reseña de la historia de la asociación y su fundador (quien fallece en 2020, a lo que uno de sus hijos asume la presidencia), una descripción del funcionamiento de los clubes virtuales y presenciales, y costos de membresía y mensualidad (\$400 y \$150, respectivamente), lo cual se utiliza para el mantenimiento de sus instalaciones y los refrigerios que ofrecen en las sesiones de los clubes. De igual manera, exponen los beneficios al afiliarte a uno de ellos, una sección de *Noticias*, una galería de fotos de sus eventos presenciales, un chat y un recuadro de contacto donde recibir más información.

- Finalmente, en estas últimas redes, se atestigua desactualización y poca presencia. A *Twitter* se unieron desde hace más de 10 años, en 2011, y a diferencia de lo observado en sus otras redes sociales y página web, no han aumentado su actividad de manera considerable. En 2019 contaban con 322 seguidoras y seguidores, 9 me gusta y 491 twits; actualmente tienen 328, 19 y 521, respectivamente. En su mayoría promocionan los videos de su canal de *YouTube*, otros en conmemoración de acontecimientos importantes mundiales, promoción de sus clubes y twits informativos. El último es de alrededor de ocho meses y la interacción de otros usuarios y usuarias con su contenido ha sido casi nula desde un inicio.
- Lo mismo ocurre con su presencia en *Linkedin*, la cual es realmente nula con dos publicaciones de hace cuatro años. Aun así, cuentan con 153 contactos.
- En cuanto a los tradicionales medios masivos de información, se menciona la asociación en algunas páginas de periódicos y revistas tanto nacionales como internacionales, apariciones en televisión, concursos de oratoria y apertura

de clubes (igualmente a nivel nacional e internacional).

Según la UNESCO (2011), Potter (2010) y Scholari (2016), entre otros, la alfabetización digital tiene mucho más alcance pues se considera una práctica política, social, cultural y educativa que comprende dominios cognitivos, emocionales, estéticos y morales del sujeto. Su objetivo es el de mejorar la vida de las personas y proteger a la ciudadanía de los efectos potencialmente negativos de los medios digitales mediante la instrucción y adquisición de habilidades como la investigación, comprensión, interpretación, expresión y difusión de información y contenidos en entornos virtuales, así como la implementación de métodos de seguridad para protección de datos personales y privacidad, así como estrategias colaborativas de resolución de situaciones y problemas a través de las tecnologías digitales.

Se me hace algo fantástico hoy en día tanta tecnología que tenemos, tanto acceso a la información, al internet y demás. Sin embargo, cuando al ser humano no le inquieta desde chico el espíritu de crecer, el espíritu de emprendedor, el espíritu de buscar qué más se puede hacer, poco provecho le veo a tanta tecnología e información que hay en internet, por qué, porque desde chicos nos criaron o nos educaron de una manera tranquila. Las televisoras influyeron mucho en mantenernos estáticos, en mantenernos tranquilos y, veo que a los jóvenes, por más información que pueda haber en internet seguimos viendo programas de televisión en la internet, nos seguimos yendo a ver cosas que nos mantienen tranquilos en lugar de sacar todo lo bueno que tiene la, la internet (P5, 2018).

Lo anteriormente expuesto contrasta con esa finalidad, pues él mismo se reconoce aún susceptible a los efectos potencialmente negativos de los medios masivos de información. Igualmente, Camors (2009) nos recuerda lo riesgoso que es intentar poner un contenido nuevo en un recipiente viejo, como lo es desarrollar una política de educación no formal

e informal en un espacio digitalmente analfabeta y desfasado de la creación de *knowmads*, que por lo tanto se queda al margen de lo que *podiera ser* reconocido y no de lo que *ya es* educativo.

Si es limitado el número de las y los usuarios digitales en un lugar, también se recortan las posibilidades de participación democrática por estos medios y se merma, como en el caso de LI, el ejercicio de la ciudadanía:

Son personas que están preocupadas por la sociedad, el país, la familia; y es el tipo de personas con las que yo me topo aquí.

Curiosamente no tiene que ver con el nivel académico, hay de todo. Pero sí es un nivel de consciencia, diría yo, superior (P1, 2018).

Si bien la brecha digital es una evidencia más de las diferencias socioeconómicas entre los países del mundo, se infiere que la reconfiguración de los procesos educativos y la alfabetización digital, para apoyar a las y los ciudadanos a convertirse en trabajadores del conocimiento deben ir a la par, para así asegurar su permeabilidad en los diversos movimientos educativos que sigan surgiendo, en una sociedad donde la fuente principal de productividad es y será el conocimiento.



RECAPITULEMOS



LI es una asociación que atiende y está integrada por participantes en contextos heterogéneos (empresarias, estudiantes, profesionales, políticos, etc.), que ingresan aquí buscando el desarrollo de la oratoria con diversos fines: desde beneficios profesionales y económicos, el ejercicio de la ciudadanía y participación cívica, la educación a lo largo de la vida y la autogestión del aprendizaje, hasta la simple recreación y esparcimiento.

Las prácticas educativas que manejan y con las cuales se apropian de la abundante información de la era actual, se centran principalmente en discursos improvisados y/o preparados, mediante los cuales desarrollan habilidades sociocognitivas como la práctica investigativa y la agilidad mental enfocadas a la transmisión y construcción de contenidos y posturas respecto a diversos temas, y en donde no hay roles tradicionales de docentes y discentes, sino que todas y todos los integrantes (denominados socios y socias) asumen diversos papeles dentro de la estructura administrativa de la organización, y también fungen como evaluadores y evaluadoras de sus propios aprendizajes.

Estos espacios educativos que demanda la Sociedad 2.0 (con una superpuesta y ya muy palpable Sociedad 3.0), ejemplificados en este trabajo por LI, demostraron fungir como incubadoras de las y los trabajadoras(es) nómadas del conocimiento (*knowmads*) capaces de innovar las sociedades e instituciones industriales, desde que la dependencia tradicional de las y los colaboradores, discentes y/o trabajadores para con las instituciones y/o empresas que los albergaban y mediante las cuales proyectaban sus talentos, está desapareciendo. Dicho de otro modo, serán las organizaciones quiénes dependerán del capital humano creativo, adaptable y temporal que generan las nuevas relaciones sociales, educativas y laborales postindustriales, donde la propagación del conocimiento es heterárquica, es decir, trasciende de forma horizontal y no vertical. Así, se infiere que estos y estas *knowmads* se desarrollarán a gran velocidad en los próximos años cultivando sus habilidades para aprender en cualquier lugar y en cualquier momento y redefiniendo las formas de aprendizaje para la vida.

Los elementos educativos antes considerados no formales e informales quedan bien fusionados en una conversión que no concibe ya una categoría por la simple variable de su grado de estructuración, es decir, esos conceptos que alguna vez delinearon a los tipos de educación, no tardan en desvanecerse pues nuestra comprensión del hecho educativo evoluciona junto con las organizaciones inteligentes como esta, que aprende de la sistematización, organización y actualización constante de la vasta (más no siempre precisa) información y apropiación del conocimiento que aporta el capital humano.

De esta forma, las dinámicas de los nuevos movimientos educativos se basan en la iniciativa, motivación intrínseca y emociones sobre sí mismos(as) y sus entornos, y con las cuales crean significados que, al compartirlos, desarrollan competencias actitudinales dignas de un y una *knowmad* como lo son la creatividad, la curiosidad, la colaboración, el pensamiento crítico y el empuje requerido para incidir en su realidad. Prueba de ello es que los itinerarios de formación de las y los sujetos insertos en estos movimientos están reconfigurando los procesos educativos al contribuir con bagajes provenientes de una combinación de entornos formales, no formales e informales que, aunque en la actualidad pueda parecer obvio, no fue visualizado ni reconocido en ningún otro momento histórico.

Esto se debió a que educar era una programación de masas donde la escuela fue su dispositivo primordial de control durante casi tres siglos desde sus inicios en Prusia en el siglo XVIII, y donde se creía que el ser humano aprendía solo en la escuela y cesaba de hacerlo al concluirla. Sin embargo, a partir de las últimas décadas, esta comienza a perder legitimación en México ya que se visualiza por la ciudadanía en general (inmiscuida o no en estos movimientos) como inadecuada, en parte como un negocio y también a causa del modelo económico manufacturero que margina el trabajo intelectual y reduce las oportunidades de la mejor vida que supuestamente promete y que era su eslabón de legitimación más alto. Esto nos remite al cuestionamiento: ¿qué le queda entonces de plusvalía a la escuela como la conocíamos?, y, ¿qué novedades vienen para ella en los próximos años?

La innovación de estos movimientos educativos reside en que se apoyan de la investigación y aportes de sistemas educativos oficiales, pero los vinculan a la *educación a lo largo de la vida* en donde el conocimiento vale más por lo que el individuo hace de él que por lo que puede demostrar un certificado. Están enfocados a la inclusión de personas y sectores de la población que buscan opciones diferentes a la EF, desde la congruencia, la soberanía y la democracia de las prácticas de enseñanza aprendizaje, en donde

sus Ambientes Personales de Aprendizaje (APA) manifiestan nodos de información representados en LI a través de las comunicaciones expansivas con sus pares y la comunidad. Partiendo de los supuestos anteriores, se responde a uno de los planteamientos básicos de nuestro trabajo, en cuanto a *analizar las relaciones que existen entre las prácticas de los nuevos movimientos educativos mediados por las redes sociales virtuales y los procesos de formación tradicionales*.

En un segundo término, se refiere indagar *cómo estas comunidades legitiman sus prácticas*. En LI, los manuales fungen como un dispositivo de legitimación primordial ya que representan todos los procesos y fines educativos de sus prácticas. Además de las sesiones semanales de los clubes, existen otras dinámicas de interacción que usan para legitimarse, como el reconocimiento de la trayectoria y logros de sus miembros (sobre todo de las y los más famosos) y la promoción de la identidad y cultura organizacional con eventos tales como concursos, celebraciones sociales, congresos y convenciones nacionales e internacionales. Al mismo tiempo, los resultados y/o evolución en la propia vida de las y los socios, finalmente son el dispositivo de legitimación por excelencia (y no solo aquí, sino en cualquier tipo de educación), todo esto, con un elemento central de las nuevas formas de aprendizaje actual: la presencia y mediación de las redes sociales virtuales que favorecen el aprendizaje informal, en ocasiones de manera intencional y otras, incidentalmente.

Finalmente, se concluye desde la interrogante central de este trabajo referida a *analizar las relaciones que existen entre las prácticas de los nuevos movimientos educativos mediados por las redes sociales virtuales, los procesos de formación y las políticas y prácticas educativas tradicionales de los sujetos de la educación formal en México, a fin de promover el reconocimiento y valoración de la Secretaría de Educación Pública a estos espacios de enseñanza aprendizaje y a las estrategias que estas comunidades utilizan en la legitimación de sus prácticas*, que estas relaciones muestran una clara redefinición y reconfiguración de procesos de enseñanza y aprendizaje, de transferencias de conocimiento y de legitimación por las autoridades educativas de México.

De esta manera, empiezan a aparecer políticas que abren la posibilidad de reconocer conocimientos adquiridos de manera no formal e informal, tales como los acuerdos secretariales 286, 357 y 328 del artículo 64° de la Ley General de Educación. Sin embargo, se restringe el acceso de los ciudadanos a partir de que el único medio que se nombra para atender solicitudes es a través de convocatorias emitidas solo cuando ésta instancia considere que escasean profesionistas en cierto sector socioeconómico, lo cual genera un panorama incierto y ambiguo para quienes se encuentran a la espera de este requerimiento político.

En el caso de surgir la convocatoria, las exigencias formales solicitadas son poco palpables para alguien que aprendió de forma autodidacta y no cuenta con el sistema de estudio propio de las escuelas ni la familiarización con los exámenes estandarizados que evidencien sus conocimientos. El desarrollo de las capacidades racionales suele no ser empírico, sino una cualidad de los sistemas educativos oficiales. En otras palabras, se utilizan instrumentos y recursos formales para evaluar aprendizajes adquiridos en la vida diaria provenientes de métodos intuitivos, lo cual equivale a lo reafirmado por Camors (2009), en cuanto a lo infructuoso de poner un contenido nuevo en un recipiente viejo.

Otra limitante es el poco alcance de dichas políticas, ya que gran parte de la población desconoce las oportunidades de certificar competencias o grados escolares mediante estos acuerdos, aun cuando el 286 y 328 fueron emitidos hace más de una década (en el año 2000 y 2003), el SNC existe desde el 2005, los art. 44° y 64° de la LGE circunscriben la posibilidad de certificar conocimientos, habilidades o destrezas adquiridas de manera informal a partir del 2011, el art. 45° lo refiere desde el año 2016, y en 2017 el acuerdo 02/04/17, el cual reforma al acuerdo 286 y abroga el acuerdo 379 emitido en 2006.

Por último, al profundizar en las páginas de la SNC y CONOCER, se observó que son ambiguas y difusas. La falta de alfabetización digital de las instancias gubernamentales es evidente, teniendo en cuenta que:

- a. presenta terminología poco accesible para un ciudadano y ciudadana promedio que no se desarrolla en el ámbito educativo;
- b. la información de un número importante de estándares de competencia está inconclusa;
- c. el catálogo de competencias se encuentra fragmentado, es decir, sin presentar opciones diversificadas en todos los rubros educativos dignos de ser certificados, y en vista de que un número considerable de competencias con alta demanda actual permanecen ausentes (por ejemplo, en el área de la traducción o interpretación);
- d. los enlaces e hipervínculos son ineficaces pues o no funcionan o muestran información desactualizada. Si a esto aunamos la falta de alfabetización digital de las y los ciudadanos, se presentan dificultades sustanciales para acceder a la información, intuir la ruta de cada proceso y finalizarlos satisfactoriamente con la certificación de una competencia.

