



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**LA FORMACIÓN DOCENTE EN SECUNDARIA EN ITALIA Y MÉXICO**

**TESIS**  
**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:**  
**MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**  
**MARÍA FERNANDA GODÍNEZ VARGAS**

**TUTORA PRINCIPAL**  
**DRA. LILLY PATRICIA DUCOING WATTY**  
**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA**  
**EDUCACIÓN**

**CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE 2021**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Índice

<b>Introducción.....</b>	<b>3</b>
<b>1. Formación de docentes: un acercamiento.....</b>	<b>7</b>
1.1 La formación desde la <i>Bildung</i> .....	7
1.2 La formación desde la <i>Paideia</i> .....	17
1.3 Formación docente.....	27
<b>2. Sistemas educativos de Italia y México.....</b>	<b>43</b>
<b>2. 1 Italia y su sistema educativo.....</b>	<b>43</b>
2.1.1 Marco histórico y sociodemográfico.....	44
2.1.2 Sistema educativo italiano.....	52
2.1.3 Política educativa.....	62
2.1.4. Escuela secundaria (scuola secondaria di primo grado).....	65
<b>2.2 México y su sistema educativo.....</b>	<b>74</b>
2.2.1 Marco histórico y sociodemográfico.....	75
2.2.2 Sistema educativo mexicano.....	82
2.2.3 Política educativa.....	86
2.2.4 Escuela secundaria mexicana.....	90
<b>Capítulo 3. Un acercamiento a la educación comparada.....</b>	<b>95</b>
3.1 Una aproximación conceptual.....	96
3.2 La educación comparada en Italia y México.....	104
3.3 Los debates históricos y los desafíos actuales de la educación comparada.....	106
<b>Capítulo 4. La formación inicial de los docentes en secundaria en Italia y México.....</b>	<b>112</b>
4.1 Políticas de formación docente en Italia y México.....	114
4.2 Reclutamiento de los docentes en Italia y México.....	124
4.3 Currículo de formación de docentes en Italia y México.....	128
4.4 Institucionalización de la formación docente en Italia y México.....	133
<b>Bibliografía.....</b>	<b>136</b>

## Introducción

*Aunque es verdad que ninguna persona se forma a través de sus propios medios, tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona. Formarse no puede ser, más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura.*

Ferry, 1990: 43

Este trabajo se deriva del proyecto PAPIIT IN401218 “La educación secundaria europea y latinoamericana. Un estudio comparado”, del que se desarrollaron trabajos comparativos entre América Latina y Europa (Austria, Francia, Bélgica y España). En este marco me interesó retomar un país europeo, en este caso Italia, para darle continuidad a los trabajos elaborados por los investigadores del IISUE.

El análisis de esta investigación se desprende directamente de tres circunstancias. 1. La formación docente vista como un proceso característico e importante de la educación a través de la cual es posible mejorar los aprendizajes de los estudiantes, de introducir innovación didáctica y metodológica. 2. La educación comparada como rama de conocimiento que se ha consolidado con mayor presencia en el campo de la investigación educativa y, 3. La educación secundaria como el nivel educativo cuya universalización se logró a principios de este siglo y por lo tanto demanda la calidad de sus docentes. Esto ha permitido preguntarnos sobre una modalidad de investigación que puede legitimarse de múltiples formas en la actualidad: la investigación comparada y la que refiere al ámbito de la formación de docentes.

La formación docente se presenta como un proceso fundamental para mejorar los sistemas educativos del mundo. Se plantea, desde diferentes miradas, que la calidad de un sistema educativo depende de la calidad de sus docentes, sin embargo, esta no puede ser superior a la calidad de las políticas de educación en los diversos países, que orientan su elección, contratación y desarrollo (UNESCO, 2013 y OCDE, 2018).

La formación de docentes se considera hoy en día como un tema emergente para revalorar su acción. Se trata de un asunto de Estado que versa en aspectos teóricos y prácticos y que incluye acciones y estrategias para el diseño de modelos y planes de formación que atiendan sus necesidades e intereses. La formación docente se ha posicionado como un tema emergente que nace de la intención de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y que surge de la mano de la necesidad de establecer una calidad en la enseñanza a través de una práctica docente eficaz.

La educación comparada se muestra como un universo de posibilidades analíticas para la selección de casos, de unidades de comparación y formas de aproximación para abordar de manera completa la formación de docentes de educación secundaria en países como Italia y México, a fin de centrar la atención en este nivel educativo, sus características y especificidades.

Desde hace dos décadas, la educación comparada ha sido objeto de reflexiones y revisiones sobre sus características como disciplina y ha demostrado un grado de heterogeneidad y diversidad que le permite albergar una gran variedad de tradiciones epistemológicas. Por tanto, permite realizar investigaciones analíticas, las cuales esbozan elementos oportunos para la construcción de conocimiento (Schriewer, 2002).

La educación secundaria forma parte de la educación obligatoria en todo el mundo. Es un nivel educativo complejo que reclama una atención creciente, en el cual la formación docente ocupa un lugar primordial. Este nivel ha logrado una amplia democratización en el acceso a sus estudios, ha instaurado estructuras organizativas, cultura pedagógica y profesional, pero sobre todo, busca elevar los niveles de desempeño de todos sus estudiantes.

En este marco y a lo largo de las últimas décadas, Italia y México han implementado políticas de formación provenientes de organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y La Unión Europea (UE) principalmente, para fortalecer sus planes y programas nacionales,

en un esfuerzo por afrontar los retos que enfrenta los docentes en la educación obligatoria y básica.

De acuerdo con Ruiz (2011), existen diversos autores que señalan que en el campo de la educación comparada es posible comparar objetos extremadamente iguales, objetos similares pero no idénticos. Otros teóricos afirman que la acción de comparar se debe desarrollar con base en la diversidad de objetos a comparar. Para fines de esta investigación se trabajó en el reconocimiento de la diversidad de situaciones a comparar, ya que ambos países se caracterizan por sus unidades políticas independientes y sus marcos contextuales diferenciados.

Las políticas pueden ser abordadas desde las propuestas, planes o documentos que cada país emite en torno al servicio educativo. Comparar políticas demanda el establecimiento de regularidades a partir de las definiciones adoptadas por los gobiernos, las cuales se encuentran en los documentos normativos. Esto, sin perder de vista el contexto en el que se producen, ya que las políticas educativas son emitidas por los gobiernos a fin de atender las necesidades educativas de su población. En este sentido, comparar países implica siempre hacer una lectura de los contextos.

La selección de ambas naciones permite tomar una perspectiva global porque la comparación, como actividad cognoscitiva, permite establecer relaciones para comprender los fenómenos que se intentan estudiar. Por ello, la elección de ambos países, a pesar de las diferencias contextuales, reconoce el desafío común que los caracteriza: formar a sus docentes. En este marco, se procedió a realizar un estudio comparativo sobre la formación docente de secundaria en Italia y México, bajo las siguientes interrogantes: ¿cuáles son los puntos de encuentro y diferencias de las políticas de formación docente?, ¿qué similitudes guardan los contextos de ambas naciones a pesar de pertenecer a regiones diferentes? De acuerdo con Schriewer (2002), la idea de externalización en la educación comparada se basa en las referencias externas para promover reformas educativas en el nivel local a partir de propuestas provenientes del exterior. En

este sentido, ¿qué elementos de política pueden ser recuperados en México desde lo plantado en Italia y viceversa?

Esta investigación se encuentra estructurada en cuatro capítulos. En el primero se muestran algunos de los elementos teóricos sobre los cuales se abordan las nociones de formación y formación docente. En él se hace un recorrido teórico sobre la noción de formación desde la *Bildung* y la *Paideia*, a partir de los planteamientos teóricos de Jaeger (2001) y Spurk (2019). Sobre la noción de formación docente, se recuperan las miradas teóricas de autores reconocidos en el ramo: Fabre (2011), Perrenoud (2016) y Ferry (1997). En el segundo capítulo se revisa brevemente el contexto histórico, socioeconómico, político y educativo de Italia y México, elementos centrales que permiten realizar el análisis comparativo. Se muestra también un apartado que alude exclusivamente a la educación secundaria; se presentan los elementos representativos y característicos de este nivel educativo.

En el tercer capítulo se aborda un trabajo teórico respecto a la educación comparada, en el cual se revisan varias de las discusiones actuales en torno a la educación comparada a fin de analizar y reflexionar las posturas teóricas, así como los debates y desafíos que enfrenta esta disciplina. Finalmente, en el último capítulo, se trabaja el análisis comparativo de la formación docente bajo cuatro categorías principales: la primera de ellas hace referencia al reclutamiento de los docentes, la segunda al currículo de formación de docentes, la tercera a las universidades que forman al profesorado y la cuarta categoría a las políticas de formación de docentes en secundaria en Italia y México.

## 1. Formación de docentes: un acercamiento

La formación del hombre se pasionaliza tanto a nivel de su significación social como a nivel político, religioso y psicológico. Si la pasión es movilizadora por la idea y el hecho de formar, es, digámoslo así, porque una tensión extrema los recorre. La formación debe la pasión que la habita a aquello que compete al fantasma inconsciente que domina la relación formativa, su meta, su reto y las representaciones que dan cuenta de ella (Kaës, 1977: 2).

En este capítulo se presenta un breve acercamiento teórico sobre la formación de los docentes. Para ello, se ha estructurado en tres apartados. El primero de ellos alude a una breve aproximación etimológica y teórica del término *Bildung*, así como a algunos debates actuales que envuelven a la palabra alemana, es decir, ¿a qué refiere la palabra *Bildung*?; ¿qué implicación tiene la *Bildung* en los sujetos?; ¿cuál es el posicionamiento cultural del término en el ámbito educativo?; ¿cómo podemos hablar de la formación desde la *Bildung*? El segundo apartado aborda algunas acepciones construidas sobre la formación a lo largo de la historia, particularmente desde los griegos cuando hablaron de la *Paideia*. En este sentido, y de cara a la problemática de formación que aquí nos planteamos, podemos preguntarnos, ¿cuáles son los significados que los griegos atribuyeron al término formación?; ¿cuáles son los argumentos para construir la noción de formación desde la *Paideia*? Para finalizar, en el tercer apartado de este primer capítulo, se trabaja con algunas nociones teóricas y algunos debates actuales aludidos a la formación docente para comprenderla desde los diversos enfoques que están presentes en la educación básica.

### 1.1 La formación desde la *Bildung*

La idea de *Bildung*, desarrollada en la tradición pedagógica alemana, refiere a la formación del cultivo personal de cada sujeto para alcanzar la plenitud humana, reconociendo la existencia singular como una obra en construcción (Nohl, 1926). La *Bildung* es una búsqueda constante que conduce a la persona a lugares intransitados y que habitan en su interior, le permite dar sentido a su propia existencia, le posibilita encontrar otras maneras de ser; la *Bildung*, como proceso de autorrealización, puede interpelar los factores externos inclusive de la

educación misma. En este sentido, la idea de *Bildung* trabajada, particularmente del sistema de enseñanza, está ligada a la tradición alemana y a su sistema educativo, por ende está sujeta a la filosofía de la educación. Ha sido una noción muy estructurante sobre todo en las universidades y liceos. Dicha noción enlaza a la identidad de los burgueses del siglo XIX y de una gran parte del siglo XX [*Bildungsbürger*] y la construcción de Estado en la sociedad alemana, lo que significa que guarda en ella un fundamento sólido y filosófico muy fuerte (Spurk, 2019).

La *Bildung* se encuentra directamente relacionada a la versión alemana del siglo de las Luces, la *Aufklärung*<sup>1</sup>, y a la misma sociedad que ella proyecta, es decir, la sociedad civil burguesa, una sociedad de ciudadanos. Entonces, ¿cómo se puede construir la idea de *Bildung*? Y si hablamos de una formación, ¿una formación para qué?, ¿cómo se forma el ser humano?, ¿cuál es el método para formar o formarse?, ¿dónde o cómo podemos visualizar la unión entre la formación y la educación del ser humano?, ¿cómo hablar de la formación desde la *Bildung*?

El vocablo *Bildung* contiene en sí mismo rasgos semánticos que lo hacen intraducible, debido a que no encuentra equivalencia con algún otro idioma (Salmerón, 2002). Sin embargo, su procedencia etimológica de *bild* asienta un juego lingüístico con el idioma alemán, ya que alberga el término de imagen y forma. De acuerdo con Salmerón (2002: 15), “el sustantivo *bild* del que se deriva el verbo *bilden* y consecuentemente el sustantivo abstracto *bildung* sólo comparte raíz con el sustantivo holandés *beeld*. Y si en alemán *bild* denota una imagen o forma en general, en holandés *beeld* ciñe su aplicación al terreno de las artes plásticas”. La *Bildung* y el verbo *bilden* forman parte del vocabulario diario en Alemania; es un verbo que interesa porque indica mucho más que el verbo francés: el de formación (Salmerón, 2002). *Bildung* indica formar y formarse, darse una forma fenomenológica empírica (Spurk, 2019), denota lo que en francés es

---

<sup>1</sup> La *Aufklärung* consistía por una parte, “en permitir el desarrollo de la formación del hombre conforme a las “necesidades” de la naturaleza joven y por otra en buscar una formación precoz de acuerdo con la vida cívica en el seno de la cual los jóvenes deberían más tarde hacerse útiles y ganarse los medios de subsistir” (Flitner, 1959: 228).

crearse. La *Bildung* es la capacidad intelectual y moral adquirida que un sujeto dispone con el fin de comprender y actuar.

Salmerón (2002) señala que el uso del término alberga otra historia interesante; mientras que en el alemán antiguo, *Bildung* designaba creación y realización, años después, en la Ilustración, el término como concepto pedagógico se centraba en la designación de un saber formal.

A la par de esta evolución lingüística está el verbo *inbilden*, utilizado por la música medieval alemana. Salmerón (2002) apunta la acción de acuñar una imagen en el alma, imagen que hacía referencia a lo divino. De igual manera explica que “la acción de Dios en el alma, necesita en un principio de una actitud espectacular de aquella que retenga viva mediante el reflejo la imagen del Creador, donde esta llega al alma por acción del Espíritu Santo. Pero el sentido de acuñar no se queda ahí, el alma ha de transformarse para hacer vivir en el actuar del hombre el modelo, la forma divina” (Salmerón, 2002: 34). En este sentido, *Bildung* designa conceptualmente la finalidad de formar lo espiritual y lo corporal.

Los antecedentes de la palabra en Alemania remiten a contextos de educación y a las ideas de formación como proceso de humanización de las personas. En este sentido, el término *Bildung* versa sobre explicaciones antropológicas que se producen en todo tiempo y lugar. Es así que se comprenderá, en Alemania, como ideal de formación, donde a los sujetos se les permitirá desarrollar su virtud y adquirir aprendizajes para adaptarse en y con su medio, desde una doble dimensión: la individual y la social (Spurk, 2019).