Con base en las evidencias anteriores, la respuesta a la pregunta central de esta investigación es bastante clara: *¿de qué maneras los nuevos movimientos educativos mediados por las redes sociales virtuales están redefiniendo las prácticas tradicionales legitimadas por las políticas educativas en la educación en Jalisco, México, y qué impactos pueden tener estos movimientos tanto en las prácticas educativas como en el diseño mismo de esas políticas educativas?*

1. Los movimientos educativos mediados por las redes sociales virtuales como LI hacen partícipes a los socios y socias en sus estructuras administrativas al fungir tareas de gestión, coordinación, finanzas, tesorería, etc. Esto desarrolla el liderazgo, la responsabilidad, la confianza, la autoestima, el sentido de pertenencia y la integración de la cultura organizacional al sentirse útiles y en control de sus aportaciones pues abonan conscientemente a la misión y visión de la asociación y les dan seguimiento a los objetivos colectivos. No así en una escuela donde los procesos

administrativos dependen totalmente de las y los funcionarios que son ajenos a la población estudiantil y en muchas ocasiones parten de procesos politizados que cambian con cada ciclo gubernamental, lo cual genera brechas entre la cultura organizacional y la estudiantil, que históricamente han estado en pugna, principalmente por esta enajenación donde los y las estudiantes no sienten suya la escuela, y en ocasiones se vuelven incluso antagonistas.

2. En estos movimientos educativos, la evaluación es totalmente suya. Ellas y ellos eligen cómo, cuándo y dónde avanzar hasta el objetivo deseado, la organización funge meramente como facilitadora de materiales, espacios y métodos, algo que idealmente se espera de la escuela pero que no se da; en LI tienen prácticas establecidas de autoevaluación (incluidas en sus manuales de desarrollos) y coevaluación donde en cada sesión se eligen los y las mejor calificadas por sus pares. Aunque en la escuela también se dan procesos con este mismo fin, la decisión final siempre depende del cuerpo docente, lo cual hasta cierto punto le resta responsabilidad al alumnado respecto a su propio aprendizaje.
3. Los roles tradicionales de docentes y discentes no existen ya que se experimenta un aprendizaje entre pares; así, el conocimiento se transmite de manera horizontal y no vertical, como en las instituciones oficiales; también es matricial, pues las jerarquías dicen poco y el logro de los objetivos es más importante que el poder transmitido por la figura docente.
4. Los y las usuarias de estas comunidades asisten motivadas por el desarrollo de una competencia mientras que la posibilidad del certificado o reconocimiento oficial que normalmente acompaña a las instituciones formales queda relegado a un segundo plano; aunque si reportaron su importancia, esta certificación no es una razón superior de asistencia como en la educación formal, donde la comunidad

estudiantil llega con la expectativa de que los vincule a otras oportunidades, en su mayoría, laborales. Los movimientos educativos forjan estas oportunidades mediante el ejercicio de las propias competencias laborales.

5. Las prácticas de estos movimientos se adaptan al aprendiz, en este caso, personas que no lograron integrarse a la educación formal o que se integraron, pero encontraron una formación fragmentada, lo cual les impide desempeñarse de acuerdo con las expectativas de su perfil de egreso. También se vislumbra como inadecuada y/o irrelevante ya que, gracias al sistema de desarrollo manufacturero de México, las y los ciudadanos con mayor bagaje profesionalizante, paradójicamente encuentran menos espacios laborales que aquellos(as) que realizan oficios sin preparación académica. Esto ha provocado que las personas elijan emprender sus propios negocios antes de ser alienados por empresas e instituciones diversas.
6. En las prácticas de los movimientos educativos mediados por las redes sociales virtuales se incita a la ciudadanía y la participación social que no se ven impulsadas en la escuela formal dada la naturaleza de esta, en donde se premia la dependencia de los discentes hacia los docentes, disuadiendo a la y el aprendiz de ofrecer y aportar sus propios itinerarios de formación.
7. Estos movimientos educativos se suscitan desde la misma población que los integra, lo cual origina una identificación con sus mismas prácticas, a diferencia de las instituciones oficiales donde las prácticas provienen de la administración y son externas al individuo. Desarrollan la independencia de la y el aprendiz, y les apoyan a encontrar diversas estrategias para *aprender a aprender*, que después traslada a otros contextos, incluyendo los formales. Así, las y los estudiantes de las instituciones oficiales aportan también elementos de sus contextos educativos extendidos en las prácticas escolares que

cambian las expectativas respecto a esta y por ende, sus resultados. En ocasiones puede generar desobediencia, desilusión o desinterés por lo formal, otras pueden servir para complementar y subsanar el rezago académico, despertar en las y los alumnos cualidades distintas como la investigación crítica y la ejercitación consciente de lo aprendido.

Asimismo, ciertamente varían las políticas educativas desde que se observa el nacimiento de los acuerdos antes mencionados, que ya ofrecen la posibilidad de certificar los conocimientos aprendidos de forma autodidacta y/o en escenarios no formales. Lo anterior se vincula a la aceptación del concepto de *educación a lo largo de la vida* (también referida actualmente como *aprendizaje a lo largo de la vida*), que refuta la idea de que las personas dejan de aprender cuando salen de la escuela, y en cambio continúan aprendiendo hasta su muerte, tesis medular en opciones educativas desescolarizadas. El acuerdo 379 (abrogado por el acuerdo 02/04/17) fue un claro ejemplo, una vez que la reconocía como pilar del desarrollo humano sostenible desde el 2006.

Las iniciativas gubernamentales impulsadas en los últimos años para la inclusión y alfabetización digital como *Enciclomedia* (2004-2011), *Habilidades Digitales para Todos* (2009-2012); *Micompu.mx* (2013-2014), *@prende.mx* (2014-2016), *México Digital* (2013-2015), el *Programa Piloto de inclusión y Alfabetización Digital* (2013-2015) y *@prende 2.0* (2017- actual), por mencionar algunas, son también resultado del impacto de estos movimientos educativos mediados por las redes sociales virtuales en las políticas públicas de la educación formal en México, en cuanto al interés de integrar procesos informales de aprendizaje mediados por las TIC y reducir la brecha digital.

Estos proyectos, aunque valiosos, continúan fracasando en su aplicación por no tener “un enfoque integral ni un objetivo claro” (Poy, 2016, párr. 1). Entre sus contrariedades se observaron poca interacción entre discentes y dispositivos, la escasa capacitación de los docentes para, primero alfabetizarse digitalmente, y luego

fungir como facilitadores y facilitadoras de las y los educandos y la falta de conectividad, entre otras, que dan cuenta de la necesidad de abordar estos proyectos de forma holística y con un seguimiento que vaya más allá del presidente en turno.

Al mismo tiempo, las evaluaciones de ciertas instancias como la OCDE y sus informes respecto a la situación mundial de la educación formal (éstas instancias no investigan el aprendizaje desescolarizado), evidencian todos los problemas ya mencionados como el rezago académico, la desactualización de la información y las brechas existentes entre la escuela y la vida justificando indiscutiblemente más políticas educativas que generen la integración de prácticas informales para fortalecer el pensamiento crítico, creativo y colaborativo en el manejo de los contenidos digitales, así como estrategias de resolución de problemas en entornos virtuales, pero también físicos.

Sin duda se advierte una transformación sustancial con relación al hecho educativo desde que, con anterioridad la educación se percibía como lineal, finita y funcional para capacitar empleadas y empleados de las empresas industriales que permanecían en un mismo trabajo toda su vida; hoy esta idea queda radicalmente desfasada, en razón que las y los ciudadanos tienen más de un trabajo simultáneamente y varios a lo largo de su vida. La generación de *knowmads* ya está aquí y las tendencias sociales van hacia no depender más de las instituciones, si no de adquirir la capacidad de reinventarse en un constante *aprender a aprender*, de manera que las y los ciudadanos se sientan familiarizados y cómodos fuera de la escuela, cuenten con herramientas de autogestión del conocimiento y confianza en sí mismos que les permitan ser productivos y productivas en diversos ámbitos y en las diferentes ramas en las que se desarrollen.

Dichas circunstancias se ven reflejadas en mayor grado de generación en generación, por lo que, según las tendencias educativas actuales llegará un momento en que las escuelas tendrán que estimular, optimizar y perfeccionar procesos para que las personas se integren a ellas de manera constante, hayan o no

adquirido prerequisites. Esto es significativo considerando la pérdida de la centralidad de la escuela como la conocemos. El propósito de las sociedades 2.0 y 3.0 remite a la mezcla de los procesos escolares y no escolares en estructuras educativas donde converjan los tres tipos de educación que soporten la totalidad de los contextos sociales con igual valor e influencia. Para lograrlo, se sugiere fusionar las políticas con programas de inclusión digital y desarrollo de competencias tecnológicas, sobre todo en contextos desescolarizados, que es el nicho educativo más desatendido.

En consecuencia, diversos niveles de alfabetización digital están presentes en todos los grupos y sociedades, y LI no es la excepción. Aunque en el primer acercamiento, sus líderes declararon estar altamente actualizados en el uso de las nuevas tecnologías y las redes sociales virtuales, durante la experiencia de investigación se observó entre sus miembros a inmigrantes, nativas y nativos digitales que, para empezar, tienen diversas concepciones de lo que es estar alfabetizado: las y los segundos reportaron en su mayoría el deseo de un mayor involucramiento de las tecnologías en los procesos de aprendizaje pues las redes sociales se utilizan principalmente con fines promocionales (*YouTube* y *Facebook*) de la asociación o comunicacionales entre sus miembros (*Whatsapp* y *email*). Los y las inmigrantes sí las consideraron presentes en las prácticas educativas, pero al indagar en sus respuestas se constató que se referían con más exactitud a dispositivos tecnológicos físicos como la pantalla, el cañón y la computadora, además de que la mayoría de ellas y ellos utilizan el internet y las redes sociales habitualmente para recuperar información y mantenerse actualizados.

Los y las nativas generaron diversos esfuerzos para incluirlas, como el diseño de una página web y *Facebook* para su club, en tanto que los inmigrantes consideran que LI se encuentra bastante actualizado respecto al uso de estas tecnologías. Finalmente, el ser migrante, nativa o nativo no fue decisivo, pues hubo inmigrantes con un alto nivel de alfabetización que incidieron en su realidad generando procesos cívicos, colaborativos, informativos y creativos dentro

de las redes sociales, así como nativos y nativas con niveles bajos de motivación y empuje, o con fines meramente recreativos. El empleo de las redes sociales virtuales para apoyar o dar seguimiento a las prácticas y dinámicas educativas de las sesiones no es intencionada, más sí se encontró presente de manera informal y personal referente al estilo de aprendizaje de cada socia y socio. Esto contradice la *sabiduría digital* como *alfabetización espontánea* y sí como competencias digitales que dependen de los recursos políticos, económicos, sociales y cognitivos de cada individuo.

En cuanto a la presencia de LI en las redes sociales virtuales, *Facebook*, *YouTube* e *Instagram* fueron las redes con más afluencia de contenido. En la primera, pudieron observarse publicaciones constantes y diversificadas, tienen más de 10,000 seguidoras y seguidores y es percibida positivamente por las y los usuarios quienes le otorgan una calificación de 4.7. En cuanto a la segunda, su canal de *YouTube* es atractivo y completo ya que muestra testimonios de las y los socios, discursos, conferencias del fundador u otros y otras ponentes invitadas, videos motivacionales, capacitaciones, entrevistas televisivas, etc. Se incorporan a esta red desde 2016, y actualmente tienen 136 suscriptoras y suscriptores y 7629 visualizaciones, lo cual representa un aumento del triple en los últimos tres años.

Respecto a *Instagram*, también se observa bastante actividad, con un ritmo constante de publicaciones con motivos similares a las dos redes anteriores, además de algunos videos con fines educativos y en donde han duplicado su número de seguidoras y seguidores en los últimos tres años. Todo lo anterior da cuenta de su progresiva inmersión en las redes sociales virtuales y un firme esfuerzo por generar presencial digital, diversificando sus procesos tanto en estas como en su página web dinámica, simple y alimentada con contenido suficiente para proyectar su identidad organizacional, métodos y beneficios, vinculada también (hipervínculos) a sus redes sociales, especialmente *Facebook*. No así en las demás redes como *Twitter* y *LinkedIn* donde mostraron poca o nula participación. En algunos medios

masivos de información como revistas y emisiones televisivas existen menciones de la asociación.

Con relación a estas implicaciones, al inicio de este trabajo se partió del supuesto de la falta de políticas que certifiquen aprendizajes obtenidos en contextos no oficiales, sin embargo, lo que se descubrió fue que las políticas existen, pero se adolece tanto en los individuos como en las instituciones (oficiales o no), la falta de competencias digitales suficientes para aprovechar estas normativas y darles seguimiento; al final la problemática implícita fue la alfabetización digital. Por lo tanto, las propuestas que derivan de este trabajo son las siguientes:

- a. **Implementar programas de alfabetización digital a los individuos sí, pero también a las comunidades de aprendizaje no formales en su conjunto**, como Liderazgo Internacional A. C., que incluya grupos de trabajo conformados por ciudadanas y ciudadanos, expertas y expertos disciplinares, así como funcionarias y funcionarios públicos que sean capaces de concebir visiones holísticas y con objetivos integrales a corto y largo plazo. **Sería interesante estudiar de que formas incide esto en sus prácticas educativas extendidas futuras**, a fin que estos programas puedan enfocarse en el aprendizaje mediante dispositivos móviles o *M-learning*, que han demostrado ser propulsores vitales de competencias digitales en el mundo y que gracias a su gran oferta, fácil acceso, bajo costo y herramientas de personalización resultan ideales para esta actividad política, social, educativa y cultural, de naturaleza permanente y dinámica que no se condensa en la educación formal, sino que cada vez más incurre en generadores de educación no formal y actores informales.
- b. **Fomentar la integración de componentes pedagógicos formales, no formales e informales desde edades tempranas en contextos escolares y desescolarizados (si para algo es buena la educación formal es para construir sistemas)**, que abonen

a la familiarización de la y el participante en cuanto a *aprender a aprender* en una sociedad de *knowmads*. Con esa finalidad, se sugiere implementar y motivar prácticas extendidas de educación donde los aprendices de escuelas formales y movimientos educativos mediados por las redes sociales virtuales produzcan proyectos conjuntos con otros actores externos que refuercen el elemento de *educación a lo largo de la vida*, como, por ejemplo: clubes de oficios, profesionistas, artesanas y artesanos, artistas, indígenas, abuelas y abuelos, centros de trabajo, instancias gubernamentales, personas de otras nacionalidades, etc. **Así, se aprende dentro de la producción mediática en entornos colaborativos y de participación social hacia el carácter práctico de estas iniciativas: la reflexión activa y la acción reflexiva intra e interpersonal.**

Esto no debe confundirse con las clases de computación, no se trata únicamente de saber hacer una presentación en *Power Point* o navegar en internet, sino más bien saber leer la información encontrada, discernir entre la que es precisa y la tendenciosa, entre la real y las *fake news*, identificar los intereses ocultos en materia política, económica, social y educativa que afectan las opiniones de las personas y grupos y contar con mecanismos de seguridad para la protección de datos personales, dilema más que vigente hoy en día junto con la ilusoria privacidad en un mundo tecnológico que deja rastro de todas y todos los que ingresamos a él; la pérdida del anonimato tan característica de la sociedad 3.0.

- c. Dado que se observó sistematización de la información deficiente en los portales de la SNC y CONOCER, se sugiere **insertar centros de inclusión y alfabetización digital en las instancias gubernamentales apoyados de políticas públicas que regulen programas de capacitación para todo el personal**, desde los más altos mandos hasta el último nivel de empleadas y empleados para que dominen los procesos

de la institución, sepan guiar a las y los ciudadanos, mantengan actualizados sus portales y generen rutas de acceso a la información amigables e intuitivas. El caso estudiado sobre el portal de CONOCER no es exclusivo, existen un buen número de páginas electrónicas gubernamentales en este mismo caso, como por ejemplo *eMéxico*, iniciativa destinada a la alfabetización digital de las comunidades y centros de trabajo, que paradójicamente está ella misma desalfabetizada, ya que “en lugar de actos comunicativos dialógicos, recíprocos y simétricos (que la tecnología empleada podría permitir sin ningún obstáculo), lo que prevalece es un uso monológico y unidireccional (Pérez Salazar y Carabaza, 2011, p.21)”. **Así, se aseguran mecanismos institucionales y digitales que potencian el alcance de las políticas educativas existentes y funjan como canales de acceso entre estas y la ciudadanía.**

- d. Además de las convocatorias, es importante que la SEP ponga a disposición de la población **más elementos de participación ciudadana** para que todos los interesados en la certificación de habilidades, destrezas y competencias puedan hacerlo y apoyar así la próxima generación de *knowmads*.
- e. Generar **mecanismos masivos de promoción para** que se den a conocer **estás políticas educativas**, de casa en casa, en las comunidades, en las escuelas, los centros deportivos, parques y demás tejidos sociales, de la misma manera como se dan a conocer las y los candidatos en cada campaña electoral.

Para cerrar con este trabajo de investigación y como reflexión personal, se invita a realizar

una investigación de mayor profundidad en cuanto al aprendizaje desescolarizado. Si algo fue asiduamente notorio a lo largo del estudio es la escasa información sobre estos fenómenos centrales del aprendizaje vinculados a los proyectos de vida y su distancia con las políticas de los sistemas educativos. No por esto son erróneas, pero si fragmentadas, posiblemente por la tendencia racionalista de separarlas y clasificarlas, atribuirles características a esta y a la otra, como intentando separarse de los demás siempre clamando la justa individualidad (que por cierto no es natural sino un constructo económico capitalista de un falso darwinismo social) que deriva en malestar emocional y mental proyectado en sociedades decadentes.

Se apuesta entonces por aceptar la relatividad, la incertidumbre natural de nuestra existencia humana y soltar el control. Al final eso es la ciencia, la ruptura de paradigmas, la innovación y la capacidad de asombro que viene con ello. Esta fue una constante en nuestra investigación, la fascinación y al mismo tiempo el rechazo hacia los procesos racionalistas estériles cuando se desvinculan del espíritu de mejora de la calidad de vida de las personas. No es fácil proponer lo impensado con anterioridad, ni crear, desde nuestras acomodadas programaciones mentales, sociedades totalmente distintas y espontáneas. Ahora con la finalización de este proyecto, no tengo aún esa claridad, sin embargo, la diferencia recae en que hoy tengo la certeza de que vendrá y se desenvolverá naturalmente, a su tiempo, lo único importante es seguirse moviendo, seguir creando desde la imaginación y la curiosidad nuevas formas de ser y hacer. El movimiento es vida y al final, para mí, ese es el valor de la investigación científica.

Referencias

- Ahmed, M. (1983). Lo no formal y las cuestiones críticas de la educación. *Perspectivas*, 1, 35-44.
- Al Hamdani, D. S. (2013). Mobile Learning: A Good Practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 665-674. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.10.386
- Albuquerque de Barreto, A. (1998). Los tres mundos de la Ciencia de la información. *Ciencias de la Información*, 29 (3), 3-10.
- Alexander, B. (2006). Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning?. *Educause Review*, 41(2), 32-44.
- Ally, M., & Samaka, M. (2016). Guidelines for Design and Implementation of Mobile Learning. In B. Khan (Ed.), *Revolutionizing Modern Education through Meaningful E-Learning Implementation* (pp. 161-176). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-0466-5.ch009
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ciudad de México, México: Paidós Educador.
- Álvarez-Gayou, J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ciudad de México, México: Paidós Educador.
- AMIPCI (2018). *14° Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México*. Recuperado de <https://www.asociaciondeinternet.mx/es/component/repository/funcstartdon81/lang,es-es/?Itemid=>
- AMIPCI (2021). *17° Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México*. Recuperado de <https://irp.cdn-website.com/81280eda/files/uploaded/17%C2%B0Estudio%20sobre%20los%20Ha%CC%81bitos%20de%20los%20Usuarios%20de%20Internet%20en%20Me%CC%81xico%202021%20v16%20Publica.pdf>
- AMLO (2018). *Versión estenográfica de la conferencia de prensa del presidente de México, Andrés Manuel López Obrador*. Recuperado de <https://lopezobrador.org.mx/2018/12/12/version-estenografica-de-la-conferencia-de-prensa-del-presidente-de-mexico-andres-manuel-lopez-obrador/>
- Araujo, M.E. (2016). Formación del Docente de Educación Media General desde el Enfoque por Competencias. *Scientific*, 1(2), p. 181-199.
- Area, M., Gutiérrez, A. y Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Barcelona, España: Ariel.
- Artopoulos, A. y Kozak, D. (2012). Topografías de la integración de TIC en Latinoamérica: hacia la interpretación de los estilos de adopción de tecnología

en educación. En D. Goldin, M. Kriscautsky y F. Perelman (Eds.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas* (pp. 393-452). Ciudad de México, México: Océano.

Asenjo, E., Asensio, M. & Rodríguez-Moneo, M. (2012). Aprendizaje informal. En M. Asensio, C.G. Rodríguez, E. Asenjo & Y. Castro (Eds.), *Museos y Educación. Series de Investigación Iberoamericana de Museología* (pp. 39-53). Madrid, España: DIGICYT.

Asensio, M. (2015). El aprendizaje natural, la mejor vía de acercarse al patrimonio. *Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial, Educatio Siglo XXI*, 33(1), 55-82.

Barreiro, M. (2003). Aprendizaje formal, informal y no formal. *Punto y Coma. Boletín de las Unidades Españolas de Traducción de la Comisión Europea*, 84, 1-2. Recuperado de http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/84/pyc84_es.pdf

Basantes, A., Naranjo, M., Gallegos M., & Benitez N. (2017). Los Dispositivos Móviles en el Proceso de Aprendizaje de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología de la Universidad Técnica del Norte de Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(2), 79-88. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000200009>

Becker, G. S. (1983). Inversión en capital humano e ingresos. En L. Toahria (Ed.), *El mercado de trabajo: teoría y aplicaciones* (pp. 39-63). Madrid, España: Alianza Editorial.

Bell, D. (1980). The Social Framework of the Information Society. En M. L. Dertouzos y J. Moses (Eds.), *The Computer Age: A 20 Year View* (pp. 500-549). Cambridge, UK: MIT Press.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2013). *Documento de debate IDB_DP-235, Diagnóstico del sector TIC en México: conectividad e inclusión social para la mejora de la productividad y el crecimiento económico*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Diagn%C3%B3stico-del-sector-TIC-en-M%C3%A9xico-Conectividad-e-inclusi%C3%B3n-social-para-la-mejora-de-la-productividad-y-el-crecimiento-econ%C3%B3mico.pdf>

Bernal, J. (1979). *La ciencia en la Historia*. Ciudad de México, México: Nueva Imagen.

Boisier, S. (2016). Sociedad del conocimiento, conocimiento social y gestión territorial. *Interações (Campo Grande)*, 2(3), 9-28. doi:<http://dx.doi.org/10.20435/interações.v2i3.583>

Bottomore, T. (1974). *Introducción a la Sociología. Serie universitaria: Historia, Ciencia, Sociedad*. Barcelona, España: Península.

Boyd, D. & Ellison, N. (2008). Social network sites: Definitions, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 210-230.

Boza, A. & Conde, S. (2015). Web 2.0 en educación superior: formación, actitud, uso, impacto, dificultades y herramientas. *Digital Education Review*, (28), 45-58.

Brune, F. (1998). Mitologías contemporáneas sobre la ideología hoy. En Debate (Ed.), *Pensamiento crítico vs. Pensamiento único. Le Monde Diplomatique* (pp.19-25). Madrid, España: Debate.

Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology. Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge, United Kingdom: Polity Press.

- Bueno, L. (2013). *Innovar el proceso educativo: la construcción de los sujetos*. Ciudad de México, México: Juan Pablos Editor.
- Cabra, F., & Marciales, G. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los 'nativos digitales': una revisión. *Universitas Psychologica*, 8(2), 323-338. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64712165004>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (28 de enero de 2011). Artículo 64° de la Ley General de Educación, *Diario Oficial de la Federación*, DOF 28-01-2011. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (28 de enero de 2011). Artículo 44° de la Ley General de Educación, *Diario Oficial de la Federación*, DOF 28-01-2011. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (28 de enero de 2011). Artículo 43° de la Ley General de Educación, *Diario Oficial de la Federación*, DOF 28-01-2011. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1 de junio de 2016). Artículo 45° de la Ley General de Educación, *Diario Oficial de la Federación*, DOF 01-06-2016. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (19 de enero de 2018). Ley General de Educación, *Diario Oficial de la Federación*, DOF 19-01-2018. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Camors, J. (2009). Educación No Formal Política educativa del MEC 2005 – 2009. En M. Morales. (Comp.), *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas* (Vol. III, pp. 23-38). Montevideo, Uruguay: MEC- UNESCO.
- Canales, M. y Peinado, A. (2007). Grupos de discusión. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 288-316). Madrid, España: Síntesis.
- Carretero, S., Vuorikari, R. y Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Recuperado de [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf)
- Casarini, M. (2019). *Teoría y diseño curricular*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Castells, M. (1989). Social Movements and the Informational City. *Hitotsubashi journal of social studies*, 21(1), 197-206. Recuperado de <http://hermes-ir.lib.hit-u.ac.jp/rs/bitstream/10086/8417/1/HJsoc0210101970.pdf>
- Castells, M. (1995). *La ciudad informacional: tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid, España: Alianza.
- Caudill, J. (2007). The Growth of M-Learning and the Growth of Mobile Computing: Parallel developments. *The International Review Of Research In Open And Distributed Learning*, 8(2), 1-13. doi:10.19173/irrodl.v8i2.348
- Celaya, J. (2012). *La empresa en la web 2.0*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Centre de Cultura Contemporània de Barcelona (CCCB) (2010, Febrero 2). Educación expandida | I+C+i. [Web log post]. Recuperado de http://www.cccb.org/rcs_gene/FULL_DE_MA_ICI_EDUEX_Esp.pdf

Centre d'Educació i Noves Tecnologies de la Universitat Jaume I (2014). *INTEF: Marco Común de Competencia Digital Docente*. Recuperado de <http://cent.uji.es/octeto/node/4441>

Charles, M. (1987). La televisión: Usos y propuestas educativas. *Perfiles Educativos*, 36, 3-15.

Chatti, M. A., Klamma, R., Jarke, M., & Naeve, A. (2007). The Web 2.0 Driven SECI Model Based Learning Process. Proceedings of the Seventh IEEE Conference on Advance Learning Technologies, Niigata, Japan, 780-782. doi: 10.1109/ICALT.2007.256

Cobo, C. (2011). Casos y experiencias para aprender. En H. Pardo Kuklinski (Ed.), *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación* (pp. 107-140). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/varia/AprendizajeInvisible.pdf>

Cobo, C. & Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/varia/AprendizajeInvisible.pdf>

Cobo, C. & Moravec, J. (2011). Introducción al aprendizaje invisible: la (r) evolución fuera del aula. En H. Pardo Kuklinski (Ed.), *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación* (pp. 17-46). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/varia/AprendizajeInvisible.pdf>

Cochrane, T. (2010). Exploring mobile learning success factors. *Research in Learning Technology*, 18(2), 133-148. Recuperado de <https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/882>

Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) (2018). *Estándar de Competencia*. Recuperado de https://conocer.gob.mx/acciones_programas/estandar-de-competencia/#:~:text=Es%20el%20documento%20oficial%20que%20sirve%20como%20referente,actividad%20laboral%2C%20con%20un%20alto%20nivel%20de%20desempe%C3%B1o

Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) (2022). *Estándar de Competencia*. Recuperado de <https://conocer.gob.mx/RENEC/fichaEstandar.=obtenerPDFEstandar&idEstandar=261>

Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) (2022). *Registro Nacional de Estándares de Competencia*. <http://conocer.gob.mx:6060/conocer/#/renec>

Coombs, P. H. (1986). *La crisis mundial de la educación: perspectivas actuales*. Madrid, España: Santillana.

Correa, C. (2010). *Collaborative Academic Work as a Power Strategy for an Inclusive E-learning Education*. Trabajo presentado en la International Conference on Education and Management Technology (ICEMT, 2010). Cairo, Egypt: Press Singapore.

Correa, C. (2011). *Technologies and plural Citizenship. Social recognition within virtual educational communities in Higher Education*. Trabajo presentado en la 2nd International Conference on Education and Management Technology (IACSIT, 2011). Shanghai, China: Press Singapore.

Correa, C. (2017). Implicaciones de un Giro Pedagógico en la construcción de Instituciones Educativas justas e inclusivas en América Latina. En C. Correa Arias, J. I. Rosas y A. Lúzon Trujillo (Coords.), *Justicia, Ética y Reconocimiento Social*. pp. 85-110. Ciudad de México, México: Prometeo.