El término *Bildung* ejerce una atracción al parecer inextinguible: en alemán, no falta en ningún diccionario, enciclopedia u obra introductoria a las ciencias de la educación o un artículo dedicado a la *Bildung*; se han publicado también libros enteros que se ocupan exclusivamente de esta temática (Spurk, 2019). La idea de *Bildung* no refiere solamente a ciertos aspectos del sistema educativo, sino también es tema de debates, tanto políticos como científicos. En este sentido, a través de la historia, se ha intentado descifrar el significado de la palabra *Bildung*. ¿Cuál es el recorrido histórico del término?, ¿cómo ha evolucionado la noción de

*Bildung* en contextos específicos?, ¿qué rasgos epistemológicos le subyacen en la actualidad?

Como señalamos anteriormente, la *Bildung* surge en Alemania, partiendo de múltiples raíces, en los debates religiosos y filosóficos suscitados por el contexto político y sociocultural de finales del siglo XVIII. En este contexto tuvo una particular influencia la historia cultural de Inglaterra: el país experimentó, en el curso del siglo XVII, profundas transformaciones políticas y sociales que tuvieron su reflejo en numerosas publicaciones, las que, por medio de un interesante proceso de adaptación, encontraron más tarde resonancia en Alemania.

Un acercamiento al término fue el que propuso el filósofo suizo Sulzer (2010), quien refería en sus escritos el término *Bildung* como la formación del intelecto, es decir, el desarrollo de las facultades de la persona, ya que a través de ellas se puede conducir al hombre a la toma de decisiones racionales. No sólo la formación del intelecto era lo primordial, de acuerdo con Sulzer, también era importante la formación del carácter.

La idea de *Bildung* desarrollada en la tradición pedagógica alemana es la que refiere al cultivo personal para lograr la plenitud humana, reconociendo la existencia de algo en construcción. La concepción de *Bildung* supone trascender la realidad de la persona, conducirla a espacios poco transitados dentro de ella; es aquello que le permite a la persona interpretar lo que le es enseñado, dar sentido a su existencia, encontrar maneras de ser y vivir.

Estas ideas e inquietudes terminan por consolidarse a finales del siglo XVIII pasando a formar parte del debate pedagógico:

El concepto pedagógico de *Bildung* tal como lo conocemos hasta hoy en día fue formándose en la discusión (en lengua) alemana en el periodo del paso del siglo XVIII al XIX. De gran importancia para la formulación fueron las traducciones de la obra del filósofo inglés Shaftesbury, el descubrimiento de la Antigüedad clásica como punto de referencia estético y la utilización pedagógica de estas ideas por parte de Herder. La encarnación ideal de esta noción de *Bildung* fue el género del *Bildungsroman* (novela de formación o de aprendizaje) (Horlacher, 2015: 29).

Por otro lado, el primero que formuló una idea más o menos amplia sobre el término fue un pastor luterano llamado Herder (2005). Él equiparó el concepto de

*Bildung* con el de sentimiento “asi como la cabeza y el corazón están separadas en el hombre, resulta imposible realizar la *Bildung* sólo a través del conocimiento, y es por ello que el hombre actúa no según lo que sabe, sino según sus propensiones” (2005: 54). A partir de ahí, los problemas sociales no tenían solución en instituciones, sino en lo que el hombre tenía en sus sentimientos, mismos que se implicaban en su formación.

Herder creía que el hombre era guiado por un sentimiento de virtud. La *Bildung* apuntaba a una formación integral del hombre; esta idea abonó a los debates filosóficos y religiosos de la época, permitiendo consolidar el término. *Bildung* se convirtió en un rasgo distintivo en la búsqueda de identidad nacional alemana en virtud de las aspiraciones, nociones y expectativas culturales dominantes de la época.

La *Bildung* no sólo llegó a ser, hacia 1800, un concepto importante en las discusiones estéticas, literarias y pedagógicas; también tuvo un papel decisivo en la formación de los Estados nacionales a inicios del Siglo XIX. En la discusión en la lengua alemana se veía en la *Bildung* una posibilidad de compensar el supuesto atraso nacional del país y de diferenciarse de otras naciones europeas; y, con ello, la *Bildung* se convirtió en consigna en el marco de la educación política y la formación de ciudadanos virtuosos al servicio de la reconstrucción del Estado prusiano (Horlacher, 2015: 39).

La *Bildung*, como elemento de construcción nacional, comienza a inicios de los años 1800. *Bildung* deja de ser un término desconocido y poco estudiado. Se comienza a asociar el concepto a través de la lengua y al concepto de nación; *Bildung* ya no era solamente sentimientos o el cuidado del interior, sino también constituía la nación, la cultura, la política de un Estado, era la formación de un ciudadano, de un sujeto:

Así resulta pues, que el medio de salvación que he prometido anunciar consiste en la *Bildung* orientada hacia una identidad (*Selbest*) enteramente nueva, que hasta ahora ha existido tal vez como una excepción en algunos individuos, pero nunca como una identidad universal y nacional. Consiste en que la nación, cuya vida anterior se ha apagado y reducido a añadidura de una vida ajena, se eduque para una vida enteramente nueva [...] (Fichte, 1962: 385).

La educación solamente había formado una parte de la persona, la nueva educación habría de formar a un ser humano entero y la *Bildung* era la respuesta, ella integraba la personalidad. Esta *Bildung* era el perfeccionamiento del individuo;

obedecía a una finalidad superior y trataba de la mejora y perfeccionamiento del Estado a través de sus miembros individuales (Horlacher, 2015).

Ya en el siglo XIX, las ciencias de la educación aprovecharon la ocasión y crearon, con la pedagogía humanística, un perfil científico propio que integraba el concepto tal como se había conformado en los debates de principios de dicho siglo. La *Bildung*, en la pedagogía de las ciencias humanas, reconstruía la historia de la propia disciplina y se consolidaba a la educación como tarea pedagógica nacional; gracias al concepto de *Bildung* se adquiría la posibilidad de formar al hombre nuevo (Horlacher, 2015).

En 1926, Nohl hablaba de la nueva *Bildung* alemana y, junto con la pedagogía, abría la posibilidad de producir al hombre nuevo y mejor; le competía la tarea de formar a la nueva humanidad alemana, es decir, la espiritualización del pueblo (Nohl, 1926). En este sentido, la nueva *Bildung* debía crecer y formarse desde abajo, como lo dijo en 1933:

*Bildung* es el modo de ser subjetivo de la cultura, la forma interior y la actitud espiritual del alma que es capaz de recibir cuanto se le acerca desde el exterior, de integrarlo por sus propias fuerzas a una vida unitaria (...) la *Bildung* vive en el individuo porque alumbró en él fuerzas y capacidades y las integra en una forma que representa, en una misma orientación, el sentido inmanente de nuestra existencia. Con independencia de lo que exijan de nosotros la profesión o cualesquiera otros poderes objetivos de la vida, aquí ha de cumplirse lo humano (Nohl, 1988: 177).

*Bildung* fue el término clave: el individuo se conformaba a sí mismo y accedía a su totalidad como persona, lo que lo convertía en un hombre mejor y con ello elevar a la sociedad a ser mejor, de manera que, la idea de *Bildung* alemana es innegable a los efectos posteriores que tendrá la pedagogía en la actualidad, orientando en un sentido sobre cómo se deberá entender su significado. El inacabado proceso de la *Bildung* implica la incorporación de aquello en lo que uno se forma y en la que “nada desaparece sino que todo se guarda” (Gadamer, 1977). Desde ello podemos hablar de la formación desde la *Bildung*.

El concepto de *Bildung* alude, por lo general, a algo que no expresan o no logran expresar en su totalidad los conceptos de «instrucción» (*Erziehung*), socialización y enseñanza (*Unterricht*) (Horlacher, 2015), porque *Bildung* refiere al objetivo de la

realización personal en la vida; aunque es la misma *Bildung* la que va perfeccionándose a lo largo de esa vida realizada, alude a un proceso formativo. No se relaciona únicamente al desarrollo del progreso material, sino que consiste en un proceso de perfeccionamiento sobre los individuos acerca de la humanidad, es un proceso de perfeccionamiento ético, estético e intelectual de las personas que no se limita solamente a las instituciones escolares y universitarias.

Hablar de la institucionalización de la *Bildung* es hablar de Wilhelm von Humboldt<sup>2</sup> (Spurk, 2019). Humboldt retoma de la *Aufklärung* la autonomía y el cosmopolitismo. De acuerdo con él, el hombre se convierte en ciudadano del mundo cuando se cuestiona sobre sus contextos, sobre la guerra, la pobreza, la migración, la paz. El lugar que invita al ciudadano a crearse es la universidad, ella es “la vida espiritual de estos seres humanos, quienes, con motivo del esparcimiento que les aportan sus circunstancias exteriores o en virtud de una aspiración interior, son conducidos hacia el estudio y la investigación” (Flitner, 1959: 39). Entonces, la noción de *Bildung* es muy precisa en esta idea: “el saber y la formación del corazón” para que todas las personas que deseen ser ciudadanas buenas y honestas dispongan de una cierta cultura general, así como de un *ethos* y un carácter; dicho carácter se forma por la *bilden*, debido a las “estimulaciones de todas las fuerzas del hombre con el fin de que estas se desarrollen a través de la apropiación del mundo y que se conviertan determinantes para la individualidad y para la personalidad” (Flitner, 1959: 242).

De acuerdo con Humboldt, los profesores incitan la *Bildung* de sus alumnos no solo en la universidad, sino en cualquier nivel educativo. Los maestros no forman a los alumnos, son los alumnos, quienes sostenidos por su profesores, se forman a sí mismos:

---

<sup>2</sup> Era un político, filósofo y lingüista, y fue el más influyente de la enseñanza en Alemania durante el siglo XIX. Renovó el ideal humanístico del Renacimiento basándose en la filosofía postkantiana y el pensamiento histórico, y llegó a hacer de él, el principio mismo de la organización de la enseñanza pública. Comenzó sus estudios de lingüística comparada con la lengua vasca, guiado por la idea filosófica de que es en la contextura de la lengua y la literatura donde el espíritu nacional halla su expresión más pura y de que la práctica de las lenguas extranjeras concebidas así abre el camino a un comercio intelectual formador (Flitner, 1959).

En sí mismo, el individuo se realiza por sus defectos: la condición perfectamente natural del hombre revela un sobrante o una deficiencia en determinado sentido, un despojo en relación con el tipo humano general. Ahora bien, la fuerza plástica del espíritu se manifiesta en que el hombre es siempre capaz partiendo de sus condiciones y sus límites individuales, de elevarse por su esfuerzo hasta el desarrollo completo de ese carácter humano general. La barrera individual en modo alguno impide la realización de la humanidad posible (Flitner, 1959: 224).

Las nociones de Humboldt arrojaron a la totalidad de los sistemas escolares y universitarios. Fue un modelo exportado y se convirtió en la base de las universidades de elite del país alemán. De igual manera, Humboldt inició grandes debates y posturas sobre el término, que en su momento todavía resultaba esquivo e indefinible. Por otro lado, la definición de *Bildung* dada por los traductores de la obra “Verdad y método” de Gadamer en 1977, encierra un juego de nociones articuladas:

El término alemán *Bildung* que traducimos como ‘formación’, significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. *Bildung* es, pues tanto el proceso por el que se adquiere una cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto. No traducimos dicho término por ‘cultura’ porque la palabra española significa también la cultura como conjunto de realizaciones objetivas de una civilización, al margen de la personalidad del individuo culto, y esta suprasubjetividad es totalmente ajena al concepto de *Bildung*, que está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal (Gadamer, 1977: 38).

Con base en la formulación de Gadamer, podemos decir que *Bildung* también significa la cultura que posee el individuo como resultado de su propia formación en relación con los contenidos de sus tradiciones; pero también deber ser comprendida como el proceso por el cual se adquiere cultura, pero no en su sentido literal. Como bien apunta Humboldt “La cultura es una transformación progresiva del hombre, de ese ser viviente tal como se da con sus sentidos y su historia, es un ser espiritual que participa del ‘Espíritu’ creador del mundo proyectando en un individuo la copia integral de este último” (en Flitner, 1959: 224).

En fin, la *Bildung*, hoy por hoy, forma parte de los conceptos en terrenos de educación y de pedagogía. El concepto de *Bildung* ha mantenido una presencia constante en la investigación pedagógica empírica y en la administración

educativa. La *Bildung* es una noción cuyo estudio debe abordarse siempre desde una perspectiva histórica, desde diferentes disciplinas como lo son la filosofía, la literatura y la misma pedagogía. Además, *Bildung* se ha convertido en un componente indispensable de la retórica de la economía globalizada internacional y ha pasado a ser vista como “materia prima” de los países pobres. La *Bildung* como proyecto formativo es indispensable para los sistemas educativos de las naciones (Spurk, 2019).

Actualmente, es interesante observar los debates entre la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial (BM), cuando traducen educación por *Bildung*, lo que permite pensar la posibilidad de enlazar la tradición alemana con los estudios educativos actuales. Lo interesante a revisar sería si no existen modelos teóricos contrarios o si se trata de una retórica política que acepte las preguntas empíricas (Horlacher, 2015).

Con las nociones de que si la *Bildung* debe encargarse de la orientación normativa de la educación, o si la *Bildung* es una retórica política de la educación política, es importante revisar cuál es su lugar en el debate pedagógico contemporáneo; es así que la *Bildung* aparece como un concepto que tiene por meta al hombre racional y que ofrece numerosas posibilidades de enlace para el hombre de la sociedad moderna o posmoderna.

*Bildung* es el desarrollo integral de las capacidades y potencialidades de un individuo, y estas fuerzas creativas están al centro del individuo. Para comprender esta noción debemos reconocer que esta *Bildung* está ligada a la constitución de la modernidad alemana, porque uno de los grandes temas de esta modernidad fue la constitución de un espacio público burgués que dispone de un público burgués y la *Bildung* forma parte de la formación de este público burgués. En este sentido, y como lo hemos apuntado, el centro de la *Bildung* está en el desarrollo integral de las capacidades y potencialidades del individuo, así como de sus fuerzas creativas. Entonces ¿qué relaciones hay entre *Bildung* y formación?, ¿cómo podemos pensar este binomio en los programas de formación docente?, ¿qué influencias teóricas acogen a ambos términos?

Con la intención de reflexionar cuáles son los acercamientos entre ambos conceptos, pienso la formación como un proceso reflexivo en el que el individuo se forma y la *Bildung* como el desarrollo de capacidades morales e intelectuales de un individuo, a fin de comprender y actuar razonablemente sobre su vida y en la sociedad. Es el desarrollo integral de capacidades y potencialidades de un individuo y estas fuerzas creativas están al centro de la idea del individuo.

Si la formación es la indagación de uno mismo, no desde lo que se es, sino desde lo que se podría llegar a ser, es la creación de mundos de ficción, aquellos que son alternos a los reales, entonces, la *Bildung* configura un viaje interior para buscar en uno mismo lo que hasta ahora no se ha sido. Es aquí donde el planteamiento actual de la *Bildung* encierra una idea de interioridad y de formación personal, que se le asocia comúnmente con un ideal estético, y que puede usarse simultáneamente como consigna política y como signo apolítico de distanciamiento respecto de la sociedad.

Como anteriormente se puntualizó, la *Bildung* refiere a un proceso por el cual el individuo alcanza su propia forma, su identidad, se convierte en lo que es, y la que permite un “ascenso a la humanidad” (Gadamer, 1977: 38), y como bien señalan Ducoing y Fortoul (2013: 53) “la formación como *Bildung* alude al proceso de desarrollo particular de cada individuo”, es decir, la formación desde la *Bildung* apunta a la tarea de cultivar capacidades y habilidades en todo sentido, a hacer del hombre lo más humano y lo más culto posible. La *Bildung* es un proceso inacabado que exige la incorporación de aquello a través de lo cual uno se forma.

Podemos reconocer la formación como ese proceso imbricado en la existencia humana, cuya consolidación conceptual es producto de la modernidad en una noción específica. Por lo pronto, los debates actuales sobre la *Bildung* en los organismos internacionales apuntan a mirar urgentemente cómo se está trabajando el ideal de formación de los sujetos en las escuelas y que de alguna manera han sido olvidados, pues la *Bildung* continúa irrumpiendo en la formación sobre todo en su entrecruzamiento con la hermenéutica.

El reto por hoy que representa al mundo de la educación y la investigación es grande, pero no imposible; no se trata de dar una nueva forma organizacional, sino que es importante revisar las relaciones entre los saberes, la comprensión y la sociedad.

## **1.2 La formación desde la *Paideia***

La intención de este apartado es revisar brevemente la noción de formación desde la *Paideia*, así como identificar cuál es la relevancia de esta temática de manera general en el entendido de que la formación del docente deviene de una problemática importante a nivel mundial, así como algunas líneas que intentan dilucidar y comprender la noción de formación. La intención es cuestionar y repensar qué es la formación en el ámbito de las ciencias humanas. Para ello, en el segundo apartado de este primer capítulo, se ha optado por hablar de la *Paideia* como un proceso de formación del hombre, tanto a nivel individual como a nivel social.

De igual manera se pretende reflexionar sobre cómo el término griego implica la formación, pues puede ser traducido como “educación”, “cultura”, “instrucción” y propiamente “formación”. Se desea llegar en última instancia a su carácter, a su tendencia general y sus implicaciones así como a los posicionamientos teóricos que delinear la formación. Es así que nos preguntamos, ¿cómo hablar de la formación desde la *Paideia*?; ¿qué implica la formación para los sujetos?; ¿cómo se construye?; ¿desde dónde podemos hablar de formación?

A través de la historia, la formación ha tenido sus antecedentes en términos como la *Paideia* y la *Bildung*. El abordaje superficial de la formación remite a pensarla como la mera transmisión de fenómenos, de información, de saberes, de prácticas, pero la formación no remite a aspectos estrictamente pedagógicos, sino a dimensiones culturales mucho más amplias.

En la obra monumental de Jaeger (2001), *Paideia*, se aborda la reconstitución histórica de esta noción ligada a la cultura, a la educación y a la literatura, que es guiada por la voluntad del hombre de realizar esta subsunción de lo antiguo en lo nuevo y de separar lo propio de lo ajeno:

La investigación moderna, en el último siglo, ha ensanchado enormemente el horizonte de la historia [...] Sin embargo, reconocemos hoy con la mayor claridad que esta ampliación de nuestro campo visual en nada ha cambiado el hecho de que nuestra historia –en su más profunda unidad–, en tanto que sale de los límites de un pueblo particular y nos inscribe como miembros en un amplio círculo de pueblos, “comienza” con la aparición de los griegos [...] “Comienzo” no significa aquí tan sólo comienzo temporal, sino origen o fuente espiritual, al cual en todo grado de desarrollo hay que volver para hallar una orientación [...] Cuando decimos que nuestra historia comienza en Grecia, es preciso que alcancemos clara conciencia del sentido que en este caso empleamos la palabra “historia”. Historia significa, por ejemplo, la exploración de mundos extraños singulares y misteriosos (Jaeger, 2001: 4-5).

Desde esta óptica, existe una división entre la historia de la continuidad familiar y la historia de los otros, es decir, de los hombres extraños; es por tanto la práctica historiográfica un movimiento que proyecta el conjunto de tradición-cultura-ideal educativo de la *Bildung* moderna sobre la *Paideia* griega (Jaeger, 2001).

*Paideia* no es un conjunto de ideas abstractas sino un planteamiento de la historia de Grecia; se creó como una expresión creciente en la conciencia del hombre en la que descansaba la formación del sujeto; era la justificación última de la existencia de la sociedad y de la individualidad humana; era el conocimiento del propio sujeto, cómo se construía. No es un aspecto externo de la vida, se construye desde el interior (Jaeger, 2001).

Hablar de *Paideia* es hablar de los griegos, pues ellos ocuparon un lugar preeminente en la historia de la cultura occidental. No podemos hablar de una sola definición. Traducido al español, *Paideia*, abarca nociones como la de educación, formación, cultura o instrucción. Hay escritos donde aparece el término desde el siglo V A.C. y como muestra está el texto de Platón en su libro VII de La República: “Y a continuación compara con la siguiente escena el estado en que con respecto a la educación (*Paideia*) o a la falta de ella se halla nuestra naturaleza” (Jaeger, 2001: 687). Es así como Platón narra la famosa alegoría de la caverna, que, como bien se sabe, se habla de la situación de unos hombres prisioneros encadenados en una gruta, de la que pueden solamente mirar muros, oscuridad; se describe una situación de miseria espiritual. En respuesta, Sócrates señalaba que los prisioneros estaban acostumbrados a ese estado

natural, estaban cómodos y se resistían a salir y se preguntaba ¿qué pasaría si los hombres fueran liberados? Sócrates decía que les haría falta *Paideia*, la que era para él aquello que ponía al hombre en el camino hacia su naturaleza, ser y vivir como hombres (Platón, 1988).

La *Paideia*, en la obra de Platón, es fundamental y ese fue el sentir general de los griegos; era el proceso por el cual el hombre no era hombre por el solo hecho de haber nacido o vivir de cualquier manera, sino que se considera hombre en el ejercicio adecuado de su naturaleza humana y todo ello a través de la *Paideia*; es esa formación que va más allá de la materialidad del hombre, se trata de vivir la forma humana; la acción de la *Paideia* es formar a ese hombre en su naturaleza, se halla en ella una voluntad de ver y hacer surgir esa forma. El hombre es actor de su propia formación, y a través de la *Paideia* él puede distinguir entre lo establecido y lo creado, la reproducción de formas dadas y la creación de nuevas. Los griegos no solo hablan de la forma humana, sino que la puedan presenciar, verla actuar y ello solamente se puede a través de la *Paideia*.

La formación desde la *Paideia* es esencialmente una realización del sujeto propio del devenir inacabado del hombre que se está construyendo continuamente y que se va dando. En este sentido, la *Paideia* es necesaria para actualizar la “forma” humana, pero ¿cómo se forma el hombre? De acuerdo con Jaeger (2001), para hablar de forma, los griegos solicitaban la contemplación de la naturaleza de aquello que se quería plasmar, la cual se podía conseguir mediante la observación, en este caso del hombre. Ahora, en la cultura griega era sabido que el hombre por naturaleza es un ser político, vive en una sociedad que lo diferencia de los demás seres; él por naturaleza tiende a construir la *Polis*, la cual está dada en su naturaleza; es *Polis* la obra del hombre desde su naturaleza, entonces *Polis* y hombre son esencialmente indisolubles. Renunciar a la *Polis*, a la obra humana, es renunciar al ejercicio de la naturaleza. Para los griegos resulta imposible pensar la individualidad separada de la *Polis*; igualmente, la *Polis* sólo existe en el obrar de los individuos. Por tanto, la *Polis*<sup>3</sup> y el individuo no son más que dos aspectos

---

<sup>3</sup> Si bien *Polis* y *Paideia* se configuraban y se construían a la par, siempre las diferencias entre los individuos se reflejaban en su actuar político, pues en él se ponían en juego intereses, habilidades

del obrar humano (Jaeger, 2001). Así *Paideia* y vida política son inseparables, no se puede hablar de una sin la otra.

Decir que la *Polis* se constituyó en el quehacer natural del hombre y a la vez en el sentido de la vida del hombre, justifica por qué también se puede traducir *Paideia* como cultura y no solamente como formación, pues la costumbre se constituía en la norma del sujeto, “así la Polis es el artesano o escultor de la forma humana” (Jaeger, 2001: 43). En este sentido, la formación desde la *Paideia* se configura en la conciencia de los principios naturales de la vida del hombre y de lo que rigen a sus fuerzas corporales y espirituales. Como bien dice Jaeger: “poner estos conocimientos como fuerza formadora al servicio de la educación y formar, mediante ellos, verdaderos hombres, del mismo modo que el alfarero modela su arcilla y el escultor sus piedras, es una idea osada y creadora que solo podía madurar en el espíritu de aquel pueblo artista y pensador” (2001: 11), por lo que la *Paideia* debe ser un proceso de construcción consciente en lo corporal, pero sobre todo en lo espiritual. Por ello, la palabra alemana *Bildung* no queda alejada de las nociones de *Paideia*, pues la primera designa del modo más intuitivo la esencia de la educación del hombre desde la cultura griega y del sentido platónico; contiene, desde lo que dice Jaeger, en la configuración artística y plástica, la idea o tipo que ciernen al artista, o sea al hombre. En este sentido, el hombre es ese discípulo encargado de sí mismo para formarse desde esta *Paideia*.

El discípulo, recuperando la noción de la Grecia antigua, era el receptor de la enseñanza, era el que compartía ser, existencia, esencia con su maestro, era el que compartía “enigma” con el profesor: “discípulo es aquel que no solo asiste a una situación de transmisión sino que asume como propio el enigma transmitido por el docente, sumándose, de esa manera, a la tradición que tal representa” (Tamayo, 2004: 16).

---

y sabiduría, cada uno de ellos a través de su formación, de su *Paideia*. La *Polis* ese espacio en el que se enfrentaban y confrontaban los distintos modelos de la humanidad; por otro lado, la *Paideia* no era un modelo único de humanidad sino el enfrentamiento de muchos modelos dentro de un mismo objetivo, es decir, el de la formación de un hombre perfecto, el del hombre universal; ella se construye en el momento en el que el hombre adquiere formas de sentir, de actuar, de comprender para que pueda desempeñar prácticas que estén determinadas por su sociedad.

A esta noción de discípulo, desde una situación formativa, el sujeto es quien pretende estimular su propia capacidad creativa. El discípulo no solo participa, sino que también asume los enigmas del profesor como propios, además de que se comporta como “hereje” porque cuestiona las fuentes del maestro y a través de ello realiza aportaciones que lo ayudan a reflexionar. En este sentido, la formación desde la *Paideia* se estimula la capacidad creativa del sujeto.

La formación desde la *Paideia* encierra un proceso de desarrollo y de aprendizajes que se cultivan desde el interior, la cual queda definida como la configuración del hombre como producto de aquello que le es significativo y que ha logrado a lo largo de su vida, es decir, el hombre construye su interior de determinada manera y por ello adquiere una determinada forma.

La *Paideia* como principio de humanización (Larrosa, 2003) es el imperativo de “conócete a ti mismo” el cual implica una relación entre el despliegue de la actividad del saber y la propia constitución del sujeto; este imperativo aparece como la actividad conjuntamente del saber a su objeto y del saber a su sujeto, estos saberes gozan de una relación particular con el supuesto proceso de humanización. El principio espiritual de los griegos es el humanismo en el sentido clásico y originario, “significó la educación del hombre de acuerdo con la verdadera forma humana con su auténtico ser. Tal es la genuina *Paideia* griega considerada como modelo por un hombre de estado romano” (Jaeger, 2001: 12), pero ¿quiénes fueron los inspiradores para la *Paideia*? Se trataba de poetas, filósofos, oradores, retóricos, es decir, los hombres de estado:

Se ha comparado con frecuencia la acción educadora de los griegos con la de los artistas plásticos; jamás hablan los griegos de la acción educadora de la contemplación y la intuición de las obras de arte. La palabra y el sonido, el ritmo y la armonía, en la medida en que actúan mediante la palabra y el sonido o mediante ambos, son las únicas fuerzas formadoras del alma, pues el factor decisivo en toda *Paideia* es la energía, más importante todavía para la formación del espíritu que para la adquisición de aptitudes corporales en el *agon* (Jaeger, 2001: 15).

En tanto que el proceso de formación de los griegos se dio a partir del ideal del hombre que forjaron, entonces ¿qué tanto es individual el proceso de *Paideia*?, ¿es solamente un proyecto personal? De acuerdo con Castañeda (2009), la

*Paideia* es un proceso que se proyecta no solamente al interior, sino también hacia fuera, hacia el universo, hacia otros hombres. No es solo lo que se proyecta hacia afuera, sino a través de un proceso del cual el sujeto sale de sí hacia otro en relación a su proceso formativo. De tal manera que la subjetividad en la *Paideia* se constituye como un salirse de sí, como un ser para el otro (Castañeda, 2009). Este retorno de salirse de sí alberga emociones, pensamientos sobre uno mismo que pueden hacerse con la mediación de algún otro. La reflexión queda en pensar si la *Paideia* forma parte de un proyecto ético que alude a que el sujeto se implica con el cuestionamiento sobre sí mismo, con su transformación y búsqueda por conquistar su desarrollo humano.

Por otro lado, no podemos hablar de *Paideia* como una teoría que explica la formación general o un programa de estudios para lograr la consolidación de un hombre culto que, recordando, esa cultura se alcanza en la vida de la *Polis*; los griegos hicieron vivientes su espíritu<sup>4</sup> por medio de la *Paideia*, pues ellos, hombres educados en la vida de la *Polis* debían poseer los conocimientos y la experiencia en todas las dimensiones de la vida y del valer de cada una de ellas; es ese reconocimiento de su naturaleza donde la *Paideia* implica un proceso de identificación, ya que conlleva un trabajo de transformación sobre uno mismo y convertirse en aquello que se desea ser, por lo que la formación se realiza asimilando aspectos parciales o totales de modelos de otros hombres.