Correa, C. (2017). *Itinerarios categoriales en la construcción de marcos teóricos*. Barcelona, España. Editorial Octaedro.

Correa, J., & Martínez, A. (2009). Can the grammar of schooling be changed?. *Computers and Education*, 53(1), 51-56. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131508002236>

Cozar, R. & Sáez, J.M. (2017). Realidad aumentada, proyectos en el aula de primaria: experiencias y casos en Ciencias Sociales. *EDMETIC*, 6(1), 165-180. Recuperado de <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i1.5813>

Cruz, J. (2014, 9 de septiembre). Personas con más escolaridad, quienes menos oportunidades tienen en México: OCDE. *Revista PROCESO*. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/?p=381679>

Cruz, J., Borrás, O., García, F. J., Fidalgo, A., y Therón, R. (2015). Detección de aprendizaje no formal e informal en Comunidades de Aprendizaje soportadas por Redes Sociales en el contexto de un MOOC Cooperativo. En M. R. Rodrigues, M. Llamas Nistal, & M. Figueiredo (Eds.), *Actas del XVII Simposio Internacional de Informática Educativa (SIIE'15) (Setúbal, Portugal. 25-27 November 2015)* (410-418). Setúbal, Portugal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Cuadrado, T. (2008). *La enseñanza que no se ve. Educación Informal en el Siglo XXI*. Madrid, España: Narcea.

De la Horra, I. (2017). Realidad Aumentada: Una revolución educativa. *EDMETIC Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(1), 9-22. Recuperado de <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i1.5762>

Del Moral, M. (2015). La expansión del conocimiento en abierto: Los MOOC. *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*. 12(1), 145-150. doi:10.7238/rusc12i1.2296

Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. En J. Delors (Comp), *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro* (pp. 14-38). Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Delors, J. (1996) Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Comp), *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro* (pp.96-111). Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (24 de febrero de 2006). ACUERDO número 379 por el que se modifica el diverso 286 por el que se establecen los lineamientos que determinan las normas y criterios generales, a que se ajustarán la revalidación de estudios realizados en el extranjero y la equivalencia de estudios, así como los procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a379.pdf>

Diario Oficial de la Federación (DOF). (18 de abril de 2017). ACUERDO número 02/04/17 por el que se modifica el diverso número 286 por el que se establecen los lineamientos que determinan las normas y criterios generales, a que se ajustarán la revalidación de estudios realizados en el extranjero y la equivalencia de estudios, así como los procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a

la formación para el trabajo. Recuperado de <http://www.dof.gob.mx/index.php?year=2017&month=04&day=18>

Díaz De Salas, S., Mendoza, V. & Porras, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y palabra*, (75). Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia_75/01_Diaz_V75.pdf

Dirección General Adjunta de Promoción y Desarrollo. (2016). *Guía Técnica para la Integración de Grupos Técnicos, Desarrollo de Mapas Funcionales (MF), Desarrollo de Estándares de Competencia (EC) y Elaboración de Instrumentos de Evaluación de Competencia (IEC) N-DGAF-GT-01*. Recuperado de http://200.76.60.178/pdf/N-DGAF-GT-01_2016.pdf

Downes, S. (2005). E-learning 2.0. *eLearn magazine: where thought and practice meet*, 2005 (10), 1-8. Recuperado de <http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1>

Downes, S. (2010). Prólogo. En A. Piscitelli, I. Adaime e I. Binder (Comps.), *El proyecto Facebook y la postuniversidad: sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (pp. IX -XIII). Madrid, España: Ariel.

Drucker, P. (1959). *Landmarks of Tomorrow*. New York, USA: Harper & Brothers.

Drucker, P. (1994). The Age of Social Transformation. *The Atlantic Monthly*, 274(5), 53-80. Recuperado de <https://www.theatlantic.com/past/docs/issues/95dec/chilearn/drucker.htm>

Drucker, P. (2011). *The Age of Discontinuity; Guidelines to Our Changing Society*. New Jersey, USA: Transaction Publishers.

Durkheim, E. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*. Paris, France : Les Presses universitaires de France.

Durkheim, E. (1979). *Educación y Sociología*. Barcelona, España: Península.

Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Durkheim, E. y Mauss, M. (1903). De quelques formes primitives de classification- contribution à l'étude des représentations collectives. *Année sociologique*, 6 (1), 1-72.

Dussel, I. & Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Eco, U. (1988). Para una guerrilla semiológica. En U. Eco (Ed.), *La estrategia de la ilusión*. Buenos Aires, Argentina: Lumen/ De la Flor.

Elkheir, Z., & Mutalib, A. A. (2015). Mobile Learning Applications Designing Concepts and Challenges: Survey. *Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology*, 10, 438-442. doi:10.19026/rjaset.10.2509

Escudero, J., Delfín, L. & Gutiérrez, L. (2008). El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales. *Ciencias Administrativas*, 1, 7-10. Recuperado de <https://www.uv.mx/iiesca/files/2012/12/estudio2008-1.pdf>

Espinosa Brito, A. D. (2017). Profesores "migrantes digitales" enseñando a estudiantes "nativos digitales". *MediSur*, 15(4), 463-473.

Feenberg, A. (2010). *Between Reason and Experience: Essays in Technology and Modernity*. Boston, USA: MIT Press.

Fosnot, C. & Perry, R. (2005). Constructivism: A psychological theory of learning. En C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspective, and practice* (pp. 8-38). New York, USA: Teachers College Press/Columbia University.

Freedman, D. (2003). A technological idiot?. Raymond Williams and Communications Technology. *Information Communication and Society*, 5(3), 425-442.

- Freire, J. (2008, Julio 14). Educación abierta y digital: ¿hacia una identidad edupunk? [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://nomada.blogs.com/jfreire/2008/07/educacin-abiert.html#sthash.38H3xXiR.dpuf>
- Freire, J. (2010). Educación expandida y nuevas instituciones: ¿es posible la transformación?. En R. Díaz y J. Freire (Eds.), *Educación expandida* (67-80). Recuperado de http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Friesen, N., & Lowe, S. (2012). The questionable promise of social media for education: connective learning and the commercial imperative. *Journal Of Computer Assisted Learning*, 28(3), 183-194. doi:10.1111/j.1365-2729.2011.00426.x
- Fundación SM y Observatorio de la Juventud en Iberoamérica (OJI), (2019). *Encuesta de jóvenes en México 2019*. Ciudad de México, México: Fundación SM. Recuperado de <https://oji.fundacion-sm.org/encuesta-mexicana-de-la-juventud/>
- Gaay Fortman, B., Ruijter, A., & Seters, P. (2003). *Globalization and Its New Divides: Malcontents, Recipes, and Reform*. Ámsterdam, Holland: Dutch University Press.
- Gallino, L. (1995). *Diccionario de Sociología*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- García, L., Ruiz, M & García, M. (2009). *Claves para la educación: actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid, España: Narcea.
- García Valcárcel, A., Basilotta, V. & López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42, 65-74. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, 44, 36-65. Recuperado de <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>
- Gitlin, T. (2003). *The Whole World Is Watching: Mass Media in the Making and Unmaking of the New Left*. Berkeley, USA: University of California Press.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Gómez, M., Manero, R., Soto, M. A. & Villamil, R. (2004). El mundo de la calle. Consideraciones metodológicas de un proyecto. *Anuario de investigación 2003, UAM-X* 248-263. Recuperado de https://www.uam.mx/cdi/pdf/investigadores/cv_gomez_plata.pdf
- Goody, J. (1979). *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. París, France: Editions de Minuit.
- Gutiérrez, A. (1997). *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Gutiérrez, A. (2008). La educación para los medios como alfabetización digital 2.0 en la sociedad red. *Revista Comunicação e Sociedade*, 13, 101-118.
- Gutiérrez, I. (1972). *Historia de la educación*. Madrid, España: Narcea.
- Hager, P. (2012). Informal learning: everyday living. En: Jarvis, P. & Wats, M. (Eds.), *The Routledge International Handbook of Learning* (201-215). New York, USA: Routledge.

Hernández, F. (2012). Solo un estudiante de cada diez logra un título. *Diario de Morelos*. Recuperado de <http://www.diariodemorelos.com/article/s%C3%B3lo-un-estudiante-de-cada-10-logra-un-t%C3%ADtulo>

Hernández, L. (7 de enero de 2015). Sólo 5 universitarios de cada 10 se titulan. *Excelsior*. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/01/07/1001285>

Hernández S. y Guevara C. F. (19 de marzo de 2018). Titulados, pero sin trabajo: uno de cada dos desempleados son profesionistas. *El Sol de México*. Recuperado de <https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/sociedad/titulados-pero-sin-trabajo-uno-de-cada-dos-desempleados-son-profesionistas-1366690.html>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ª edición)*. Ciudad de México, México: McGraw Hill.

Ibarra Colado, E. (2009). Exigencias de organización y de gestión de las Universidades Públicas Mexicanas: de su pasado político a sus mercados presentes. En D. Cazés, E. Ibarra Colado y L. Porter (Coords.), *Las Universidades Públicas Mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros* (pp. 1-39). Ciudad de México, México: CEIICH-UNAM/UAM.

IISUE UNAM. (Productor). (2019). Ángel Díaz Barriga: el proyecto de reforma educativa 2019 [Videoclip]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=pyxo6QAnscY>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2015). *Encuesta intercensal 2015: Principales Resultados*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020. Características educativas de la población*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>

Internet World Stats (2021). *Internet Users in the Americas by Geographic Regions*. Recuperado de <https://www.internetworldstats.com/stats2.htm>

Internet World Stats (2021). *Internet Users in the World by Regions*. Recuperado de <https://internetworldstats.com/stats.htm>

Internet World Stats (2021). *Top 20 Countries with the Highest Number of Internet Users*. Recuperado de <https://www.internetworldstats.com/top20.htm>

Islas, E. (25 de julio de 2016). Nuevo modelo educativo, con vacío pedagógico. *Siempre! Presencia de México*. Recuperado de <http://www.siempre.mx/2016/07/nuevo-modelo-educativo-con-vacio-pedagogico/>

Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.

Jara Gutiérrez, N. P., & Prieto Soler, C. (2018). Impacto de las diferencias entre nativos e inmigrantes digitales en la enseñanza en las ciencias de la salud: revisión sistemática. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 29(1), 92-105. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-21132018000100007&lng=es&tlng=es

Jeanneret, Y. (2000). *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Ville-neuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.

Kambourakis, G., Kontoni, D. P. N., & Sapounas, I. (2004). *Introducing attribute certificates to secure distributed E-learning or M-learning services*. Trabajo presentado en el IASTED International Conference. Insbruck, Australia.

Kearney, N. & Cook, W. (1960). Curriculum. En C.W. Harris (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 358-365). New York, USA: Macmillan.

Krüger, K. (2006). El concepto de "sociedad del conocimiento". *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 11(683). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>

Lamb, B. (2012). El pasado es prólogo. En A. Piscitelli, C. Gruffat & I. Binder (Coords.), *Edupunk aplicado: aprender para emprender* (pp.VII-IX). Barcelona, España: Ariel.

Leal, M. (2009). Desafíos para los gestores del cambio: relaciones y prácticas docentes instituidas. En M. E. Chan (Coord.), *La gestión de la innovación en el marco de las reformas educativas* (pp. 57-90). Guadalajara, México: ITESO/UPN/SEJ/ Universidad de Guadalajara.

Lema, F. (2003). Sociedad del Conocimiento: ¿desarrollo o dependencia? En R. Aguirre & K. Batthyány (Coords.), *Trabajo, género y ciudadanía en los países del Cono Sur* (pp. 11-23). Montevideo, Uruguay: Cinterfor.

Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris, France: Plon.

Linne, J. (2014). Dos generaciones de nativos digitales. *Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 37(2), 203-221. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/1809-584420149>

Litto, F. (2012). Vision about Distance Education. En M. Moreno Castañeda, (Coord.), *Veinte visiones de la Educación a Distancia* (pp. 69-79). Guadalajara, México: UDG Virtual.

Livingstone, D. (1999). Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13(2), 49-72. Recuperado de <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/2000>

López, H. (2001). *Investigación cualitativa y participativa. Un enfoque histórico-hermenéutico y crítico-social en Psicología y Educación Ambiental*. Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.

López de la Madrid, M., López de la Madrid, C., & Flores Guerrero, K. (2019). Información, conocimiento y aprendizaje en la era digital. *Revista de Educación*, 0(15), 121-140. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2978

Magendzo, A. (2006). *Educación en Derechos Humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Santiago, Chile: LOM.

Marí, R., Bo, R. & Climent, C. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *UT. Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 113-133.

Marín, V. (2013). Innovando en las aulas universitarias a través de los blogs desde una perspectiva inclusiva. *Interacções*, 9(23), 88-101.

Marín, V., Sampedro, B. E. & Flores, J. F. F. (2018). ¿Inclusividad en las herramientas web 2.0?. *Educ. Soc., Campinas*, 39(143), 399-416. doi:10.1590/ES0101-73302018164908

Marsick, V. & Watkins, K. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London, UK: Routledge.

Marsick, V. & Watkins, K. (2002). Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 25-34.

Martín, E. (20 de mayo de 2009). De lo jerárquico a lo heterárquico: las nuevas redes de coparticipación virtual [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://digigel.blogspot.mx/2009/05/de-lo-jerarquico-lo-heterarquico-las.html>

Martínez, F., Solano, I., y Amat, L. (2012). Análisis de mapas de interacción social en contextos virtuales para la reinterpretación de las relaciones en la escuela. *Revista Latinoamericana Tecnología Educativa*, 11(1), 13-26. Recuperado de <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/relatec/article/viewFile/849/643>

Marton, F. (1992). Phenomenography and “the art of teaching all things to all men”. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5(3), 253-267.

Marúm Espinosa, E., & Reynoso Cantú, E. (2014). La importancia de la educación no formal para el desarrollo humano sustentable en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V (12), 137-155. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299129977008.pdf>

Marx, C. & Engels, F. (1976). *Manifiesto del Partido Comunista*. Moscú, Rusia: Progreso.

Masuda, Y. (1980). Computopia: Rebirth of Theological Synergism. En Y. Masuda (Ed.), *The Information Society as Post-Industrial Society* (pp. 146-154). Tokyo, Japan: Institute for the Information Society.