Por lo tanto, la formación desde la *Paideia* nos permite reflexionar sobre cómo un proyecto de vida, en el que se requiere que los sujetos piensen por sí mismos, se descentren de su yo como un proceso de reconocimiento consigo mismo y así asumir las consecuencias de su actuar como persona. La formación implica cuestionarse a uno mismo y así poner en cuestión el *ethos* de la formación. “De ahí que un punto de partida para un nuevo sentido y significado de formarse para los sujetos, está en analizar los criterios y principios que constituyen la formación como práctica instituida e instituyente y como proyecto de existencia” (Castañeda, 2009: 229).

---

<sup>4</sup> Ese espíritu humano lleva al descubrimiento de sí mismo y que crea el conocimiento del mundo exterior y el mundo interior, de formas mejores de la existencia humana.

Se ha puntualizado que la formación no se recibe, jamás podremos pensar una formación que va de un polo activo a un polo pasivo. Kaës (1977) demuestra que la formación se construye desde un escultor que crea otro a su imagen, que le da su forma; y que la formación se construye cuando comenzamos a criticar la manera de representarse el acto de formación, es la de que "los individuos se forman por sus propios medios, a través de sus propios recursos". En definitiva uno se forma a sí mismo.

Entonces sólo hay formación cuando uno decide tener tiempo y espacio para este trabajo sobre sí mismo. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, por lo que en ese momento sí hay formación. La idea de un sujeto autónomo capaz de elegir su propia vida y de decidir por sí mismo representa un elemento fundamental desde las líneas interpretativas de la formación. Sin embargo, la formación del individuo desde la *Paideia* se ve enraizado por la posibilidad de analizar y observar los ideales culturales y educativos de contextos históricos precisos, y también por los contenidos que dichos ideales suponen, es decir, saberes de disciplinas que deben ser estudiados. La formación alude a un conjunto del pasado con el presente en la que "nada desaparece, sino que todo se guarda. Formación es un concepto genuinamente histórico, y precisamente de este carácter histórico de la 'conservación' es de lo que se trata en la comprensión de las ciencias del espíritu" (Gadamer, 1977: 40).

Esta preservación en el proceso formativo alude a un ejercicio particular de la memoria. En sí mismo, el pasado con un presente es parte del devenir de la formación, pero que, de acuerdo con García de la Sienna (2006), la pertinencia de dicho ejercicio preexiste de una formación del espíritu, formación que refiere a afrontar lo externo.

La formación implica un ejercicio de selectividad histórica y memorística regulada por las relaciones que entablamos con las alteridades culturales, pues ella representa la búsqueda de un origen de sí, definiéndose a partir del cual el sujeto se reconoce, no solo en las operaciones memorísticas y selectivas de la historia, sino también en la parte de los cuerpos sociales y culturales.

Frente a esto, la *Paideia* recupera la idea de humanización del hombre la cual supone un proceso de apropiación en una dimensión relacional. La *Paideia* representa la búsqueda de un origen de sí, es una búsqueda regida por el sentir común. El individuo se reconoce en la continuidad histórica y como parte de un cuerpo social. En este sentido, el concepto representa el espacio educativo como generador de horizontes teleológicos y por tanto de fines y valores vinculados con el proyecto de la formación del hombre. La *Paideia* ha sido un concepto que han abordado la filosofía, la pedagogía, la sociología como un proceso que antecede a la noción de formación del ser humano, pues ha encerrado siempre una cultura general, lo que significa que ella aguarda rasgos comunes de los hombres, es integradora y polifacética al mismo tiempo.

El trabajo que realiza la *Paideia* sobre el hombre consiste en hacer el proceso por el cual se apropia de su naturaleza, esa naturaleza humana que requiere de una formación, una naturaleza que se guía por su propio ejercicio. La naturaleza del hombre, desde su estructura corporal y espiritual crea las condiciones especiales para el mantenimiento de su forma. La *Paideia* implica un proceso de formación, lo que significa inducir la capacidad de vincularse consigo mismo para construir su propia identidad, esa identidad que se construye desde la naturaleza del hombre, desde su autonomía.

La autonomía, desde Ezcurdia (2008), es un rasgo definitorio para pensar este proceso de *Paideia* así como su praxis, es decir, como elemento fundamental de cualquier proceso formativo significa que el propio sujeto busca su forma humana para poder configurar sus identidades a partir de sí, y de su toma de conciencia para construir una sociedad en la que pueda verse implicado. El trabajo autónomo del sujeto deviene de una antropología filosófica y una filosofía de la cultura, lo cual abre una teoría de la formación que despunta el binomio individuo-sociedad, la teoría de la formación que se revela como la conquista de la autonomía del sujeto. La formación es ese quehacer por el cual el sujeto se hace cargo de sí y trabaja para sí; es un proceso de autoproducción. La *Paideia* abordada como un

proceso de formación desde la autonomía<sup>5</sup> es aquella que deposita en la persona su desarrollo, su dependencia; un proceso que se realiza de camino a la subjetivación, en la búsqueda de su naturaleza. Sócrates es ejemplo de la autonomía. El conocimiento de sí mismo, desde la perspectiva socrática, cifra la autonomía en el pilar de sus decisiones y de su personalidad, en el basamento de su formación a partir de su persona, de la naturaleza del hombre.

Cabe resaltar que la temática de la formación<sup>6</sup> ha constituido una de las principales preocupaciones de los gobiernos a nivel mundial, misma que se traduce en una configuración del campo educativo, logrando un discurso fragmentado y nada fundamentado, que conforma diferentes políticas y programas en la historia de la educación. Sin embargo, su importancia radica en revisar los trayectos de los sistemas educativos de cada país, pues la formación se encuentra vinculada a perfiles, objetivos, mismos que están fuera de la reflexión sobre la concepción del hombre. La cuestión de la formación, hoy en día, es una de las inquietudes del campo educativo a nivel nacional e internacional, en tanto que atraviesa al sujeto desde que nace hasta que muere, por lo que no podemos

---

<sup>5</sup> Al respecto de la formación desde la autonomía, Bernard (2006) retoma las aportaciones de Fabre, Lesne, Honoré y Ardoine para dar cuenta de los aspectos afines que apuntan a la persona en su totalidad, sobre todo en su dimensión existencial. Todos ellos reconocen la dimensión instrumental, a partir de ello, Bernard construye su propio concepto de formación, misma que implica una visión (noción de futuro en el sentido de la propia existencia); y una misión, es decir, la de producir la propia formación, que esté en relación y cooperación con el otro. "La formación es (o debería de ser) la acción, el arte y la ciencia de crear condiciones y procedimientos para ayudar a proponer en forma o trabajar la forma, es decir, para contribuir a que otro vaya formando su ser en proceso de desarrollo, aprovechando sus múltiples atributos" (Bernard, 2006: 41). Con ello se indica la importancia de que la formación desde la *Paideia* se da desde la autonomía, pues de esta manera el propio sujeto será quien termine por conducir su propio camino. "Producir la propia formación es construir el propio camino y ser capaz de dirigirse a sí mismo, siempre en relación con otros" (2006: 107).

<sup>6</sup> Podemos afirmar que actualmente existen dos grandes corrientes de significado en cuanto a la formación se refiere. La primera que es la extendida a la práctica de corte instrumental en respuesta a las demandas del mercado y la segunda en la que predominan los grandes esfuerzos por conceptualizarla y abordar su teorización. Cuatro son los niveles que describe Ferry, el último nivel llamado científico es lo que el filósofo francés Bachelard (2000), llamaba "la práctica de la teoría", porque es un práctica intelectual, una práctica de actividades lógicas. Y es, de acuerdo con Bachelard, un corte epistemológico porque no está en la continuidad de las interrogaciones sobre la acción sino que está dentro de las interrogaciones sobre la práctica. Dado el trabajo polisémico en este apartado en torno a las nociones de formación, se vislumbra la necesidad de acotar al término, de colocarle apellidos de manera que pueda ser identificado en familias de términos y perspectivas con los que pueda ser compatible.

pensar la formación como aquello que está inscrito en el diseño de objetivos, perfiles, etcétera.

Es así que podemos decir que los desarrollos conceptuales en Alemania (*Bildung*) y Grecia (*Paideia*), aunque con fórmulas heterogéneas, apuntan a que la formación en tanto cuidado de sí o formación de sí, permite construir y deconstruir al sujeto, al individuo, a la persona como único protagonista de su formación con la autonomía de ejercer sobre los otros su propio proceso de formación. En efecto, esta dinámica de la formación es un proceso de reflexión de cada sujeto y va a estar orientado de acuerdo con los objetivos e intereses que esté buscando.

Formarse es adquirir una cierta forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. La formación es diferente de la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pero la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio o una profesión (Ferry, 1997: 45).

La formación vista desde la *Bildung* y la *Paideia* es un proceso que genera reflexión sobre el camino que ha recorrido el sujeto, misma que le ayuda a identificar “momentos epistemológicos”<sup>7</sup> que serán necesarios revisar. Esto supone que toda persona que esté involucrada en un proceso de formación deberá ser capaz de reconocer estos obstáculos epistemológicos que se le presenten como un momento de transformación y abonen a su formación. La formación desde esta perspectiva supone la superación de obstáculos y rupturas en cuanto a experiencias y conocimientos adquiridos. La formación como proyecto de vida “es un proceso reflexivo que permite al sujeto reconocer y resignificar tanto los momentos por los que ha pasado en un proceso de formación, como los conocimientos que ha adquirido y las vivencias que ha experimentado. En este sentido, es un proceso ligado a un proyecto” (Rosas, 2003: 42).

Con la finalidad de mostrar el vasto y complejo campo de interpretación de la formación desde perspectivas filosóficas y que han interpelado a académicos e investigadores queda la invitación a seguir pensando y reflexionando sobre qué es la formación, sobre cómo nos estamos formando, en qué condiciones de tiempo y

---

<sup>7</sup> Reyes (1993) los consideró como obstáculos epistemológicos “puesto que para ser superados requieren un reconocimiento, un mayor entendimiento o un nuevo conocimiento acerca del propio proceso y del proyecto que lo orienta” (p.41).

espacio se dan los procesos formativos. La formación desde grandes horizontes nos brinda un camino interminable de interpretaciones.

En suma, hablar de formación significa que no podemos generalizar el significado, al contrario, es polisémico ya que es utilizado en discursos de acuerdo con intereses particulares, por lo que hablar de formación desde cualquier postura o investigación implica aclarar cómo se entiende y desde qué análisis críticos se parte sobre los fundamentos mismos de la formación. La *Bildung* y *Paideia* invitan a reflexionar sobre nuevos horizontes de interpretaciones y anuncian la alteridad en las situaciones formativas.

### **1.3 Formación docente**

El tema de la formación inicial docente continúa siendo, desde hace más de tres décadas, objeto de estudio desde diferentes perspectivas metodológicas y teóricas, sin embargo, lo referido a la investigación y la formación del profesorado sigue siendo un tema no abordado de forma sistemática por los estudiosos del campo educativo. Es un tema que preocupa a académicos e investigadores y organizaciones educativas pues está presente en los discursos de las naciones en el mundo entero y es utilizado de acuerdo con intereses particulares. En este sentido, podemos preguntarnos ¿cuál es la importancia de la formación docente?, ¿qué es la formación docente?, ¿cuáles son los debates actuales que giran en torno al tema?, ¿cómo formar un docente si la formación es una tarea individual?

La intención de este último apartado es reflexionar y analizar qué es la formación docente y bajo qué tópicos los organismos internacionales y teóricos la conceptualizan, así como los debates actuales presentes en torno al tema. Para ello, el apartado recupera tres posturas sobre la formación docente con base en las aportaciones teóricas de Perrenoud (2001 y 2006), Ferry (1997) y Fabre (2011). Se aborda principalmente la formación docente, sin embargo el tema de la formación continua también es relevante por lo que haré una breve distinción entre ambas para dar paso a los debates actuales en torno a la formación inicial docente.

En el estado de conocimiento del COMIE (Ducoing, 2003) titulado “Sujetos, actores y procesos de formación” durante el periodo de 1992-2002, se advierten vicisitudes sobre la formación inicial de los docentes, ya que se enlaza una gran cantidad de dimensiones, por ejemplo, la participación de sujetos, diversos contextos y escenarios sociales, históricos, políticos, las trayectorias personales y laborales de los sujetos, todos ellos implicados en la convergencia de diversos órdenes de disciplinas y saberes, que hacen de la formación inicial un campo complejo y vasto para revisar y analizar. La formación del docente supone un proceso que abarca tanto la formación inicial y la formación continua para hacer frente a los desafíos educativos que la sociedad plantea, por lo que muchas veces está ligada a los cambios que prevén las reformas educativas de preescolar, primaria y secundaria, a fin de que pueda satisfacer las demandas fijadas en las sociedades del conocimiento de cada nivel educativo.

Para Perrenoud (2001) la formación de docentes es un tema que en la actualidad sigue revisando cuáles son las orientaciones deseables para su abordaje teórico y práctico, estas orientaciones no distan mucho de aquellas que se proponían hace cinco años. En este contexto, no se pueden formar profesores sin hacer opciones ideológicas. De acuerdo con nuestro autor, el modelo de sociedad y de profesional que se definan y las finalidades que se asignen a la escuela no serán las mismas y, en consecuencia, el rol de los profesores no se definirá de la misma manera. Es imposible disociar la formación docente de las finalidades del sistema educativo y de las competencias que requieren los docentes.

Perrenoud recupera los siete saberes fundamentales que la escuela tiene por misión enseñar según Morin (2000): 1) las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión, 2) los principios de un conocimiento pertinente, 3) enseñar la condición humana, 4) enseñar la identidad terrenal, 5) afrontar las incertidumbres, 6) enseñar la comprensión, 7) la ética del género humano. La formación del docente deberá mejorar estos saberes y el docente deberá ser capaz de enseñar las relaciones que se establezcan entre los saberes, la cultura, la pedagogía y la didáctica.

Desafortunadamente entre las relaciones que configuran los sistemas educativos y el ideal de Morin hay un gran abismo de distancia, tanto a nivel nacional como internacional. “Es por esto por lo que, aún cuando se destaque el vínculo entre la política y los fines de la educación, por una parte y el rol y las competencias de los profesores, por otra, no es útil alargar la lista de las características de una escuela ideal, donde la libertad de expresión equivale sólo a la ausencia de poder” (Perrenoud, 2001: 4). Incluso cuando nos vemos subordinados ante el mundo globalizado y nos dirigimos hacia la sociedad planetaria, dominada siempre por las grandes potencias, los fines de la educación siempre serán un asunto nacional. Las ideas pueden atravesar las fronteras, pero los italianos o mexicanos, son quienes definirán los fines educativos de la escuela en Italia y México, y ellos formarán a sus profesores.

La concepción de la escuela y del papel de los docentes no es unánime. Como consecuencia de lo anterior, los enfrentamientos sobre la formación de los profesores pueden enmascarar divergencias que son mucho más fundamentales. Desgraciadamente, no se puede defender la hipótesis de que todos los Estados quieren formar docentes reflexivos y críticos, intelectuales y artesanos, profesionales y humanistas (Perrenoud, 2001: 6).

Perrenoud ha apostado a que la calidad de la formación, y en especial la formación docente, dependen de cómo se aborden teóricamente los ambos conceptos. Perrenoud propuso nueve criterios a los que debería responder una formación profesional de alto nivel: 1) una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones, 2) un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos, 3) un plan de formación organizado en torno a competencias, 4) un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico, 5) una verdadera articulación entre teoría y práctica, 6) una organización modular y diferenciada, 7) una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo, 8) tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido, 9) una asociación negociada con los profesionales, 10) una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo (Perrenoud, 2001).

Sin embargo, a pesar de estos criterios, Perrenoud (2006) señala que la fuerza de la formación docente, tanto inicial como continua, está en la profesionalización del

oficio de enseñante. Hoy en día se concede gran importancia al dominio teórico y práctico de la enseñanza y del aprendizaje; estos componentes están generalmente en la educación básica y ausentes en los docentes de media superior y superior, es así, que la profesionalización de la enseñanza consistirá en incidir la parte profesional de la formación, algo más que el dominio de contenidos que habrán de ser transmitidos. La esencia del concepto de profesionalización, según Perrenoud, es “la que promueve la formación de personas lo bastante competentes como para saber cuál es su cometido, sin estar estrictamente constreñidos por las reglas, las directivas, los modelos, los programas, los horarios o los procedimientos normalizados” (2006: 11), por lo que la profesionalización es una característica colectiva que reconoce su práctica fundada en la confianza y en sus competencias; se trata de un docente que asuma su responsabilidad en la toma de sus decisiones.

Es así como la profesionalización de los docentes tendrá que construir y analizar sus competencias tanto de la autonomía como de la responsabilidad. La formación inicial y continua permiten elevar los niveles de formación de los docentes, pues no solo contribuyen a aumentar los saberes y saber hacer, sino a transformar su identidad (Blin, 1997), su relación con el aprendizaje, propiciar su autonomía, su visión con la cooperación y su sentido ético (Perrenoud, 2006). La autonomía y la responsabilidad deben ser entendidas desde la reflexión en la acción y sobre la acción, esta capacidad reflexiva se provee de acuerdo con la propia experiencia y los conocimientos profesionales de cada uno.

La formación docente debe estar impulsada por la reflexión, es decir, todo docente debe ser un practicante reflexivo (Schön, 1992), pero ¿cómo identificar si una práctica es reflexiva o no? Una verdadera práctica reflexiva es aquella que se hace permanentemente, la cual se inscribe en una relación analítica con la acción, supone una postura o una forma de identidad (Perrenoud, 2006). La realidad de la persona, en este caso el docente, considera el lugar, el espacio, su naturaleza, sus espacios de reflexión que incitan a la práctica reflexiva. Schön (1992) ha trabajado la conceptualización de la figura del practicante reflexivo, proponiendo la epistemología de la práctica, del conocimiento en la acción y de su reflexión. Esto,

en palabras de Perrenoud, es el paradigma reflexivo<sup>8</sup>, en estricto sentido, la formación docente deberá formar a docentes reflexivos.

La formación inicial de docentes es elemental para propiciar la reflexión; esto habla de ayudar al docente en las aulas o en las prácticas, identificar qué es lo que les interesa o qué es útil. La formación inicial es el pretexto para formar a buenos docentes principiantes, aquellos que puedan evolucionar, que aprendan con sus experiencias y que sean capaces de reflexionar sobre las mismas, por lo que el reto de la formación docente es incentivar su actitud frente a los saberes, al saber hacer, en el método, en la práctica reflexiva. Es importante:

Crear los lugares para el análisis de la práctica, de mestizaje de las aportaciones y de reflexión sobre la forma cómo pensamos, decidimos, comunicamos y reaccionamos en una clase. Y también contar con lugares, quizá los mismos, para el trabajo sobre uno mismo, sobre los propios miedos y las emociones, para favorecer el desarrollo de la persona y de su identidad. En pocas palabras, sólo conseguiremos formar a practicantes reflexivos a través de una práctica reflexiva (...) (Perrenoud, 2006:17).

Por consiguiente, la formación docente se debe inscribir en una dimensión reflexiva que esté al centro de las competencias profesionales.

En suma, formar a un docente reflexivo desde Perrenoud “es ante todo formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia” (Perrenoud, 2006: 23).

Para Ferry (1997) la formación docente asume una visión de compromiso pues responsabiliza al docente en su tarea y además lo involucra en aspectos psicológicos, pedagógicos y sociológicos. Desde hace 40 o 50 años se ha impuesto progresivamente la concepción de la formación de docentes desde la postura disciplinaria-pedagógica y profesional-personal, es decir, todo aspecto que tenga que ver con la formación, las actitudes, los recorridos y los contenidos

---

<sup>8</sup> El paradigma reflexivo trata de “extraer las bases científicas de la práctica, allí donde existan luchando contra una ignorancia todavía muy extendida de las ciencias humanas, de la psicología, y aún más de las ciencias sociales. De no mistificarlas y de desarrollar formaciones que articulen racionalidad científica y práctica reflexiva, no como hermanas enemigas sino como dos caras de la misma moneda” (Perrenoud, 2006: 16).

deberán mirarse a través de la articulación entre los recorridos personales y las exigencias institucionales de la formación.

Los saberes disciplinarios tienen dimensiones teóricas y prácticas. Las prácticas pedagógicas no funcionan si no es en relación con las teorías. Cuando se habla de la formación inicial del docente se habla de una formación en la práctica de la enseñanza y cuando se habla de prácticas se designa lo que se hace y se produce lo que significa que hablamos de transformación.

La formación docente debe situar al propio docente frente a las condiciones que ejercerá en el aula, lo que significan conocimientos, habilidades, definición del rol, representación de la docencia. Esta dinámica de formarse es la búsqueda de mejorar la forma del docente la cual estará orientada según los objetivos que busque el propio docente o la institución a la que pertenece:

Uno se forma a sí mismo, pero uno se forma solo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros... Todas estas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo (Ferry, 1997: 54).

La formación docente no se debe de pensar desde los contenidos de aprendizaje, ni desde el currículum pues estos solo son el medio para la formación; sin embargo, sí debemos reflexionar cuáles son las condiciones elementales para que la formación docente se consolide e impulse dicha formación.

Para que el docente pueda realizar un trabajo de formación deberán existir condiciones de tiempo, lugar y de relación con la realidad, por lo que la formación del docente deberá incentivar a que el docente sea consciente de que solo puede formarse cuando él tiene tiempo y espacio para hacer este trabajo sobre sí mismo. Entonces la formación inicial docente no es aquella que se adquiere de la experiencia del docente pues no es formadora para él, solamente lo será si ha trabajado sobre sí mismo. “Pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer..., eso quiere decir el trabajo sobre sí mismo” (Ferry, 1997: 55). Por lo que, de acuerdo con Perrenoud y lo abordado en la *Bildung* y la *Paideia*, la formación existe solamente cuando el hombre [docente] ha

hecho un balance reflexivo sobre sí mismo, sobre su accionar y ha tratado de comprender su práctica. Por lo tanto, se requiere tiempo y espacio para la formación, para el trabajo sobre sí mismo y no para el trabajo hacia otros el cual alude al trabajo profesional.

La condición de la relación con la realidad es un aspecto de la formación que, de acuerdo con Ferry (1997), no deberá de pasar desapercibida, ya que el docente se desprende de su realidad para representársela, es decir, presentar otra vez la realidad porque él tuvo que ver con esa realidad. El espacio y el tiempo de la formación docente se retiran y la realidad queda figurada por representaciones:

Representar quiere decir trabajar con imágenes, con símbolos, con una realidad mental, pero no con una realidad, yo diría, real. Observen que la misma palabra, representación, caracteriza también la acción dramática real. Es anticipar sobre situaciones reales y es, en favor de estas representaciones, encontrar actitudes, gestos convenientes, adecuados para impregnarse de y en esta realidad (Ferry, 1997: 57).

Cuando el docente está decidido a desempeñar su función, a ejercer una función específica, no tendría éxito si se presenta de manera abrupta frente a su realidad. Lo ideal sería que se presentara fuera de tiempo y lugar en donde se represente y represente el rol que va a tener en su profesión, es ese el espacio y tiempo logrado de la formación. Esto debe estar presente en la formación inicial; desafortunadamente las acciones de formación continua están alejadas de estas ideas y se efectúan en tiempos y lugares alejados de la realidad del docente.

La formación docente está en alternancia tanto en la universidad como en otros institutos de formación, es decir, esta alternancia aborda la formación inicial y la formación continua del docente. En la formación inicial se está en el centro de la formación y no en el campo profesional, sin embargo, el docente primeramente se encuentra con la realidad profesional y luego se vuelve al centro de su formación. Por otro lado, en la formación continua se ejerce lo profesional y en cualquier momento se hace un encuentro consigo sobre su perfeccionamiento, es decir, abandona su trabajo profesional para volver a un momento transicional lo que significa el tiempo y el espacio de su formación.

En suma, la posición pedagógica de Ferry destaca que la formación del docente se mueve en un terreno movedizo. Las orientaciones que hacen difuso este concepto son: a) La formación como función social basada en un juego de poder respondiendo a las expectativas políticas, b) la formación como un proceso de estructuración intrínseca del sujeto que lo lleva a madurar en lo interno, y c) la formación como una institución, entendida como un dispositivo que respalda programas, planes de estudio, currículum dispuestos por una determinada organización. Explica Ferry que esta clasificación conspira contra el concepto de formación, anulándola, negando uno de sus aspectos esenciales como es la apertura a lo inesperado... la capacidad de sentir, imaginar, comprender, aprender, reflexionar (1997).

El planteamiento de Fabre nos dice que la formación se hace desde la experiencia. Él puntualiza que para hablar de formación se debe hacer una enunciación histórica del concepto de *Bildung*, el cual ha quedado expuesto a principio de este capítulo, pero que debe ser pensado desde la experiencia, lo cual se funda desde una referencia narrativa del romanticismo alemán con Wilhelm de Goethe como novela de formación, y desde una referencia filosófica del idealismo alemán con Hegel como una novela filosófica de formación.

La formación en Aristóteles se piensa de manera ontológica, es decir, desde la base de un proceso natural o técnico; la formación se sitúa en el nivel del sujeto y en su libertad, aquí, la problemática de la *Bildung* constituye un aporte específico del romanticismo alemán, y de acuerdo con Fabre (2011) en este contexto es posible pensar la formación como experiencia lo que quiere decir que el sujeto deberá emprender la búsqueda de sí mismo.

Humboldt (Flitner, 1959) fue el que llevó más lejos la noción de la formación desde la dimensión de la ética cuyos fundamentos se basaron en ideas estoicas pues la formación deberá ocuparse el propio sujeto, de constituirse a sí mismo. Entonces la formación es el esfuerzo por la humanización del individuo (la *Paideia*), por lo que la formación docente debe convenir con las exigencias generales de la

humanidad, se trata de proporcionar los contenidos fundamentales al concepto de humanidad del sujeto, del docente.

El aporte filosófico a la idea de formación reside en la dialéctica de lo mismo y de lo otro (Fabre, 2011), la formación docente en el sujeto corresponde en su meditación sobre sí mismo, ya que el espíritu exige el retorno a sí y no se realiza [el espíritu] mas que saliendo de sí por ello hay que experimentarse y perderse para poderse reencontrar, formarse. La experiencia en este sentido revela un devenir de lo otro y de sí por lo que *Bildung* y la *Paideia* están elevadas por encima de la cultura, de la educación, de los talentos, de las habilidades o de las facultades.

En efecto, la formación desde la experiencia abordada también desde la *Bildung* y la *Paideia* no es solamente un ideal de educación, es de acuerdo con nuestro autor, una corriente de inspiración novelesca acontecida en el siglo XVIII alemán. En este sentido, reflexionar sobre la formación docente como una búsqueda permanente e indefinida en donde busca cambiar el mundo del docente, cambiarse a sí mismo para entrar en contacto con él. “Es una búsqueda hermenéutica, cuyo objetivo es transformar —según la sentencia de Malraux— cuanto sea posible de experiencia, en conciencia” (Fabre, 2011: 218). Es así que, la formación desde la experiencia en el docente se instaura en la búsqueda de su identidad, es decir, hacerse preguntas para que reflexione sobre él mismo: ¿en qué podría convertirme?; ¿quién soy?

La formación como experiencia o la experiencia como formación la podemos ver claramente en la “Fenomenología del espíritu” de Hegel, en ella se detalla lúcidamente que la formación es de orden pedagógico y que ella se ve implicada en la conciencia individual del sujeto y que debe igualarse con el espíritu; este desarrollo de conciencia se ve envuelto por las experiencias del sujeto. Lo que introduce Hegel (2017) es que el hombre tiene la tarea primera de introducir la conciencia individual en la ciencia y segunda, elevar el yo singular del sujeto al de la comunidad, de la humanidad, lo cual se logra a través de la *Bildung*.

De acuerdo con Fabre (2011), hablar de formación es hablar de fenomenología, de experiencia y de la conciencia, por ello, la experiencia designa la totalidad de la conciencia desde lo teórico hasta lo práctico, en este sentido, la reflexión juega un papel importante. La formación es, entonces, ese proceso que hace que el docente, por medio de la experiencia, se critique así mismo, hacer de su realidad, la experiencia de su conciencia:

Experimentar es, entonces, experimentarse a sí mismo y sin intermediario. En resumen, en la experiencia, el ser mismo se da en su aparecer (...). La filosofía de Hegel es un pensamiento de las mediaciones: la vida sólo es experiencia si se elabora reflexivamente, si se transforma en conciencia y se exterioriza en obras. La mediación es del orden de la reflexión, es decir, del desdoblamiento de la conciencia que, por un lado, es conciencia del objeto y, por otro, conciencia de sí. La experiencia designa así el trabajo de la conciencia sobre sí misma: el acto de sobrepasarse a sí mismo (Fabre, 2011: 221).

En este sentido, la formación docente también es un movimiento dialéctico en el que la conciencia examina y evalúa el quehacer mismo del docente. Es así como la conciencia se logra a través de su exteriorización.

En fin, la formación docente desde la experiencia aborda terrenos espirituales y designa que la conciencia a la vez que experimenta la realidad permite un trabajo dialéctico entre el quehacer del docente y lo que es él mismo.