Mattelart, A. (2002). *Geopolítica de la cultura*. Bogotá: Colombia: Ediciones desde abajo.

Maya, P. (2008). La brecha digital, brecha social. Los recursos humanos en el desarrollo y la capacitación a través del aprendizaje digital (e-learning). *Gazeta de Antropología*, 24(2). Recuperado de <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=2274>

Micheli T. & Valle J.E. (2018). La brecha digital y la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en las economías regionales de México. *Realidad, datos y espacio: Revista Internacional de Estadística y Geografía (INEGI)*, 9(2), 38-53.

Miller, R. (2009). *Developing 21st century skills through the use of student personal learning networks* (tesis de doctorado). Northcentral University, Scottsdale, USA.

Mirabal, A.R., Gómez, M.G., y González, L.A. (2015). Uso de la plataforma Moodle como apoyo a la docencia presencial universitaria. *EDMETIC Revista de Educación Mediática y TIC*, 4(1), 133-155.

Montoya, A. & Rebeil, M. (1981). Evaluación de la telesecundaria en educación. *Cuarta Época*, 7(38), 93-175.

Morales, M. (2009). Educación No Formal: Una oportunidad para aprender. En M. Morales. (Comp.), *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas* (Vol. III, pp. 89-105). Montevideo, Uruguay: MEC/UNESCO.

Moravec, J. (2008). *Toward Society 3.0: A New Paradigm for 21st century education* [diapositivas de Power Point]. Recuperado de http://www.slideshare.net/moravec/toward-society-30-a-new-paradigm-for-21st-century-education-presentation?qid=116a02d6-aa2448d9b7734cd089ad69&v=default&b=&from_search=3.

Moravec, J. (2011). Desde la sociedad 1.0 a la sociedad 3.0. En H. Pardo Kuklinski (Ed.), *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación* (pp. 47-73). Recuperado de <https://www2.educationfutures.com/books/aprendizajeinvisible/download/AprendizajeInvisible.pdf>

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa

Naciones Unidas. (2010). *Informe final del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Misión a México* (E/CN.4/2006/45). Recuperado de https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/RelatorDE/Documentos/Informe_Final_Relator.pdf

Narro Robles, J., Martuscelli Quintana, J. & Barzana García, E. (Coord.). (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. Ciudad de México, México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial/UNAM. Recuperado de <http://www.planeducativonacional.unam.mx>

Norris, P. (2001). *Digital Divide. Civic Engagement, Information Poverty and the Internet Worldwide (Communication, Society and Politics)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE) (2000). La educación de adultos en búsqueda de un nuevo modelo, *Comunicados OCE* (29). Recuperado de http://www.observatorio.org/comunicados/comun029_2.html

Olfeish, G. (1968). The failure of educational television. *Educational/Instructional Broadcasting: The International Journal of Educational Radio and Television*, 1, 15-18.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing doi: 10.1787/eag-2014-en

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2015). México: políticas prioritarias para fomentar las habilidades y el conocimiento de los mexicanos para la productividad y la innovación, *Serie Mejores Políticas*. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/mexico-politicas-prioritarias-para-fomentar-las-habilidades-y-conocimientos-de-los-Mexicanos.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016). *Reading, mathematics and science, 15-year-old, Mexico*. Recuperado de <http://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/format.aspx>

Palacios Ceña, D. & Corral, I. (2010). Fundamentos y desarrollo de un protocolo de investigación fenomenológica en enfermería. *Enfermería intensiva*, 21(2), 68-73.

Parsons, D. & Ryu, H. (Abril, 2006). *A framework for assessing the quality of mobile learning*. Trabajo presentado en el 11th International Conference for Process Improvement, Research and Education (INSPIRE), Southampton Solent University, UK.

Pedroso, E. (2004). Breve historia del desarrollo de la Ciencia de la Información. *ACIMED*, 12(2). Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/5019/1/breve.pdf>

Pérez, A. (2011). Escuela 2.0. Educación para el mundo digital. *Revista de estudios de juventud*, 92, 63-86.

Pérez Alcalá, M., & Ortiz Ortiz, M., & Flores Briseño, M. (2015). Redes sociales en Educación y propuestas metodológicas para su estudio. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26 (50), 188-206.

Pérez-Salazar, G. (2012). La Web 2.0 y la sociedad de la información. *Revista Mexicana De Ciencias Políticas Y Sociales*, 56(212), 57-68. doi:10.22201/fcpys.2448492xe.2011.212.30400

Pérez-Salazar, G. y Carabaza, J. (2011). El Sistema Nacional e-México a diez años de distancia: un nuevo discurso con bajos niveles de interacción. *Estudios de Comunicación y Política*, (27), 1-24. Recuperado de https://gabrielpereszalazar.files.wordpress.com/2012/01/20110328-articulo-perez-y-carabaza_final.pdf

Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, España: La Muralla.

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid, España: Morata.

Piaget, J. (1954). Le période des opérations formelles et le passage de la logique de l'enfant à celle de l'adolescent. *Bulletin de Psychologie*, 7, 247-253.

Pieck, G. E., & Colegio Mexiquense. (1997). *La educación para los adultos: Caracterización, impacto y consideraciones propositivas*. Zinacantepec, México: Colegio Mexiquense.

Pirenne, H. (1942). *Historia de Europa: desde las invasiones hasta el siglo XVI*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Piscitelli, A. (2006). Nativos e inmigrantes digitales: ¿brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 179-185.

Piscitelli, A. (2010). Edupunk, maestros ignorantes, educación invisible y el Proyecto Facebook. En A. Piscitelli, I. Adaime, y I. Binder (Comps.), *El proyecto Facebook y la postuniversidad: sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (pp. 111-131). Barcelona, España: Colección Fundación Telefónica/Ariel.

Piscitelli, A. (2012). Manifiesto Edupunk. En A. Piscitelli, C. Gruffat & I. Binder (Coords.), *Edupunk aplicado: aprender para emprender* (pp.XI-XII). Barcelona, España: Ariel.

Potter, W. J. (2005). *Media Literacy (3ª edición)*. Thousand Oaks, USA: Sage.

Potter, W. J. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696. doi:10.1080/08838151.2011.521462

Poy, L. (10 de noviembre de 2016). @prende.mx fracasó por "falta de enfoque integral". *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2016/11/10/sociedad/041n2soc>

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On The Horizon*, 9(5), 1-6.

Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3). Recuperado de <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=innovate>

PROCESO (2013, 1 de abril). De cada 100 que ingresan a primaria, sólo 21 terminan la universidad: UNAM. *Revista PROCESO*. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/?p=337820>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2001). *Informe sobre desarrollo humano 2001: poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2001_es.pdf

Reig, D. (2010). Educación social autónoma abierta. En R. Díaz y J. Freire (Eds.), *Educación expandida* (209-231). Recuperado de http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf

Roblizo, M. & Cozar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de educación infantil y primaria: hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. *Píxel-Bit Revista de Medios y Educación*, 47, 23-39.

Rodríguez, M.C., y Fernández, J. (2017). Uso del recurso de contenido en el aprendizaje en línea: YouTube. *Apertura*, 9(1), 22-31. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v9n1/2007-1094-apertura-9-01-00022.pdf>

Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., Gunter, B., Withey, R., Jamali, H., Dobrowolski, T. & Tenopir, C. (2008). The Google generation: The information behavior of the researcher of the future. *Aslib Proceedings. Bradford*, 60(4), 290-310.

Rueda, R. & Quintana, A. (2004). *Ellos vienen con el chip incorporado*. Bogotá, Colombia: IDEP/ IESCO/ Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Sacristán, J. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.

Sadornil del Río, D. (2013). *Diccionario-Glosario de metodología de la investigación social*. Madrid, España: UNED.

Sakaiya, T. (1995). *Historia del Futuro. La sociedad del conocimiento*. Santiago de Chile, Chile: Andrés Bello.

Salazar Gómez, E., & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Espacios*, 39(45), 17-22.

Sánchez Cerezo, S., et al. (1997). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Ciudad de México, México: Santillana.

Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Ultima década*, 22(41), 153-178. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>

Schôfthaler, T. (1981). Educación informal. *Revista de Educación*, 24.

Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación = Transmedia literacy: informal learning strategies and media skills in the new ecology of communication. *Telos*. (193), 13-23.

ScolarTIC (2015). *Espacio social de aprendizaje, innovación y calidad educativa*. Recuperado de <http://www.scolartic.com>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (8 de febrero de 2016). Artículo 41° del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. *Diario oficial de la federación, DOF 08-02-2016*. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5f29a659-4363-41d8-b7d2-f5886b9057c0/risep.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (30 de octubre de 2000). ACUERDO número 286 por el que se establecen los lineamientos que determinan las normas y criterios generales, a que se ajustarán la revalidación y equivalencia de estudios, así como los procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo. *Diario oficial de la federación, DOF 30-10-2000*. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/12234/11/images/Nuevo_acuerdo286.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (30 de julio de 2003). ACUERDO número 328 por el que se modifica el diverso 286 por el que se establecen los lineamientos que determinan las normas y criterios generales, a que se ajustarán la revalidación de estudios realizados en el extranjero y la equivalencia de estudios, así como los procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo. *Diario oficial de la federación*,

DOF 30-07-2003. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a328.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (3 de junio de 2005). ACUERDO número 357 por el que se establecen los requisitos y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación preescolar. *Diario oficial de la federación*, DOF 03-06-2005. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a357.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Documento base del bachillerato general*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/pdf/Doc_Base_22_11_2018_dgb.pdf

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona, España: Planeta.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.

Solana, F. (2011). *Educación en el siglo XXI*. Ciudad de México, México: Noriega Editores.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

Subirana, M. & Pardo, J. (2004). Investigación cualitativa. En Difusión Avances de Enfermería (Ed.), *Enfermería basada en la evidencia. Hacia la excelencia en los cuidados* (pp. 47-58). Madrid, España: DAE.

Taba, H. (1983). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

Tapscott, D. (1998). *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York, USA: McGraw-Hill.

Taylor, M. (26 de abril de 2009). End the University as We Know It. *The New York Times*. Recuperado de <http://www.nytimes.com/2009/04/27/opinion/27taylor.html>

Tømte, C., Enochsson, A., Buskqvist, U. & Karstein, A. (2015). Educating online student teachers to master professional digital competence: The TPACK-framework goes online. *Computers & Education*, 84, 26-35. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.01.005>

Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid, España: Morata.

Torres-Díaz, J., Jara, D., & Valdiviezo, V. (2015). Integración de redes sociales y entornos virtuales de aprendizaje. *Revista De Educación a Distancia*, (35), 1-8. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/233651>

Touriñán, J. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. *Teoría de la educación*, 8, 55-80.

Trilla, J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona, España: Ariel.

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479. doi: 10.3102/00028312031003453.

Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) (2017). *Measuring the Information Society Report 2017* (1). Recuperado de https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/misr2017/MISR2017_Volume1.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2000). *Informe creado en el Foro Mundial sobre la Educación: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *La Educación Para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2019). *Aprendizaje móvil*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/aprendizaje-movil>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2016. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf>

Valdivieso Guerrero, T., & Gonzáles Galán, M. (2016). Competencia digital docente: ¿dónde estamos? Perfil del docente de educación primaria y secundaria. El caso de Ecuador. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (49), 57-73.

Vargas I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.

Villarreal, O. & Landeta, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 16(3), 31-52.

Warrell, J. (2012). *Social networking sites: Online spaces for Informal and Incidental Learning*. Trabajo presentado en la 31st National Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE). Ontario, Canadá: Universidad de Waterloo.

Williams, R. (1974). *Television: Technology and Cultural Form*. London, UK: Routledge.

Woukeu, A., Millard, D. E., Tao, F., & Davis, H. C. (2005). *Challenges for semantic grid based mobile learning*. Trabajo presentado en el IEEE SITIS, Yaoundé, Cameroon.

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *Inomics*, 1, 296-306.

Zemos 98 (2010). *Educación expandida*. Recuperado de http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf

Anexos

Anexo 1

COMPENDIO DE PREGUNTAS UTILIZADAS EN LAS ENTREVISTAS FENOMENOLÓGICAS

Respecto a los antecedentes, experiencias y motivaciones de los miembros:

1. ¿Durante cuánto tiempo ha tenido relación con Liderazgo Internacional A.C.?
2. ¿Sabe Ud. si existen pre-requisitos para ingresar a dicha organización?
 - ¿Cuáles son?
 - ¿Está de acuerdo con ellos? ¿Por qué?
 - Si no lo sabe o no existen pre-requisitos, ¿considera que debería haberlos?
 - ¿Cuáles? ¿Por qué?
3. Según Ud., ¿qué tipo de personas atrae la organización?
 - ¿Qué características e intereses observa en los asistentes y organizadores?
 - ¿Esto lo motiva?
 - ¿Se siente integrado?
4. ¿Cómo describiría su relación con esta organización?
5. ¿Ha habido algún periodo en el que se hubiera ausentado?
 - Si es así, ¿Por qué?
6. Si se le pidiera que identificara las razones principales que lo han motivado a formar parte de dicha organización., ¿cuáles serían?

7. ¿Cuáles eran sus necesidades antes de integrarse?
 - ¿Y después?
8. ¿Considera que fueron satisfechas?
9. ¿Cuáles eran sus expectativas?
 - ¿Hasta qué punto considera que se lograron?
10. Hoy en día, ¿qué espera Ud. de la organización?
11. ¿Ha estado o sabe de otras organizaciones similares?
 - ¿Qué considera Ud. que la diferencia de las demás?

Respecto a la dimensión política de la organización:

12. ¿Sabe en qué lugares tiene presencia la organización?
 - De ser así, ¿en cuáles?
 - De no ser así, ¿le gustaría saberlo?
 - ¿Esto podría influir en su decisión a integrarse o no a la organización?
13. ¿Tiene Ud. conocimiento del objetivo principal que tenía la organización cuando se fundó?
 - De ser así, ¿cuál era?
 - ¿Considera que ha cambiado?
 - Si piensa que ha cambiado, ¿cuál considera que es actualmente?
 - ¿Está de acuerdo con él?
 - Si contesto que No a la pregunta 13, ¿alguna vez le ha interesado o se lo ha preguntado? ¿Por qué?
14. ¿Hacia dónde considera Ud. que la asociación se dirige? ¿Cómo se ven en un futuro?
15. ¿Sabe si la organización tiene relación con instituciones educativas o instancias de gobierno?
 - De ser así, ¿con cuáles instituciones?