Ahora, en contra posición, la formación continua, a diferencia de la formación inicial supuestamente se da a quienes ya tienen cierto camino recorrido en la docencia, por lo que se presume que la formación para la práctica reflexiva se encuentra abonada. Según nuestro autor, la formación continua de los docentes se da en función de la actualización de conocimientos, del trabajo didáctico y habilidades tecnológicas. En sus inicios, la formación de docentes se concibió como una enseñanza impartida de profesores a profesores, es decir, de los más capacitados o experimentados a los que estaban iniciando su profesión; se trataba de compartir conocimientos, experiencias, métodos de gestión de clases, la idea era aportar elementos nuevos para los que comenzaban la profesión. Sin embargo, a pesar de que les explicaban lo que tenían que hacer, no les decían lo que hacían, se trataba solo de exponer modelos con la intención de que los docentes “nuevos” se apropiaran de ellos, pero no que reflexionaran. ¿Por qué?

Porque la formación continua era breve y fragmentada (Perrenoud, 2006), es decir, era importante la información y los conocimientos.

Afortunadamente, la evolución en la formación continua permite hablar de las prácticas y los problemas de los docentes; la finalidad de la formación continua es analizar las prácticas sin temática, sin didáctica; analizarlas desde la experiencia, privilegiar la reflexión y los puntos de vista.

Por otro lado, ¿por qué los docentes acumulan críticas sobre su formación? Esteve (1994) revela que una de las grandes problemáticas se suscita a que los docentes se deben enfrentar solos a las problemáticas o desajustes de su práctica, entonces, ¿cómo transformar estas prácticas?, ¿cómo transformar al docente de su trabajo flexibilizado? Es importante pensar en el cambio, que provea al docente elementos que le ayuden a redefinir y reflexionar su práctica. Cambios que contribuyan a “descubrir y valorar las alternativas operadas por educadores anónimos, olvidados” (Narodowski, 1996: 140). En este sentido, ¿qué problemas hay que enfrentar en la formación de docentes?, ¿qué nuevas estrategias serán importantes de diseñar?, ¿cuáles son los debates que encierra la formación de los docentes?

En los últimos años, sobre todo en América Latina, la formación docente ha acumulado diversas críticas: la ausencia de perspectivas de progreso que incentiven a la formación permanente (OCDE, 2018), los mismos docentes comparten sus críticas sobre la insuficiencia de su formación (Gibaja, 1994), que tiende a la reproducción endogámica (Ferry, 1997), que la formación es una enseñanza y no cuestiona las prácticas del docente (Perrenoud, 2006) y a los vacíos de la formación inicial se agrega la insuficiencia y desarticulación de formación posterior (Diker y Terigi, 1994), entre otras.

Es así como se abren interrogantes que deberán ser saldadas en algún futuro; interrogantes que envuelven el terreno de la formación docente no solamente en América Latina, sino en países europeos. Como señala Ferry:

La problemática de la formación docente se resume en cinco o seis temas cuya emergencia traduce las insuficiencias de los sistemas de formación docente frente a las transformaciones que afectan el papel de la enseñante

y su función social: necesidad de una redefinición de los objetivos de la formación, necesidad de articular formación inicial con formación continua, de ampliar una formación pedagógica a una profesional acercando las relaciones entre teoría y práctica (Ferry, 1997: 48).

En este sentido, devienen debates teóricos en torno a las problemáticas planteadas que van acumulando reflexiones expresadas en lo que Diker y Terigi (2007) señalan como las más importantes: la identidad de la actividad docente, la naturaleza de los saberes que subyacen e informan a la actividad docente, la relación entre teoría y práctica y la investigación en la formación de docentes.

Sobre el primer debate, ¿cuál es la función del docente en el aula, en la escuela, en una sociedad? ¿animador?, ¿facilitador?, ¿formador?, ¿enseñante? Numerosos investigadores ponen el énfasis en la necesidad de recuperar la centralidad de la enseñanza en la formación en el trabajo del docente, “la formación de los docentes se ha centrado generalmente en modelos restrictivos de la enseñanza que han dado preeminencia a una sola de las tareas pedagógicas: la fase interactiva, el dar clase” (Diker y Terigi, 2007: 95). Una concepción clara de lo que es la enseñanza supone definiciones diferentes en el terreno de la formación docente<sup>9</sup>, esto deviene que numerosos estudiosos enumeren características del trabajo docente: la multiplicidad de tareas que supone el rol del docente, la variedad de los contextos en los que estas tareas se ejecutan, la complejidad del acto pedagógico, la inmediatez del trabajo docente, la indeterminación de las situaciones en el curso del proceso del trabajo del docente y la implicación personal y posicionamiento ético que supone la tarea del docente<sup>10</sup> (Diker y Terigi, 2007). Caracterizar esta práctica no es reductible a dispositivos técnicos, se trata de construir la certeza en un sistema que permita recuperar el conocimiento construido.

El segundo debate sobre la naturaleza de los saberes que informan a la actividad docente da pie a revisar cuáles son los intereses sobre los conocimientos que los docentes usan en su práctica, o cuáles deberán saber, ¿cómo se caracteriza su

---

<sup>9</sup> Fernstermacher introdujo la noción de buena enseñanza. Para él, desde el sentido moral, la enseñanza equivale a preguntar qué acciones docentes se justifican en principios morales y cuáles son capaces de provocar acciones de principio por parte de estudiante (Fernstermacher, 1997).

<sup>10</sup> Ver más Diker y Terigi (2007).

saber?, ¿por qué es necesario plantear este debate en el presente siglo?, ¿qué tipo de conocimientos son aptos para formar al docente? Los conocimientos no deben apelar a un saber normalizado ni a una racionalidad técnica. “Considerando la complejidad de los contextos en los que los docentes desenvuelven su acción, ésta no se explica como una secuencia de decisiones razonadas; tal secuencia no sería posible, dada la inmediatez de la acción” (Diker y Terigi, 2007: 103), es decir, el profesor no se puede formar dentro de un esquema racionado, lo que sí, es incitarlo a reflexionar y pensar, con antelación, su práctica, es invitarlo a poner en juego sus conocimientos para conducir su práctica. Esto no quiere decir que buena parte del conocimiento docente no sea conocimiento proposicional, significa que no reconoce como única fuente las teorías pedagógicas, sino también reflexiona sobre su práctica y lo comparte con colegas, a manera de nutrir su formación.

La intención de direccionar la formación inicial y permanente se funda en fortalecer los esquemas de decisión, mismos que no deberán de permanecer en un estado práctico, pues no incitarían a la reflexión, entonces ¿es posible contar con dispositivos de formación de un *habitus*<sup>11</sup> profesional en la formación de los docentes? “La cuestión es más bien saber cómo concebir una formación deliberada del *habitus*, profesional” (Perrenoud, 2006: 3). Por lo que en el terreno de conocimientos que son necesarios a la hora de explicitar en la enseñanza y poner en práctica y reformular estrategias, Diker y Terigi, han identificado cuatro tipos de saberes que están en juego cuando se diseña la enseñanza: saber sobre los contenidos de la enseñanza, sobre las condiciones de apropiación de los mismos desde el alumno en su situación de aprender, conocimiento de criterios para construir estrategias de enseñanza (2007) y uno muy elemental, que dentro de sus saberes, la práctica reflexiva se convierta en un pilar fuerte de su enseñanza.

---

<sup>11</sup> El *habitus* desde Perrenoud se constituye durante la formación misma. “Todo currículum, visible u oculto, toda institución educativa, por su funcionamiento mismo, forma y transforma el *habitus*, a través del ejercicio del oficio de alumno o de estudiante” (2006: 3).

En el último debate sobre la formación docente coloco al papel de la investigación en este terreno, es decir, ¿qué lugar tiene la investigación educativa en la formación docente? En términos generales, la necesidad de jerarquizar la tarea del docente y de que la idea de la investigación de la propia práctica docente ha sido reemplazada por la noción de análisis de la práctica, es lo que da pie a este debate. ¿Merece o no que la investigación científica forme parte del perfil profesional docente?, ¿deberá ser la investigación una actividad inherente a la docencia?, ¿se sumaría otro saber a la larga lista de lo que el docente debería tener y no posee? Se debate si los docentes deberán de participar en el recorrido investigativo y que dispongan de herramientas para comprender los porqués de la investigación, pero los docentes abogan porque no tienen dicha formación. A respuesta de estas interrogantes, Diker y Terigi nos señalan que “lo que sí se puede aspirar es a generar una dinámica de trabajo en las instituciones formadoras que no apunte a reproducir viejos esquemas, sino que se oriente hacia un fortalecimiento y ajuste permanente de las mismas prácticas de formación” (2007: 131).

El tema de la formación inicial de docentes se ha colocado en la agenda pública, que contribuye e impulsa estrategias para fortalecer la organización académica de las escuelas formadoras de maestros. Sin embargo, los maestros cuestionan su propia formación porque resulta insuficiente, poco pertinente e irrelevante, pues no cuentan con los elementos profesionales, didácticos, pedagógicos para enfrentar el trabajo cotidiano en contextos diversos, caracterizados por su complejidad y la carencia de recursos.

Las reformas educativas desarrolladas por los países de la región latinoamericana y europea como muestra de su importancia, han colocado como uno de sus focos centrales el tema de la formación inicial y permanente de los docentes, incluso si lo abordaron desde diferentes orientaciones. Desafortunadamente, con los cambios de gobierno de cada país, no se les da seguimiento o los objetivos de las nuevas administraciones son diferentes en comparación con las que preceden. De hecho, a pesar de esos intentos de cambio, la práctica de la formación ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

En fin, la formación del docente deberá estar encaminada a atender las necesidades de cada uno de ellos, reconocer cuáles son sus inquietudes, invitarlo a reflexionar sobre su quehacer en el aula, que pueda reconocer fortalezas y debilidades del mismo.

En suma el docente es un profesional de la enseñanza que toma decisiones continuas, en contextos específicos, con la finalidad de ampliar los aprendizajes de sus estudiantes. Su labor educativa demanda hoy en día más referentes que la sustente y el desarrollo de mayores competencias para concretarla, además de los apoyos de políticas educativas integrales que posibiliten la mejora de su práctica y de las condiciones para que su labor educativa sea más eficaz y pertinente. En este marco, la formación inicial constituye la base del desarrollo profesional docente.

A lo largo de este recorrido, se ha reflexionado sobre la concepción de la formación docente como algo impreciso, abstracto. Se apunta que la formación docente debe ser permanente en la actualización disciplinaria y didáctica, análisis y reflexión de la propia práctica. Que la formación del docente se extienda a lo largo de toda su actividad profesional, que no se hable de la formación inicial como una etapa, sino como una instancia preparatoria en todo momento.

De esta manera, redireccionar la labor que realizan los maestros ha sido considerada como pieza clave en la implementación y diseño de políticas educativas. Para su práctica, fuera de ser integral y sistémica, es importante que la formación docente les permita enfrentar el problema de la fragmentación de prácticas que tradicionalmente les caracteriza (UNESCO, 2013; 2014); y como parte de las numerosas investigaciones, se concluye que, sin docentes, los cambios educativos no son posibles (Robalino, 2005).

En definitiva, reconocer la importancia de la formación docente es una tarea que nos compete a todos como profesionales de la educación, reconocerla como aquella que se resiste a la práctica pero que también debe ser permeable a ella; deberá ser resistente para no desvanecerse ante las problemáticas cotidianas en las instituciones y deberá ser permeable con la finalidad de dotar a cada docente

esquemas prácticos y reflexivos de quehacer. Pero sobre todo, la formación docente deberá proveer en él saberes teóricos, prácticos y reflexivos, mismos que le ayudarán a sustentar su práctica, sus decisiones en el aula.

## **2. Sistemas educativos de Italia y México**

El presente capítulo tiene como finalidad revisar algunas características de las naciones italiana y mexicana en su específico contexto sociohistórico, político, cultural y educativo. La elección de los países obedece a la familiaridad que se tiene con ambos, además de que se erigen como países de gran relevancia con tendencias emergentes en el plano internacional. El capítulo está estructurado en dos apartados, los cuales brindan un breve panorama sobre la situación sociodemográfica, las políticas educativas y el sistema educativo de ambas naciones. Es así que, de cara a la investigación comparada, ¿cuáles son las políticas educativas que rigen la educación en Italia y México?; ¿cómo está conformado el sistema educativo de las dos naciones?; ¿qué características guarda la educación secundaria de primer grado en Italia y la educación secundaria en México?; ¿cómo influye el marco sociohistórico en la conformación de los sistemas educativos de ambos países?

### **2. 1 Italia y su sistema educativo**

Italia es un país que se encuentra en el centro del Mar Mediterráneo, en la Europa Meridional. Su posición geográfica, marcada por el límite de grandes culturas, entre ellas, la francesa, la suiza, la austriaca y la eslovena, signa su conformación nacional en diversos ámbitos.

Su territorio está dividido en 20 regiones, las cuales conforman 110 provincias. Cada región está gobernada por el presidente y la junta regional que ejerce el poder ejecutivo, y el consejo regional que lo administra el poder legislativo. Desde 1948, la Constitución de la República Italiana realizó la organización territorial en tres niveles de gobierno local y apuntaló a Roma como la capital de la República (Senato della Repubblica Italiana, 2009). Esta organización responde a la agrupación de cinco grandes áreas geopolíticas, sin relevancia administrativa y solo estadística. Las cinco áreas geopolíticas son: noroccidental, la cual comprende las regiones de Valle de Aosta, Piamonte, Lombardia y Liguria; Nororiental que integra las regiones de Emilia-Romaña, Friuli-Venecia-Julia, Trentino Alto Adigio y Véneto; Central, que se conforma por las regiones de Toscana, Lacio y Umbría; Meridional la cual comprende las regiones de Puglia,

Basilicata, Calabria, Campania y Molise; finalmente el área Insular conformada por dos grandes islas Cerdeña y Sicilia. El idioma reconocido nacional es el italiano, sin embargo, en menor medida se hablan francés, alemán y esloveno en el área noroccidental.

### **2.1.1 Marco histórico y sociodemográfico**

La historia del país empieza desde el siglo VI A.C., cuando sus culturas importantes como los ligures y los etruscos, culturas enigmáticas, contribuyeron al enriquecimiento cultural y monetario de Italia a través del hierro ya que con él se podían fabricar armas y herramientas que exportaban a otras culturas. Un siglo después, en el siglo V A.C. ambas culturas comenzaron a deteriorarse debido a las invasiones de los celtas y ataques de griegos y cartagineses. Para la Edad Media, del V al XIII, Italia se vio envuelta en la formación de reinos; se instalaron nómadas provenientes de varios lugares; el feudalismo como sistema económico se instauró fuertemente; el desarrollo de la civilización comunal y la figura de Dios como única fuente de conocimiento y poder, caracterizaron e influyeron los centros políticos y económicos de imperios y realezas. En la consolidación y término de la Edad Media, entre los siglos X y XIII<sup>12</sup>, algunas repúblicas marítimas gozaron de prosperidad económica, gracias a la actividad comercial en un marco de amplia autonomía política. La Edad Media también se caracterizó por las batallas entre culturas, batallas que tenían su origen por la consolidación del poder político, económico y religioso (Duggan, 2017).