- ¿Cuál es la naturaleza de la relación de Liderazgo Internacional con las mismas?
 - ¿Lo considera importante? ¿Por qué?
16. Según su apreciación, ¿cuáles son los valores más representativos de la asociación?
17. ¿Qué opina de la educación en México?
18. ¿Considera que las instituciones educativas funcionan? ¿Cumplen con los objetivos esperados?
- ¿Considera que son necesarias para mantener un nivel educativo competitivo en México?
 - ¿Qué visión tiene de los programas educativos y sus resultados?
19. ¿Considera que lo que una persona pueda aprender fuera de la escuela es valioso?
- ¿Cree que deba ser reconocido oficialmente?
 - ¿Sabe si el gobierno tiene a disposición de la población mecanismos para ello?
20. ¿Sabe si Liderazgo Internacional otorga reconocimientos o certificaciones avalados oficialmente?
- De ser así, ¿sabe cuáles son y qué se requiere para obtenerlos?
 - ¿Los considera útiles? ¿Por qué?
 - Si no lo sabe o la organización no cuenta con estos reconocimientos, ¿le gustaría que los hubiera? ¿Por qué?

Respecto a las dinámicas y prácticas educativas (dimensión socio-cognitiva):

21. ¿Sabe si cada una de las sesiones semanales tienen objetivos específicos?
- De ser así, ¿cuáles son estos?
 - ¿Quién los designa?
 - ¿Ud. está de acuerdo con los mismos?
 - De ser así, ¿por qué?

- De lo contrario, ¿cuáles considera que deberían ser?
22. ¿Podiera describir una de las sesiones de la organización de principio a fin?
- Según su apreciación, ¿todas se desenvuelven de la misma manera?
 - De lo contrario, ¿en qué varían?
 - ¿Utilizan algún instrumento o material didáctico tales como manuales, videos o audio respecto de algún tema específico tratado en la sesión?
 - ¿Quién define las actividades realizadas en las sesiones?
 - ¿Qué rol juega cada miembro en las sesiones?
 - ¿Cuáles son las funciones de cada uno de ellos?
 - ¿Ud. qué rol juega?
 - ¿Varía en cada sesión o es siempre el mismo?
 - ¿Usted lo escoge o se lo designan?
 - Si Ud. lo escoge, ¿qué criterios considera para la elección del mismo?
 - Si se lo designan, ¿quién lo hace?
 - ¿Conoce la razón de esto?
 - ¿Lo considera justo? ¿Por qué?
23. ¿Existen otros contextos aparte de las sesiones semanales en los que pueden relacionarse y/o desarrollarse los diversos miembros regionales, nacionales y/o internacionales?
- ¿Cuáles?
 - ¿Con qué frecuencia?
24. Según su apreciación, ¿podiera describir los elementos principales de estos y su función dentro de la organización?
25. ¿Considera provechosos los conocimientos adquiridos en las sesiones en su vida diaria? ¿Por qué?
26. ¿En qué ambientes o situaciones cree Ud. que aprende más y mejor?

Respecto a la relación de la organización y las redes sociales (dimensión socio-tecnológica):

27. ¿Qué papel toman las TIC en el desarrollo de las actividades de esta organización?
28. ¿Cómo se desarrolla el conocimiento a través de las tecnologías?
 - ¿Qué posibilidades brindan estas en la gestión de su organización?
29. ¿De qué forma considera que las redes sociales apoyan al desarrollo curricular?
30. ¿Qué didácticas se utilizan dentro de las redes sociales para aprender? ¿De qué formas se aprende?
31. ¿Tiene conocimiento de los medios de comunicación y divulgación de la organización?
 - Si no los conoce, ¿a qué cree que se deba esto?
 - Si los conoce, ¿cuáles son?
 - ¿Cuál considera Ud. el medio principal de información y comunicación?
 - ¿Por qué?
 - ¿Sabe si la organización está presente en las redes sociales y/o el internet?
 - Si es así, ¿de qué maneras?
 - De lo contrario, ¿considera que deberían hacerlo?
 - ¿Por qué?

TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO FOCAL

Moderadora: Vamos a hacer el grupo focal, ya les había dado una pequeña explicación a los que vinieron... la semana pasada, este, les recuerdo mi nombre, soy Maira, ehh, la idea es hacer una investigación respecto a, alternativas educativas fuera de la, de la educación formal, de la, de la escuela como la conocemos, de la institución... y, ehh, se los había explicado la clase pas... la clase pasada... la sesión pasada –risa-... es que soy maestra también, entonces, traigo eso, este... a ver... se los, se los había comentado la sesión pasada, pero ehh, en realidad lo que vamos a hacer ahorita es un grupo focal, esto se va a basar en una tipo entrevista grupal, respecto a, algunos cuestionamientos que les voy a proyectar, para guiar la conversación más que nada, pero en sí la conversación va a ir a donde ustedes quieran que vaya, en general, esa es la idea ¿no? Que, que se suelten, que digan todo lo que, lo que consideren pertinente, que no tengan, este, problemas respecto al tiempo ni nada ¿no? Entonces, ehh, este grupo focal es una estrategia de investigación, que como se los había comentado consiste en la participación de todos, para que, ehh, expongan sus opiniones, sus percepciones, respecto a algún fenómeno, cómo lo vive el sujeto, sobre todo, cómo lo ve.

Ehh, el objetivo de este grupo focal va a ser identificar las percepciones del grupo, en este caso del club, acerca de la existencia de opciones educativas no formales, como la que está realizando Liderazgo Internacional, lo que hacen aquí es un tipo de educación no formal, ¿qué es una... qué es... qué es la educación no formal? Es, es, es educación que se mueve fuera del, de las instituciones educativas, pero que sin embargo tiene una estructura, porque también hay educación informal, y esa educación informal es la que vivimos todos los días cuando aprendemos que no debemos pasarnos un alto porque chocamos, esa es edu... ese es aprendizaje informal porque es incidental, no lo planeamos, simplemente aprendemos ¿de acuerdo? Entonces, ehh, para meterlos más en este contexto nada más les quería hacer mención de, a lo que me refiero con edu...en educación no formal. Ehh, en este caso, bueno, este tipo de educación reúne a personas que desean aprender sobre temas de interés, y, ehh, en este grupo focal vamos a tocar también la influencia que ha tenido en sus vidas y en su aprendizaje las tecnologías de la información, ¿cuál ha sido? ¿Ha sido buena, mala? no ha existido, sí ha existido y hacia dónde va ¿no? Entonces, ehh, me gustaría que iniciáramos... que iniciáramos con la primera pregunta... ehh...ehh...me gustaría que me comentaran, ¿qué, ¿qué opinan sobre la existencia de opciones educativas como la que ofrece Liderazgo Internacional? A grandes rasgos, cuando vienen aquí...

Sujeto 1: Que, que es una parte, bueno, que es una forma de complementar algo que hace falta en la... mmm, bueno, en nuestros sistemas escolarizados ¿no? porque, si bien a la mejor hay especialidades o carreras en comunicación, yo siento que eso es algo que se debe fomentar a todos los niveles.

Moderadora: Claro...

Sujeto 2: Ahí menciona, que qué opinamos de la existencia de opciones educativas, entonces, ya no sólo habla de Liderazgo Internacional, sino, otras como esta institución ¿no?

Moderadora: Ajá... exacto

Sujeto 2: Entonces yo pienso que, también algo que sería interesante aplicar, como un club, ehh extra-aula, de la universidad, prepa, como liderazgo lo hace, que es inteligencia financiera; también, para capacitar a los alumnos y si bien, no quieren ser, mmm, empleados como tales, o, quieren desarrollar sus propios negocios, incubadoras o ser emprendedores, también les vayan inculcando ese tipo de educación.

Moderadora: Mmhm, de acuerdo... ehh ¿por qué creen que, que son necesarios este tipo de, de, de alternativas educativas, fuera de la escuela como la conocemos?...

Sujeto 3: Bueno, en mi opinión, este, las personas que estamos aquí en Liderazgo, estamos porque queremos, y tan queremos que hasta pagamos, y venimos por gusto, nadie nos obliga, ni nadie nos dice, es que para completes tu licenciatura o tu maestría; no, es algo que... por acá un compañero lo comentaba, dice, regresé porque necesito estar en Liderazgo, y pues la verdad me siento contento y creo que, como le digo, son complementos, que hacen falta, porque, ehh, los necesitamos, los que somos de alguna manera dirigentes, de... líderes, entonces, no hay escuelas de esto.

Moderadora: Claro...

Sujeto 4: A mí también me parece importante en el proceso personal, ehh, cada uno va buscando maneras de complementarse, ehh, de ver sus necesidades actuales, por ejemplo a la mejor yo no tenía la misma necesidad de comunicarme antes que ahora, y ahora que siento esa necesidad, tengo una opción, y que para mí es muy válida, porque me está supliendo mi necesidad, me está satisfaciendo, y aparte, hay, es un modelo que también podemos, procurar o, o motivar a otros para que podamos encontrar nuestra propia voz, que creo que en este tiempo es bastante importante que tengamos una opinión acerca de lo que pasa en nuestro alrededor, y cómo nos expresamos para poder ser claros, y poder, ehh tener, esa capacidad, de de, transmitir un mensaje, de la mejor manera, en una manera más profunda, bueno, yo eso es lo que estoy buscando a mi edad pues, porque creo que cada... aquí tenemos adolescentes, tenemos niñas que, están buscando cómo expresar aquello que leen, aquello que ven, aquello que viven, entonces, me parece una forma muy, muy clara para, para todas las edades y sobre todo en el proceso personal que cada uno vamos.

Moderadora: Mhja... de acuerdo...

Sujeto 5: A mí me parece una herramienta indispensable y fundamental en nuestras vidas, porque la comunicación es la parte principal de interacción entre las personas, entonces, tener un lugar así, donde aprendas, a través de practicar, a través de enfrentar, este, tus emociones, eso te da apertura y eso te permite lograr una comunicación efectiva, con las personas, hacer llegar tu... tu pensar de una manera clara y concreta, y eso te puede permitir evitar es...malentendidos,

y que hasta conflictos con las personas, y el poder definir, aprender a definir los mensajes que también las personas llevan hacia ti, eso es lo que...

Moderadora: A ver... por aquí, luego...

Sujeto 6: Yo creo que... sí, es muy importante tener este tipo de instituciones porque, son lugares donde, son grupos donde, nosotros podemos, este, platicar con muchas personas y, además, aprendemos a hablar, mmm, como nunca, por ejemplo los adolescentes, aquí aprendemos a hablar como nunca, nos, como nunca nos imaginaríamos que un adolescente podría hablar, porque, los adolescentes, este, nos acostumbramos antes de conocer el liderazgo, este, nos acostumbramos a hablar con groserías, y puras cosas que aquí no se hablan y, aquí aprendemos a... a hablar de una manera muy diferente, y al mismo tiempo tenemos a muchas personas, que... te escuchan y que, puedes decir lo que necesites y ellos no te critican, de mala manera, te pueden criticar pero de manera constructiva pues...

Moderadora: Mhm... se podría decir que se practica una comunicación asertiva ¿no? Sobre todo que, no siempre ejercitamos... a ver por aquí...

Sujeto 7: Sí, yo creo que la gente busca otra opción que la académica porque realmente el modelo educativo, para mí ha fracasado en el aspecto que, nada más te manejan lo técnico, no con las emociones, porque aparte Liderazgo Internacional te ofrece hablar como orador como conferencista, hay, hay, digamos hay líneas, o empresas multinivel, donde te...te, muchos de los, bueno, Robert Kiyosaki, Donald Trump, gente que es millonaria, te recomiendan para que se te quite a ti el miedo porque en la escuela, te, te reprimen, no te hacen trabajar en equipo, entonces, como que hay una educación nada más para aportar empleados, y no empresarios, líderes, esa parte de, de, dice que el 95 por ciento en estudios ya realizados, la gente en sexto de primaria se le quita ese, esa parte de la imaginación, de soñar, tú le platicas a un maestro algo y simplemente te está reprimiendo, te está diciendo que no es posible, que son gente que tampoco lo ha hecho y la mayoría de los maestros, te dice Robert Kiyosaki que financieramente están fracasados, o sea tampoco hay una educación financiera, lo que te dice el IQ para que haya un crecimiento, entonces mientras el modelo educativo no funcione en base a las expectativas del ser humano por eso se crea ese tipo de educación informal ¿no? Porque tú tienes hambre de ser diferente, de expresarte, los liderazgos, por eso como que eres, eres extraordinario pues, fuera de, de, de tu escuela, pero es, es necesidad ¿por qué? porque yo pienso que la educación informal o gente como Liderazgo Internacional tenemos esa necesidad, pero de crecimiento para el ser humano.

Sujeto 1: A mí me gustaría ampliar un poquito más de, de lo que dijo Emilia en relación a eso, ¿no?, de que yo también coincido de que, la educación escolarizada lo único que hace es, someter a la sociedad, crear empleados, independientemente de la jerarquía que tú tengas, ya seas un, un operario, o seas un gerente, de una o de otra manera te están controlando, ¿por qué?, porque desde que entras a la escuela tienes un horario, el sistema de enseñarte es a base de premio-castigo, o estás mal o estás bien, o repruebas o, o apruebas, y te traen como si fueras, vaya nos tienen en un cierto control... una de, de, la herramienta más...híjole, perdón por la palabra, pero la herramienta más... bueno la más fuerte, iba a decir otra palabra -risas- que tienen, es la escuela para tenernos controlados...

Moderadora: Claro... un instrumento de control.