El fin de la Edad Media significó una ruptura cultural y religiosa para Italia, pero también este vio nacer al Renacimiento, momento histórico y muy significativo de grandes logros y cambios culturales, el cual quería recuperar la cultura clásica antigua, que para algunas culturas parecía alterado por la religiosidad medieval, por lo que una de sus ideas principales se basó en recuperar la naturalidad y originalidad del hombre (Duggan, 2017). El Renacimiento fue una civilización cultural y artística, originado en Florencia y desde allí se extendió por toda Europa a mediados del siglo XIV hasta el siglo XVI, lo que significó una transición

---

<sup>12</sup> La intención de este apartado no es abordar todo lo sucedido en la Edad Media, la finalidad es apuntar los rasgos significativos de la época en Italia.

entre la Edad Media y la Europa Moderna (Ecured, s/f). Entre sus aportaciones culturales destacan las obras arquitectónicas de la iglesia de Santa María de Fiore en Florencia y la Basílica de San Pedro en Roma; las obras literarias de Petrarca, Nicolás Maquiavelo y Baltasar de Castiglione, así como también las obras de arte de Miguel Ángel y Leonardo Da Vinci.

Políticamente, Italia estaba fragmentada. No era una unidad política por lo que había múltiples estados; existían estados como la República de Venecia, la República de Florencia y la República de Génova. En este sentido, las potencias europeas como Alemania y Francia tuvieron el interés de invadirla durante los siglos XVI, XVII y XVIII, lo que dio origen a las guerras italianas, el conflicto hispano-austriaco por la conquista de las posesiones napolitanas, la Guerra de Sucesión Española y las guerras revolucionarias francesas y napoleónicas. A pesar de los conflictos, se nombró a Napoleón I<sup>13</sup> el primer rey de Italia en mayo de 1805.

A finales de los años 1800, Roma seguía separada del resto de Italia bajo el mando del Papa, sin embargo, en 1870 se dio la unificación. Luego se realizó un procedimiento jurídico para que se sometiera a votación la elección de Roma como capital de Italia. Fuera de esto, se originó un conflicto por destituir la figura del Papa en el ámbito político, llamado la “Cuestión Romana” que se resolvió a principios de 1900 con los Pactos de Letrán (Ecured, s/f).

En 1922 la dictadura fascista de Benito Mussolini llevó al país a una alianza con la Alemania nazi y con el imperio de Japón lo que mandó a Italia a la derrota tras la Segunda Guerra Mundial. Esta crisis orilló a que miles de italianos emigraran a ciudades como Chile, Estados Unidos, Argentina, Alemania, Francia y Bélgica (Ecured, s/f).

Ya para finales de la Segunda Guerra Mundial, Italia estaba dividida en tres países distintos: “a) el sur lo controlaban los aliados, siendo rey Víctor Manuel III, que había destituido a Mussolini pero sin declarar la guerra a Alemania; b) un centro

---

<sup>13</sup> Napoleón I Bonaparte fue un militar y gobernante francés. En 1804 fue proclamado emperador de los franceses y un año después rey de Italia; durante 10 años ostentó ambos puestos.

dominado por un frente bélico muy destructivo, con batallas tan duras como la de Montecasino, pero respetando Roma; y c) el norte dirigido por los nazis y Mussolini, bajo el nombre de República Social Fascista de Saló” (Ecured, s/f: s/p). Frente a este contexto, existía un Comité de Liberación Nacional que estaba conformado por partidos opositores al régimen fascista de Mussolini, siendo este comité mayoritario por su combatividad ideológica y arraigo social al fascismo del Partido Comunista Italiano.

El antecedente para que Italia dejara de ser una monarquía y se convirtiera en una república fue el rey Víctor Manuel III, quien trató de lavar la imagen monárquica tras su apoyo al régimen fascista de Mussolini. Él prometió que al final de la guerra, Italia y su pueblo podían elegir su forma de gobierno a través de un referéndum. En 1946 se celebró la votación mostrando la gran división italiana: república en el norte y monarquía en el sur. Para principios de 1947, el pueblo italiano optó por la abolición de la monarquía, de la que nace la república y se redacta la Constitución italiana (Duggan, 2017).

Para la posguerra, los partidos políticos principales en Italia eran: el Partido Comunista Italiano (PCI), el Partido Socialista Italiano (PSI) y la Democracia Cristiana (DC) (Ecured, s/f). Los primeros años de la posguerra hubo gobiernos de coalición con representantes de todos los partidos, quienes eran encabezados por los ganadores de las elecciones o los demócratas cristianos. Pero entre 1947 y 1948 los partidos que habían obtenido más votos fueron el PCI y el PSI por lo que decidieron unirse creando el Frente Democrático Popular (FPD) en las elecciones de 1948. En este contexto y con el fin de la Guerra Fría, Estados Unidos se alarmó ante la posibilidad de que el PCI gobernara a Italia y que este se acercara al bloque comunista, por lo que Estados Unidos se apoyó de actividades propagandísticas y con ayudas económicas para evitar el triunfo del comunismo italiano.

Hoy en día, Italia es miembro fundador de la Unión Europea el cual se firmó con el Tratado de Roma en 1957, de igual manera es miembro fundador de la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) y miembro de la

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Respecto a la forma de gobierno italiano, este responde a una república parlamentaria<sup>14</sup>, con democracia representativa y multipartidista. Su sistema político es definido por la ley suprema de 1948, es decir, *La Costituzione della Repubblica Italiana*. El poder ejecutivo está a cargo del gobierno el cual está conformado por tres órganos: el Presidente de Consejo de Ministros, es decir, el jefe de gobierno conocido como primer ministro; un segundo órgano es el de los Ministros, y el tercero el Consejo de los Ministros. El poder legislativo está a cargo del Parlamento, el cual tiene una estructura bicameral, es decir, está formado por la Cámara de Diputados y el Senado de la República. El poder judicial es independiente del poder ejecutivo y legislativo (ANSA, 2019).

El gobierno republicano parlamentario es la expresión mayor del parlamento el cual tiene su sede en Roma. Es un órgano constitucional complejo, compuesto a su vez de otros órganos (el consejero y los Ministros) dotados de autonomía y funciones específicas (Governo Italiano, 2019). La estructura del gobierno puede estar conformada por el vicepresidente del Consejo, los ministros sin “cartera” (son llamados así porque no tienen la responsabilidad de un Ministerio) y los secretarios de Estado, estos últimos ayudan a los ministros en sus actividades políticas, ejerciendo competencias delegadas por ellos mismos, sin embargo, no participan en las sesiones del Consejo de ministros (Governo Italiano, 2019).

El gobierno tiene la facultad de promulgar reglamentos que constituyan una fuente secundaria de producción jurídica, con dichos reglamentos, con ellos el gobierno puede completar las disposiciones legislativas, regular las administraciones públicas y materias que la Constitución no reserva de forma exclusiva a la ley (Senato della Repubblica, 2009). Además de ejercer sus poderes normativos, el gobierno también tiene la facultad de decidir el

---

<sup>14</sup> La república parlamentaria es una democracia representativa en la que los diputados electos del pueblo votan sobre la legislación. Es un sistema político en el que la legislatura (parlamento) selecciona al gobierno de acuerdo con la fuerza del partido como se expresa en las elecciones. El victorioso puede ser llamado primer ministro o canciller junto con los ministros del gabinete. Con este sistema político, el gobierno adquiere dos responsabilidades una es para el pueblo y la otra para el parlamento.

nombramiento de las personas que ocupan cargos de importancia en la administración del Estado, así como de los organismos públicos.

Por otro lado, la cámara de diputados<sup>15</sup> se compone de 630 diputados y un senado de 315 senadores, todos ellos son elegidos democráticamente (ANSA, 2019). El presidente de la República Italiana (actualmente Sergio Mattarella desde el 3 de febrero de 2015) es elegido indirectamente por un colegio electoral, compuesto por las cámaras del parlamento y 58 representantes regionales por un periodo de siete años. Esta elección se celebró por última vez el 31 de enero de 2015 y la próxima se celebrará en 2022 (CIA, 2019). Al presidente le corresponden las funciones de representación, impulso y control de la actividad de los otros órganos constitucionales y la garantía de la unidad nacional.

Ahora bien, la economía italiana está dividida en un norte industrial desarrollado, en el que prevalece y dominan las empresas privadas, y un sur agrícola altamente subsidiado y menos desarrollado, con un legado de desempleo y subdesarrollo. Una característica es el impulso de la fabricación de bienes de consumo de alta calidad que se producen por pequeñas y medianas empresas, la mayoría de ellas propiedades familiares. Las actividades de producción más comunes se dan en los sectores de agricultura, construcción y servicio. De estas actividades se desprende la economía subterránea considerable que representa hasta el 17% del PIB (CIA, 2019).

Italia representa la tercera economía más grande en la zona euro, sin embargo, su deuda pública es considerablemente alta y los impedimentos estructurales para su crecimiento la han hecho vulnerable a la verificación de los mercados financieros. Esta ha aumentado constantemente desde 2007, alcanzando el 131% del PIB en 2017 (CIA, 2019). Las preocupaciones por parte de los inversores sobre Italia y su crisis más amplia en la zona euro disminuyeron desde 2013, por lo que redujeron los costos de endeudamiento de la deuda soberana de los registros de la era del euro. A finales de 2014, Italia vio un crecimiento por vez primera desde 2011. Para 2016, la economía italiana creció aproximadamente 1%

---

<sup>15</sup> Las cámaras de diputados pueden retirar su confianza al gobierno. Lo pueden hacer por medio de una moción presentada por al menos una décima parte de sus componentes (ANSA, 2019).

anualmente y, en 2017, ese crecimiento se transformó en 1.5% del PIB. En este mismo año, el desempleo fue de 11.4% y el desempleo juvenil rebasó el 35% (CIA, 2019).

Para 2018 los sectores más importantes de la economía italiana fueron el comercio, el transporte, la hostelería y la restauración con 21.4%, la industria con 19.4%, y la administración pública, la defensa, la educación, los servicios sociales y la sanidad el 16.6%. El comercio intracomunitario representó el 56% de las exportaciones de Italia (Alemania 13%, Francia 10 % y España 5%), mientras que el extracomunitario tuvo destinos como Estados Unidos (9%) y Suiza (5 %). Sobre las importaciones, el 59% procede de Estados miembros de la UE (Alemania 17%, Francia 9%, Países Bajos 5%, España 5%), mientras que las extracomunitarias proceden de países como China (7%) y Estados Unidos (4%) (Unión Europea, 2019).

El producto interno bruto (PIB) en el tercer trimestre de 2019 creció 0.1% respecto al trimestre anterior, tasa que iguala al segundo trimestre. La variación interanual ha sido del 0.3%, es decir, dos décimas mayores que la del segundo trimestre del 2019. La cifra del PIB en Italia durante el segundo trimestre fue de 444.400 millones de euros, cifra que situaba a Italia en la posición siete de la economía del ranking de PIB trimestral. Italia se caracteriza por tener un PIB per cápita trimestral de 7.363 euros, 52 euros más que el del mismo trimestre del año 2018, que fue de 7.311 euros (Datosmacro, s/f b).

Respecto al tema demográfico, en enero de 2019 había 60 359 546 habitantes, de los cuales 29 384 766 eran hombres (48.6%) y 30 974 780 eran mujeres (51.4%) (ISTAT, 2019). La repartición de esta población en las diferentes áreas geopolíticas es medianamente igual: 16 093 286 viven en la región Noroccidental, 11 652 827 en la región Nororiental, 12 016 009 en el área Central, 13 957 942 en la región Meridional y finalmente 6 639 482 el área Insular; a pesar de esta distribución, la población es mayoritariamente urbana (ISTAT, 2019). En los últimos cinco años la población disminuyó 0.65% en todo el territorio italiano (ver tabla 1).

**Tabla 1.** Población en Italia de 2014-2019

Año	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Decremento
<b>Población total</b>	60 758 668	60 795 612	60 665 551	60 589 445	60 483 973	60 359 546	-0.65%

Fuente: ISTAT, 2019.

La población nacional en enero de 2019 estaba constituida por 7 967 460 habitantes de 0 a 14 años (13.2%); para los habitantes de entre 15 y 64 años por 38 630 109 (64%), y para la población de 65 años en adelante por 13 761 976 habitantes (22.8%) (ISTAT, 2019).

En materia de religión y de acuerdo con la encuesta realizada por el Instituto Doxa para la Unión de Ateos y de Agnósticos Racionalistas (UAAR) de Italia, el porcentaje de católicos disminuyó un 7.7% en los últimos cinco años y creció el de ateos agnósticos en un 3.8%. El ateo típico es el hombre del norte y joven que tiene entre 15 y 34 años y que corresponde el 25.6%, mientras que los mayores a 55 años representan el 10.1% de la población; los ateos o agnósticos cuentan con más nivel de estudios e ingresos económicos que el promedio de la población. Prácticamente Italia está dividida en tres religiones: los católicos practicantes que representan el 34% de la población, los católicos no practicantes el 32.7% y otros (33.3%) (UAAR, 2019). Al ser Italia un país donde no se ha completado el proceso de separación entre iglesia y Estado, el 54% de los italianos demanda que la iglesia pague impuestos al Estado sobre todos sus bienes. Para el 61.5% de la población los asuntos políticos del gobierno deben estar separados de la religión, pero el 28.5% sostiene que el gobierno debe operar teniendo en cuenta las creencias religiosas (UAAR, 2019).

La esperanza de vida de la población en Italia cayó en 2017 al situarse en 83.1 años, respecto de 2016 que fue de 83.4 años. La evolución de la esperanza de vida entre 2010 y 2017 aumentó 1.08 años. Respecto a la esperanza de vida en las mujeres fue de 85.2 años, mayor que la de los hombres que fue de 80.8 años (Ver tabla 2).

**Tabla 2.** Evolución de la esperanza de vida por sexo

Año	Hombres	Mujeres	Esperanza de vida
2017	80.8	85.2	83.1
2016	81	85.6	83.4
2015	80.3	84.9	82.7
2014	80.7	85.6	83.2

2013	80.3	85.2	82.9
2012	79.8	84.8	82.4
2011	79.7	84.8	82.4
2010	79.1	84.7	82.2

Fuente: ISTAT, 2019.

Respecto a la evolución de vida por grupos de edad entre 2018 y 2015 podemos ver que el porcentaje aumentó mínimamente (ver tabla 3).

**Tabla 3.** Evolución de la esperanza de vida por sexo

Edad	Año	Porcentaje
Adultos 15 años o más	2018	99.16
	2011	98.85
	2001	98.42
Jóvenes 15 a 24 años	2015	99.91
	2011	99.86
	2001	99.81

Fuente: Atlas mundial de datos, 2018 y 2015.