Sujeto 8: Y sobre la pregunta de la existencia de opciones educativas y más sobre el enfoque que tienen en relación a los adultos, es de que las opciones educativas para los adultos, tienes una ciencia, que se llama andragogía, y esta ciencia que se llama andragogía son técnicas, técnicas en relación a la vida de un adulto ¿sí?, por ejemplo, no es, puede, hay adultos que hayan tenido una universidad o que estén, que tengan una licenciatura, o que no tengan una educación, sin embargo todos vamos hacia lo mismo pueden tener, este, trabajo, familia, y, muchas opciones en las cuales la persona está dedicada a algo, entonces, estas opciones educativas, que, son muy beneficiosas para ese tipo de personas, ya que, se acoplan a un horario, se acoplan a, a que cada persona tenga, ehh, pues sus experiencias, y, y bueno, pues de esa manera ehh, a lo mejor nosotros aquí no tenemos una clase, no sé si ustedes hayan conocido de la dinámica que tenemos aquí, pero cada quien, busca en casa, o con las experiencias de otras personas, de eso se trata la andragogía, y a la mejor ustedes pueden indagar un poquito sobre eso, sobre las opciones, tanto de etnología, tanto en la vida diaria, y bueno, pues es importante que, a lo mejor, sean nociones que estén fuera de una universidad, fuera de una institución, pero, bueno, realmente es porque nosotros queremos superar alguna expectativa, o algún, algún, algo de lo que queremos para nosotros. Lo que podría, les puedo recomendar, es crear esa inquietud en los jóvenes para, a lo mejor, dentro o fuera de una institución universitaria, bueno, pueda llegar la espinita de esa persona y sobre todo que se acople, bueno, por decir esa palabra, a, bueno, pues al estilo de vida de cada quien y sobre todo a la cultura de cada quien, es, son técnicas que se pueden, este, ver, de acuerdo a eso, ese tipo de orientación.

Moderadora: Adelante...

Sujeto 9: Bueno, creo que todos han opinado y han aportado elementos muy importantes que se llevan a cabo y se desarrollan aquí en las sesiones de Liderazgo Internacional. Hace un momento decía Patty de la andragogía, y es cierto, esa, esa forma de enseñanza, ya no es pedagógica, ya no es aquella que estamos acostumbrados el tener en relación a un maestro que nos dice esto, y “háganle así”, si no que la andragogía es dirigida hacia el aprendizaje enseñanza, mutua, es un programa que se desarrolla, en Liderazgo Internacional de autodesarrollo, en donde todos aprendemos de todos, las experiencias, los conocimientos que tenemos, de alguna, de alguna índole, cada uno de los integrantes, lo aprendemos, es una enseñanza de autodesarrollo, y bueno pues, todos han comentado los diferentes beneficios que otorga el estar en un grupo de enseñanza como Liderazgo Internacional. Sabemos que, los que hemos cursado una, una licenciatura, una maestría, la misma educación que hemos tenido, es muy teórica, siempre nos sujetamos a lo que decía el pedagogo, el maestro, y quizá bueno, ya han cambiado las técnicas de la enseñanza, pero, pero fue muy pasiva, fue muy rígida, y aquí bueno, está basada en práctica, en desarrollo personal, en tener conocimiento de los demás, y, bueno, todo ello deja un gran aprendizaje porque, porque, también uno de los principios fundamentales es que venimos porque queremos, no nos obligamos, por algún compromiso, digo, porque deseamos crecer, superarnos, y el querer, el elemento querer es fundamental, eso es, de alguna manera pues, coincido con lo que han dicho la mayoría, son elementos que se han aportado y que todos ellos conjugan un todo, ehh Liderazgo es sistema, de aprendizaje de técnicas, aquí aprendemos a saber cómo expresar y cómo exponer ante los demás, ante el público, en las escuelas, en la educación básica, o en el

plan educativo, normalmente no se maneja ese, ese lado, es muy de escuchar al pedagogo, al maestro, y no de práctica, y aquí sí, aquí es meramente práctica, dicen los grandes comunicadores que aprender a hablar ante un público o ante los demás sino llevándolo a cabo, practicar, practicar y practicar.

Moderadora: Claro...

Sujeto 10: Reforzando un poco lo que comentaba nuestro presidente, yo creo que una diferencia fundamental, en este tipo de opciones educativas, no formales, a diferencia de la universidad que muchas veces van para tener un título, para prepararse, para, cómo aumenta sus ingresos, si tú preguntas aquí, la mayoría, casi todos, nadie nos obliga a venir, venimos voluntariamente y precisamente estábamos comentado hace ocho días que algunos, este, han faltado, pero puede ser por diferentes causas, lo principal que quisiera destacar es que todos venimos voluntariamente, y esto es un factor importante para cambiar nuestra habilidad...

Moderadora: Claro, pues es un factor importante de adhesión también, en el grupo... sí, bueno alguien más desea comentar algo respecto a esta primer cuestión, pasamos a... *son cincuenta preguntas...* -risas- Por eso les trajeron té, por eso les dieron rosca con azúcar... -risas- no, no, son solo cuatro preguntitas; ehh, creo que bueno, ya más o menos me contestaron en parte, parcialmente esta pregunta dentro de la primera, pero si hay algo más que deseen retomar, lo hacemos... me gustaría que me hablaran un poco respecto a sus expectativas personales, ¿qué ha sucedido con ellas dentro de este, de este grupo?

Sujeto 1: Bueno, yo hablaré a título personal, a mí las superó increíblemente, me di cuenta que al estar viniendo aquí no sólo desarrollas, y mejoras tu manera, si no que desarrollas el cerebro, no sé si a ustedes les ha pasado lo mismo, te sientes completamente más despierto, no únicamente para contestar una pregunta, sino que te haces más consciente de lo que estás hablando, de lo que estás diciendo, y lo que llevas a tu cabeza... despiertas conexiones en tu cerebro que me imagino que a la mejor estaban dormidas.

Moderadora: Claro...

Sujeto 10: Y otro factor que yo agregaría a lo que dice el compañero, es, este, la importancia de prepararte bien tus exposiciones implica necesariamente que leas más y eso te lleva a que seas una persona más culta, es parte directa de tus objetivos, ser más culto, además de que te capacitas más, tu desarrollo de inteligencia, pero te capacitas para ser más culto.

Moderadora: Claro... sí es cierto...

Sujeto 4: Bueno, a mí sí, superó mis expectativas parte de que tienes que, depende mucho de ti, que quieras trabajar en ti porque los manuales te dan la pauta para que tú te conozcas, y sigues desarrollando en crecimiento personal, a mí, yo estoy en una etapa en la que, lo que me estoy proponiendo tengo que hacerlo, hacerlo, y es como un proyecto que, que, cada ocho días, si me preguntan algo pues tengo que saber y estar mi proyecto sumando, sumando, y escribir mi propia historia de éxito, eso es lo que me, no, es mi reto pues...

Moderadora: Claro...

Sujeto 11: Si yo, yo en línea con lo que comentaba Tadeo y Emilia también, creo que, el venir aquí a Liderazgo, sin duda superó mis expectativas ampliamente, y es que, yo inicialmente venía pues a mejorar mi comunicación verbal, aprender a, a expresarme de mejor manera, aprender a expresar mis ideas de manera asertiva, sin embargo generó como una revolución intelectual, o sea en el nivel neurológico

tal vez, no sé, biológicamente algo pasó porque, también en, a mis actitudes y aptitudes, este se revolucionaron, como que se desarrollaron, y empezaron a surgir en mí nuevas inquietudes de, de desarrollar mis capacidades, de liderazgo, de emprendimiento, de propósito de vida, o sea una serie de situaciones que se empezaron a desencadenar de mí, que incluso contribuyeron a que cambiara mi mentalidad, la volvieron más positiva y me ayudara a desarrollarme en diferentes aspectos, y facetas de, de un todo ¿no? que es mi vida, no solo en la comunicación verbal.

Moderadora: Claro... como algo más integral.

Sujeto 11: Sí, exactamente.

Sujeto 3: Bueno pues la verdad, a mí, sin duda, si, superó mucho mis expectativas porque, yo, el primer día que vine, bueno, este, mi mamá me invitó, este yo, en cuanto mi mamá me mencionó de Liderazgo Internacional dije, “¡ah no! pues bueno, son puros adultos, van a hablar de pura política, o cosas de adultos” -risas- “y yo me voy a aburrir un buen, y me voy a echar una buena siestita” -risas- este, y luego en cuanto llegué, ya en cuanto pasé mi primer día la verdad me quedé impresionada, porque, yo la verdad pensaba eso eh, pero luego cuando pasé mi primer martes aquí, me impresioné muchísimo porque estuvo interesante, no me dormí nada, y este, la verdad estuvo muy interesante fue, algo muy, fue algo totalmente distinto a lo que yo pensaba entonces, aprendí mucho, este, y pues sí, estuvo muy, ha sido muy interesante para mí, ehh, fui, aprendiendo muchas cosas, y ya tiene su primer discurso preparado, ¡qué tal ehh, y no se ha dormido!, -risas- ¡ningún día se ha dormido! -risas- ya nada más me falta el... el punto final, sí, lo único que me falta es, no me acuerdo cómo se llama, *el mapa, porque hacemos mapas conceptuales*, si me estaban comentando que hacen mandalas y otras cosas...

Sujeto 12: Considero que ya lo dijimos, es un sistema, es un sistema, que, en el desarrollo de ese sistema le va a uno creando cualidades, y ya se mencionaron, de comunicación, de ejercicio mental, de principios personales, también o sea, hay gente con valores muy importantes, y de alguna manera pues estás en un medio en donde aprendes, entonces son una serie de factores, de virtudes que se van aprendiendo y que todas van hacia la expectativa, de tal manera que, uno ya, se analiza en el aspecto personal, familiar, profesional, ve uno los, los cambios, los avances; es muy común que llega uno a Liderazgo y al poco tiempo, tu misma familia, la esposa, el esposo, “oye pues, ¿qué estás haciendo?”, “¿por qué?”, “te veo diferente, ya hablas diferente, piensas”, cuando, es parte de lo mismo, se va notando la misma sociedad, en el mismo trabajo se puede comentar, “¡oye!, yo te veo diferente, hablas diferente, te expresas diferente”, o sea, se da, se da esa situación del cambio ¿no?...

Moderadora: Poco a poco...

Sujeto 13: Yo creo que también es un campo muy fértil para practicar el ser mejor personas, creo que todos aquí tratamos, de al pasar al frente, es más desde que llegamos, es más, desde que la ropa que te vas a poner, porque todos tene... queremos, ser personas de, líderes; todos queremos practicar eso, entonces venimos, y nos, y nos paramos ahí y tratamos de decir, lo mejor que puedes, pero no nada más en palabras, sino, en calidad, de, como seres humanos, entonces, eso sí, me ha gustado de este grupo, yo iba a otro, más sin embargo el martes, me gustó más, (risas) porque es el mejor, pero aparte es cierto que, que, que se da ese, aparte de ser amigos, y, o no amigos, porque a la mejor no somos tan

amigos, pero sí nos vemos como que con mucho respeto, cada uno tiene su lugar, y tratamos de dar lo mejor, por eso cuando alguien habla, todos lo escuchamos, porque todos nece... todos, como, tenemos el mismo gusto que da, dar, y recibir, entonces, eso se hace un círculo que alimenta mucho, creo, la expectativa de todos, al menos la mía sí, y pues respeto hasta, desde el chiquito, hasta el más grande, porque todos, de todos aprendo, entonces, se, se da una dinámica muy bonita, en armonía y, en crecimiento muy personal, pero a la vez muy profundo como seres humanos.

Sujeto 8: En mi opinión, cada quién tiene una expectativa diferente para entrar a, pues para decidirse a entrar a un curso o a algún club, eh, en mi caso, yo desde la secundaria, no, desde la prepa, me habían invitado a entrar a un grupo de oratoria y la verdad, no llama la atención, uno dice, “bueno pues sí, la verdad lo voy a necesitar” pero hasta que realmente no te llega un buen motivo, por ejemplo, el mío fue meramente profesional, quería darle peso a mi investigación y quería darle peso a mis proyectos, pero la verdad aquí te das cuenta que para poder, este, expresarte o comunicarte, no es solamente tener el conocimiento y tener la herramienta lingüística para poder decir las cosas bien, sino que tienes que expresarte y provocar empatía en las demás personas y para poder hacer y para poder una calidad y hacerlos sentir a tu público o a tus amigos, bueno también tienes que aprenderte a valorar y a tener la confianza en ti mismo, entonces yo siento que es algo que nos ha ayudado mucho, bueno, en lo personal, en este club, que te hacen, como ya te habían platicado, crecer como persona y además de ser un club de liderazgo o de oratoria, bueno pues te desarrollas, es un desarrollo personal increíble, en el que aprendes con la experiencia de los demás y bueno, te motiva a ser mejor y a darte, dar tu mejor versión.

Moderadora: A ver, por allá...

Sujeto 3: Bueno, después de seis años, Liderazgo Internacional ha superado mis expectativas porque ha cambiado mi estilo de vida, me ha mostrado todo lo que puedo aprender de todas las personas por las que he estado en ellos, en los grupos, de los martes, de los jueves, a veces de los miércoles... de los lunes. Yo aquí me he divertido muchísimo, yo esto lo considero un hobby y desafortunadamente hasta el día de hoy, no había asistido pero también platicaba con algunos hace un ratito que en el ámbito en el que yo me desenvuelvo, que es el giro del calzado que, nunca había logrado aplicar el liderazgo tanto como en este mes y medio, y muchas de las técnicas y herramientas que solamente las había leído en libros, las he escuchado de todos mis compañeros que he tenido aquí, creo que lo más importante es, no solamente lo que aprendemos sino lo que transmitimos o lo que venimos a aportar. Liderazgo Internacional es una plataforma, a mí me ayudó a poder encontrar una vocación, soy ingeniero industrial y les puedo decir que a pesar de tener una especialidad en manufactura, tener una maestría en administración y estar especializado en diferentes géneros, como son los muebles y el calzado, éste es el que me ha abierto las puertas, éste, esta expectativa de comunicación me ha enseñado a poder expresar lo que siento cuando lo pienso y cuando lo hablo y aprendo más cuando escucho que cuando hablo. Aquí me dieron la oportunidad de poder aprender a expresarme correctamente y al encontrar esa vocación descubrí que podía transmitir muchos de los sentimientos que llevaba dentro, de muchos años. Me preparé en otros giros, me especialicé en las áreas de liderazgo y comunicación adicionales al área de los sentimientos y de los pensamientos, las emociones y creo que cuando vengo los martes a

divertirme, lo voy a retomar, lo disfruto mucho. Sí creo que, a pesar de haber tenido los títulos universitarios, la verdad y siendo muy honesto, eh, esto me ha dado una proyección completamente diferente en la cuestión, incluso intelectual y espiritual y financiera, mis pensamientos han cambiado notablemente. Creo que si firmemente ponemos un deseo o un anhelo ante nosotros y de lo que creemos, y lo compartimos, podemos conseguir mucho. Liderazgo Internacional es una plataforma para cualquiera, es un gimnasio de la palabra, si lo utilizas correctamente se pueden generar resultados extraordinarios; yo los he visto en mi familia, con mis amigos, con mis compañeros de trabajo y cuando vengo aquí veo el desarrollo de jóvenes como los que están aquí y los más grandecitos... nos damos cuenta que todos los días aprendemos y que la posibilidad de aprender está abierta y está abierta porque voluntariamente estás aquí y hay que aprender a disfrutarlo y que creo que Liderazgo hay para mucho tiempo y creo que si un día, solamente, dejemos de asistir, pues, retomemos los principios básicos que aquí hemos obtenido porque aquí venimos a practicar pero afuera es la vida real y es a donde vamos a dar el resultado del conocimiento que se aprende.

Moderadora: Muchas gracias. Bueno voy a pasar a la tercera pregunta, este, bueno, creo que también ya la discutimos en la anterior.

Sujeto 3: Sí, están pegadas.

Moderadora: Parece que ya la abordamos, ¿verdad? No sé si alguien quiera decir algo extra, porque también lo abordamos en la anterior de ¿cuál ha sido su experiencia de aprendizaje? Entonces podemos pasar a la final, en este caso me gustaría que discutiéramos un poco respecto a la importancia, según ustedes, según su apreciación, eh, la importancia que puede tener, tal vez, en un futuro, o que ya tiene, para el aprendizaje, el uso de las tecnologías de la comunicación y la información, por ejemplo, me comentaban varios de ustedes que, ya he estado, antes de hacer este grupo focal, ya los he entrevistado a varios de ustedes, tienen por ejemplo el Whatsapp, este, hay un chico, Javier que hizo una página web para su, para su club, este, no sé, tienen también la página web de la organización, de la asociación, no sé si vislumbran ustedes el alcance que pudiera tener esto dentro de lo que hacen diariamente aquí, tal vez para tener una mayor proyección hacia otros futuros miembros, tal vez los más jóvenes que de repente están más metidos ¿no? En las tecnologías, no siempre, pero...

Sujeto 10: ¿Cómo promoción o cómo...?

Moderadora: Como ustedes los vean, o sea, ¿qué potencial le verían o le ven en la actualidad a la inclusión de las tecnologías dentro del desarrollo en general de la asociación, de todos, de todos, los puntos de vista?

Sujeto 10: No pues creo que todos nuestros grupos estarían llenos, no nos estaría regañando nuestro director porque no hemos traído gente *-risas-*. Lo que pasa es que sí, como dice Fati, no es llamativo el tema para muchas personas entonces, yo vengo y lo disfruto mucho, pero cuando invito a alguien "ah, bueno, un día de estos" pero nadie me pide ni el teléfono y entonces sí veo la, el obstáculo ese de que no es tan masivo como para integrar a más personas y a lo mejor pudiera ser más efectivo.

Sujeto 1: Yo creo que todas las organizaciones, los grupos, como se les pueda llamar que no evolucionan fracasan ¿no? A lo mejor este no sea el momento, pero ¿porque no? en un futuro no solamente pensar en lo que pudiera ser la publicidad por medio de la web pero a lo mejor sí tener nuestras propias páginas donde se pudieran conectar solamente los socios de Liderazgo Internacional y quizás,

hasta incluso tener las sesiones vía web en un futuro, tener una organización un poco más robusta y sin duda alguna, en un futuro, tenlo por seguro, que a lo mejor se va a aplicar, quizás puede ser en unos dos o tres años, a lo mejor en diez pero esta es una organización que no tiene fin.

Moderadora: Claro, sí porque es una organización que aprende y al final las organizaciones que aprenden, se están moviendo, se están transformando constantemente porque cuando se quedan estáticas, es cuando perecen.

Sujeto 4: Yo considero que el uso de tecnologías como podrían ser las sesiones vía conferencias, o vía web no presenciales, no vivenciales, sino estarlas viendo uno solo, en este caso específico, este, serían de cierta forma negativa porque aquí vemos la cara, sonreímos, o sea, el panorama, es como cuando vas al estadio ¿no? Si vas al estadio de béisbol disfrutas más el juego que estando en tu casa, en tu casa te duermes, si estás viendo cualquier cosa ¿no? Un partido de futbol, de beis, de lo que sea ¿no? Sin embargo lo vivencial, yo pienso que es esencial para las comunicaciones humanas, las tecnologías son excelentes, hay que estar a la vanguardia de las tecnologías, pero también hay que tener, este, poder evitar la situaciones en que te ponen en desventaja porque ¿cuántas personas hay? que somos genios en el garaje de su casa pero salen de su casa, no son, ni puede saludar a la gente porque en cierta forma son muy tímidos ¿no? Yo creo que el contacto humano te ayuda a desarrollarte diez veces más de lo que puedes hacer encerrado en tu casa.

Sujeto 3: Yo creo que lo que decías de las conferencias vía web para las sesiones, yo creo que la verdad es una muy buena idea, porque ... este, ¿qué pasa si una persona que es socia o invitada del grupo, quiere venir pero no puede, este, qué pasa con eso?, este, las este conferencias vía web nos pueden ayudar mucho porque en cierta forma con las conferencias vía web, con los que no puedan venir, en cierta forma estaríamos todos juntos porque si una persona no puede venir se conecta a la conferencia y ya todos estamos disfrutando de la sesión; y yo creo que también el internet nos ayuda mucho la verdad porque con eso tenemos mucha información para con los temas aunque no se hayan tocado nunca está de más, este, eso, en el internet nos informamos mucho, este, y con eso de las conferencias ya estamos cerca en cierta forma de las personas con las que queremos estar. Claro, hay muchas personas que confunden, este, estar en el internet con estar en *Facebook* todo el día, platicando todo el rato, y no saben que algunas personas si lo hacen pero otras se informan mucho, yo creo porque quieren aprender mucho, y por eso, hay veces que los papas a los niños nos regañan porque creen que estamos viendo el *Facebook* o *Whatsapp* o platicando con personas, y no lo estamos haciendo, estamos haciendo tarea o algo así.

Moderadora: Claro... ¿por ahí vi que alguien estaba levantando la mano?, ¿Qué, si tu querías hablar?

Sujeto 14: A pues este... ya se me fue el rollo...-risas- no este se me borró el documento pero ya...

Moderadora: Así pasa...

Sujeto 8: Yo creo que la connotación de las tecnologías es importante y es vital actualizarse e ir evolucionando ya que bueno este club o empresa podría decirse también, pues ha estado bastantes años y es una muy buena idea y han salido personas muy, muy, muy valiosas y puede y tiene pues la virtud de poder hacerlo con mucha más gente. Yo en lo personal a lo que les decía, por ejemplo,

con lo de la andragogía, es de que, bueno, aparte de estar viniendo aquí, me gusta mucho instruirme de otro tipo de cosas en la vida diaria y bueno pues la verdad aprovecho la tecnología para eso, pues yo nunca estoy en mi casa, pero traigo el teléfono y pues si obviamente si tienes tiempo que pierdes en el *Facebook* pero ahí a veces tienes a personas, por ejemplo, yo soy mucho de entrar a canales, por ejemplo, de *Youtube* ... de oradores, hay un club de liderazgo en España que da tips de cómo hablar y cómo hacer una presentación y cómo ser un director y como hacer cosas y puedes hacerlo, y estas checando y te llegan *mails* y ves, “¡ah acaban de poner tal cosa!”, y a lo mejor al principio no es sustentable porque necesitas de personas que se dediquen a eso, que bueno, pues que tengan el video y pues a lo mejor hasta en un principio es gratuito, no hay alguna solvencia para eso, pero la verdad no tienen idea la magnitud de lo que es tener a seguidores, la verdad en cuanto a una persona les guste eso y lo empiezan a ver y se empieza a disolver, a compartir que es lo que ahorita se llama, impregna bastante. Otro tipo de comunicación o bombardeo en cuanto a liderazgo es de algunos conferencistas, por ejemplo, uno muy... no sé qué conozcan que se llama César Lozano, yo lo tengo en *Facebook* y de repente saca una de las cosas que se llaman *frases matonas* y las pone diario, o sea, pone una diario...y te inspira, entonces te ayuda a seguir con ese tipo de cosas. Pero realmente yo no creo que sea él el que las escriba, obviamente es una empresa que está dedicada a todo ese tipo de cuestiones de telecomunicaciones. Entonces es tener una muy buena organización para ponerla a futuro y la verdad no tienen idea de la cantidad de seguidores y él se encarga de hacer conferencias y se llenan y todo y los temas que da son muy buenos. Y realmente una vez me impresionó que puso una *frase matona* y tenía literal 216,524 *likes* y fue “¡guau!”, así, o sea. A lo mejor no saca nada, no saca dinero en ese aspecto pero abiertamente es muy bueno. A lo mejor a veces no lo ves de manera financiera pero si en cuanto a difundir y compartir, y, hacer que otras personas les llame la atención, porque no tienen idea de cuanta gente que no sea letrada lo ve porque lo ve en el canal de *Hoy* o lo ve en donde sea, que yo no veía esos, pero un día me llamó la atención ver en *Youtube* y dije: “¿Qué hace en la tele donde lo ve la señora a las 2 de la tarde?”. Está muy padre difundir algo de buena causa, en cuanto a una buena comunicación y buenas ideas de esa manera, entonces si es fácil, si es una muy buena idea hacerlo, pero gente que realmente se dedique a eso, o sea, es como tener una muy buena organización en ese aspecto.

Moderadora: Claro, tener un especialista ¿no?, dentro de la misma...

Sujeto 11: Pues nomás para complementar lo que decía Paty, creo que en la actualidad es un mundo del internet pues, es la era de las tecnologías de la información, de las redes sociales y el marketing. Como tal en la actualidad, pues es fundamental para las organizaciones, y eso ahora el marketing ha evolucionado al marketing del mundo del internet, ¿no?, al marketing cibernético, de las redes sociales... entonces todas estas opciones como *Youtube*, *Facebook*, *Twitter*, u otras plataformas que hay, no van a suplir como tal la experiencia, como decía el compañero, la experiencia vivencial de vivirlo aquí en persona, pero sí es, es este, es la difusión, es el medio masivo para llegar a muchísimas personas que quizá de otra forma no se darían cuenta, no sabrían que existen este tipo de organizaciones que les pueden ayudar a desarrollar sus capacidades de liderazgo de comunicación de inteligencia social, de aptitudes, de un montón de cosas, ¿no?, o sea, creo que como tú misma decías no, si las organizaciones no cambian,

perecen, y este mundo es de cambios vertiginosos, esta era de la información y todo lo que hay en internet está cambiando día a día rápido, entonces creo que esta organización como otras deben de apegarse a esas nuevas tecnologías, aprovecharlas como medios de difusión, de marketing para posicionarse en el inconsciente colectivo, o sea, en la mentalidad de las masas para de esa forma poder expandir sus alcances y llegar más allá y lograr el impacto que quieren lograr en la sociedad.

Sujeto 9: Y lo podemos poner de moda, lo que es el Liderazgo Internacional...

Moderadora: Bueno pues muchísimas gracias, fue bastante profunda esta reflexión...

Sujeto 13: Nos quedamos con muchas ganas de decir más pero no alcanzamos.

Moderadora: Sí, de hecho estos grupos van hasta la hora y media y no se acaba de hablar y hablar, pero bueno, les agradezco el tiempo que me otorgaron... Pero bueno, nada más un pequeño mensaje que les traía: "las organizaciones que tienen futuro son las organizaciones que aprenden y ustedes están en una de ellas", ¡muchas gracias!

Anexo 3

El compendio completo de las grabaciones de las entrevistas, sus transcripciones, los videos de las sesiones de los clubes de Liderazgo Internacional A.C. y fotos de sus instalaciones, pueden encontrarse en:
<https://www.dropbox.com/scl/fo/kagv5zsfzgnjhfb6a6u2h/h?dl=0&rlkey=n-1j4lu21ik38oy6tx6byk8ca8>



**Redes de Aprendizaje Permanente
en las Sociedades Tecnologizadas**

se terminó de imprimir
en agosto de 2022
en los talleres gráficos
de Amate Editorial, S.A. de C. V.
Prisciliano Sánchez 612, Colonia Centro
Guadalajara, Jalisco
Tel.: 3336120751 / 3336120068
amateditorial@gmail.com
www.amateditorial.com.mx

Edición al cuidado de la autora.

¿Qué sería del aprendizaje en un sentido formativo más allá de las instituciones y las asignaturas? ¿Asumiríamos el deleite de su exploración? ¿Conviviríamos con los sistemas educativos y la percepción social en cuanto a lo que implica ser actualmente una “persona educada”? En cualquier época, la tecnología actúa como una extensión de nuestra corporeidad, y de esta manera, la composición y fines de la sociedad se ven representados en ella. Es así como la autora remite las principales tendencias educativas inmersas en las sociedades punto cero, el surgimiento y gestión de los nuevos movimientos educativos mediados por las redes sociales, los llamados nómadas del conocimiento o knowmads, las actuales convergencias entre aprendizajes escolares y no escolares, así como los alcances y reconfiguración de los procesos educativos en una sociedad heterogénea, donde una buena parte de la generación y adquisición de conocimientos se da en la cotidianeidad, y en red.



Maira Beatriz, nacida en Guadalajara, México, es una nómada del conocimiento al igual que el fenómeno que observa, experimenta y narra en este libro. Posee una maestría en Tecnologías para el Aprendizaje por parte de la Universidad de Guadalajara (UDG), en alianza con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Cursó un año académico en la Universidad de Lille 3, Francia, presentando su trabajo en foros como Londres, París y Viena, entre otros. Su línea de investigación se enfoca en los efectos cognitivos, políticos y sociales de las tecnologías educativas en ambientes desescolarizados, trabajo que ha dado a conocer en libros y revistas científicas nacionales e internacionales.

Contáctala vía: mghijar@gmail.com