En Italia, la escolaridad es obligatoria y gratuita desde los seis hasta los 16 años. Esta obligación concierne a ochos años del primer ciclo de educación, el cual corresponde a seis años de la escuela elemental (*scuola elementare*) y dos de la educación secundaria inferior (*scuola media*) y los primeros dos años del segundo ciclo que pueden cursarse en la escuela secundaria de segundo grado o en los institutos de educación y formación profesional regional. La edad promedio de conclusión de la educación secundaria inferior, si no reprueban ningún grado, es de 14 años, por lo que, en teoría, para continuar con su educación, los alumnos que egresan de la educación secundaria inferior deben aún cursar la educación secundaria superior para continuar posteriormente con la enseñanza universitaria o incorporarse al ámbito laboral.

Además de la gratuidad y obligatoriedad la educación italiana, todo ciudadano es capaz y merecedor de ella, independientemente de su situación económica, tiene derechos de alcanzar los más altos grados de estudio. La República hace efectivo este derecho de estudio con becas, cheques a las familias u otros apoyos que pueden ser atribuidas por concurso (Senato della Repubblica, 2009).

La población alfabetizada evidencia que el gobierno italiano tiene el entero compromiso para que sus ciudadanos sepan leer y escribir. La tasa de alfabetización de adultos corresponde a las personas de 15 años o más que

pueden leer y escribir una breve y sencilla declaración sobre su vida cotidiana.

### **2.1.2 Sistema educativo italiano**

El sistema educativo italiano está estructurado con base en los principios de subsidiariedad y autonomía de las instituciones escolares. De acuerdo con su Constitución, el Estado tiene la competencia legislativa exclusiva para las normas generales de su educación y para la determinación de los niveles básicos de las prestaciones que deben garantizarse sobre todo su territorio nacional. El Estado, además, define los principios fundamentales que las regiones deben respetar en el ejercicio de sus competencias específicas. Por lo tanto, las regiones tienen la capacidad legislativa en materia de educación y formación profesional. En este sentido, las escuelas estatales tienen autonomía didáctica, organizativa y de investigación, experimentación y desarrollo.

El sistema educativo italiano está organizado en cinco niveles. El primero corresponde al asilo el cual concurren bebés recién nacidos hasta los 3 años de edad, no tiene carácter obligatorio. El segundo nivel es la *scuola della prima infanzia* (escuela de la primera infancia) que se da a los niños entre 3 y 6 años de edad y no es obligatoria para los ciudadanos italianos y extranjeros. El primer nivel obligatorio, *la scuola primaria* (escuela primaria) se brinda a los niños italianos y extranjeros que tienen entre 6 y 12 años de edad. El tercer nivel obligatorio está dividido en *la scuola secondaria di primo grado* que lo cursan jóvenes italianos y extranjeros entre 12 y 15 años de edad y *la scuola secondaria di secondo grado o liceo* de carácter obligatorio para poder acceder al último nivel del sistema educativo italiano; en este tramo los jóvenes que tienen entre 15 y 18 años pueden cursarlo. Finalmente, el nivel superior no posee la obligatoriedad, este se caracteriza por los institutos técnicos superiores, instituto de alta formación artística musical y la universidad. El nivel superior puede ser cursado desde los 18 o 19 años y tener una duración entre 3 o más años, la cual depende de la carrera que se desea estudiar (ver esquema 1).

**Esquema 1.** Sistema educativo italiano

Edad	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Nivel	Asilo		Escuela de la infancia			Escuela primaria						Escuela secundaria de primer Grado		Escuela secundaria de segundo grado o liceo					
Escuela superior																			
Años	0		1		2		3		4		5		6						
Escuela superior	Universidad (carreras sociales)																		
	Universidad (carreras médicas)																		
	Instituto de alta formación artística musical (AFAM)																		
	Institutos técnicos superiores (ITS)																		

Fuente: Elaboración propia con base en MIUR, 2018e.

La escuela de la infancia no tiene carácter obligatorio y se da entre los niños y niñas de 3 a 6 años de nacionalidad italiana o extranjera. Este primer nivel contribuye a la educación y al desarrollo afectivo, psicomotriz, cognitivo, moral, religioso y social de los niños, además de potenciar su autonomía, sus relaciones, su creatividad y su aprendizaje. El objetivo de la escuela de la infancia es garantizar la igualdad efectiva de oportunidades educativas (Berlusconi, 2003). La Ley 53 (Berlusconi, 2003) establece que la escuela de la infancia, respetando el rol que tienen los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos, “contribuye a la formación integral de los niños, en su autonomía y su unidad didáctica y pedagógica. Es la continuidad educativa con la escuela primaria y garantiza la generalización de la oferta formativa y la posibilidad de asistencia de la escuela de la infancia; a los centros de educación infantil podrán inscribirse las niñas y niños que hayan alcanzado los 3 años de edad” (Berlusconi, 2003: s/p).

El horario de funcionamiento de las escuelas de la infancia es de 40 horas semanales con la posibilidad de extenderse hasta 50 horas. Las familias pueden solicitar un tiempo escolar reducido por un total de 25 horas semanales. “Las instituciones educativas organizan las actividades educativas para la infancia con la inserción de los niños en secciones distintas según los modelos horarios elegidos por las familias” (Berlusconi, 2009b: s/p). Por otro lado, el aula debe estar compuesta, por norma, con un número mínimo de 18 niños y un máximo de 26 (Berlusconi, 2009a). Si los alumnos con discapacidad se encuentran en situación grave, las secciones de educación infantil suelen estar constituidas con un máximo de 20 alumnos. Las actividades educativas a las que se enfrentan los

niños en la escuela de la infancia se subdividen en cinco campos de experiencia: el ser y el otro, el cuerpo y el movimiento, imágenes, sonidos y colores, los discursos y las palabras y el conocimiento del mundo (Napolitano, 2012a).

El segundo nivel del sistema educativo italiano corresponde al primer ciclo de instrucción, el cual es obligatorio y tiene una duración de 8 años. Este primer ciclo se divide en la escuela primaria cuya duración es de cinco años y se da a alumnos de 6 a 11 años, y la escuela secundaria de primer grado (*scuola media*) y su duración es de tres años. La cursan los alumnos de 12 a 14 años.

Los objetivos de la escuela primaria son: 1) promover la diversidad individual y el desarrollo de la personalidad con respeto; 2) permite desarrollar los conocimientos y capacidades básicas hasta las primeras soluciones lógico-críticas; 3) favorece el aprendizaje de los medios expresivos, incluida la alfabetización en al menos una lengua de la Unión Europea (el inglés) y la lengua italiana; 4) brinda las bases para la utilización de metodologías científicas en el estudio de su mundo natural, de sus fenómenos y leyes; 5) promueve el valor de las capacidades de relacionarse con su espacio y tiempo y; 6) educa a los niños ciudadanos para los principios fundamentales de la convivencia civil (Berlusconi, 2003).

El Decreto 89 del 2009 regula la organización del primer ciclo de instrucción, en el cual se señala que el funcionamiento de las escuelas estatales del primer ciclo deberá responder a los criterios de calidad y eficacia del servicio educativo (Berlusconi, 2009b).

La asistencia a la escuela primaria es obligatoria para todos los niños italianos y extranjeros que hayan cumplido seis años de edad antes del 31 de diciembre; su ingreso puede retrasarse por motivos de salud o cualquier otro impedimento grave. Las aulas de las escuelas primarias deberán contar con un mínimo de 15 alumnos y un máximo de 26, el cual puede llegar a ser de 27 si se constituye una sola clase. Aquellas primarias que estén situadas en islas pequeñas o municipios de montaña, se pueden crear clases con al menos 10 alumnos. Si el número de inscripciones no permite formar una clase de 15 alumnos, es posible activar las

clases múltiples (secciones con alumnos que asisten a diferentes cursos) que deben acoger entre 8 y 18 alumnos. Las clases de aquellos alumnos con discapacidad o en situación de gravedad no suelen contar con más de 20 alumnos (Berlusconi, 2009a).

Respecto al currículum, las disciplinas obligatorias que todos los alumnos deben cursar a partir del año escolar 2013-2014 son: italiano, lengua inglesa, historia, geografía, matemáticas, ciencias, música, arte e imagen, educación física y tecnologías (Napolitano, 2012a), sin olvidar que la enseñanza de la ciudadanía y de la Constitución también es obligatoria desde 2008. Además, para los alumnos que lo soliciten, es optativa la enseñanza de la religión católica durante dos horas semanales y aquellos que no opten por esa enseñanza deberán tomar una materia alternativa, un estudio individual asistido o pueden solicitar la entrada tardía o salida anticipada de la escuela primaria.

Una vez que los alumnos cumplen con los requisitos obligatorios para egresar de la escuela primaria, estos ingresan a la escuela secundaria de primer grado (*scuola media*) que corresponde, al igual que la primaria, al primer ciclo de instrucción. Tiene una duración de tres años y se da a los alumnos de los 12 a los 14 años.

La escuela secundaria de primer grado, a través de sus disciplinas, valora el crecimiento de las capacidades autónomas de estudio y de interacción social, organiza y refuerza la alfabetización y profundización en las tecnologías de la información y la comunicación, así como las tradiciones culturales y la evolución social, cultural y científica de la realidad contemporánea, e introduce el estudio de una segunda lengua de la Unión Europea. De entre sus objetivos se destaca: 1. Desarrollar progresivamente las competencias y las habilidades de elección correspondientes a las aptitudes y vocaciones de los alumnos; y 2. Proporcionar los medios adecuados para la continuación de las actividades de educación y formación (Berlusconi, 2003).

La asistencia a la escuela secundaria de primer grado es obligatoria para todos los jóvenes italianos y extranjeros que hayan concluido, primeramente, la escuela

primaria. Las horas semanales de enseñanza en la secundaria superior son de 30 horas; a petición de los hogares, se pueden ampliar las horas a 40 semanales. Se pueden organizar clases a largo plazo siempre y cuando la disponibilidad de plazas y servicios estén habilitados (Berlusconi, 2009b). Por otro lado, la conclusión de este primer grado de la secundaria se ve caracterizada por un examen de Estado y quienes lo aprueben recibirán el título que da acceso al segundo ciclo de instrucción.

Por norma, las clases deberán estar constituidas por un mínimo de 18 y un máximo de 27 alumnos. Al igual que en la primaria, en las escuelas secundarias situadas en islas pequeñas o en comunidades cerca de la montaña es posible que el aula se conforme por al menos 10 alumnos; y de la mínima manera que la primaria, los alumnos con discapacidad, en estas zonas, las aulas no tendrán más de 20 alumnos (Berlusconi, 2009a).

En el Decreto Ministerial 254 (Napolitano, 2012a), se establece que todos los alumnos deberán cursar obligatoriamente, desde el año escolar 2013-2014, italiano, lengua inglés o una segunda lengua comunitaria, historia, geografía, matemáticas, ciencias, música, arte e imagen, educación física y tecnología, y, al igual que la primaria, los alumnos deberán cursar la enseñanza de la ciudadanía y la constitución, de igual manera se prevé la enseñanza de la religión católica durante una hora a la semana.

Berlusconi (2009b) estableció los horarios de enseñanza para cada disciplina o grupo de disciplinas, tanto para las clases de tiempo ordinario como para las de duración prolongada y, de acuerdo con cada familia, las dos horas de la segunda lengua comunitaria se pueden dedicar a mejorar la lengua inglesa, y en su caso, para los alumnos extranjeros de reciente inmigración, las horas dedicadas a la enseñanza de la segunda lengua comunitaria las pueden dedicar a la enseñanza del italiano.

Una vez que se ha concluido la enseñanza secundaria de primer grado (*scuola media*), se concluye también el primer ciclo de instrucción, el cual se aprueba a través de un examen de Estado, en el que verifica los aprendizajes

pluridisciplinarios y además la competencia que alcanzó el alumno tanto en la práctica como en la teoría.

El tercer nivel del sistema educativo italiano responde al segundo ciclo de instrucción, del que se desprende la enseñanza secundaria de segundo grado la cual tiene una duración de cinco años, de los cuales los dos primeros años son obligatorios. Las escuelas organizan cursos de bachillerato, escuelas técnicas y escuelas profesionales para alumnos de 14 a 19 años que hayan finalizado con éxito el primer ciclo de enseñanza.

Por el decreto legislativo número 226 de 2005 (Napolitano, 2012b), los centros o institutos de secundaria superior tienen la finalidad de obtener un título de enseñanza secundaria superior y forman parte del segundo ciclo de instrucción del sistema educativo italiano. Los institutos construyen el perfil educativo, profesional y cultural del estudiante al finalizar el segundo ciclo del sistema educativo de educación y formación. Estos institutos otorgan al estudiante los elementos culturales y metodológicos para una comprensión de la realidad y cuenta con actitudes racionales, creativas y críticas frente a las situaciones, fenómenos y problemas de la realidad social; en ellos, el estudiante al finalizar podrá adquirir los conocimientos y competencias coherentes con las aptitudes y las opciones personales y adaptadas a la continuación de los estudios de la educación superior, a la inserción en la vida social y el mundo laboral. Los institutos superiores son: instituto de arte, instituto clásico, instituto de idioma, escuela musical y coréutico, escuela científica con opción de ciencias aplicadas y escuela de ciencias humanas de opción económico-social.

Los cursos de bachillerato tienen una duración de cinco años. Se desarrollan en dos periodos de dos años cada uno y un quinto año que completa el segundo ciclo de instrucción. Los bachilleratos realizan el perfil educativo, cultural y profesional del estudiante al finalizar el segundo ciclo del sistema educativo y de formación para el sistema de bachilleratos.

Finalmente, las escuelas profesionales ofrecen, desde el curso escolar 2018-2019, 11 ramas de estudio, un nuevo modelo organizativo y didáctico, el cual

potencia las actividades de laboratorio, es decir, forman a los estudiantes en artes, oficios y profesiones estratégicas para la economía del país. En el contexto de la activación de los nuevos centros profesionales, para los grados 2, 3, 4 y 5 son activos los ordenamientos anteriores hasta el agotamiento del recorrido quinquenal en 2022 (MIUR, 2018a).

El cuarto nivel del sistema educativo es la educación superior la cual no es obligatoria y que ofrece la universidad, los institutos de la Alta Formación Artística, Musical y Coreográfica (AFAM) y los institutos técnicos superiores (ITS).

La universidad italiana emite títulos de estudio con valor legal, mismos que son expedidos por las instituciones autorizadas y acreditadas por el *Ministero, dell' Istruzione, dell' Univerità e della Ricerca* (MIUR). El sistema universitario en general, se compone de: 97 instituciones universitarias de los cuales 67 son universidades estatales, 19 universidades no estatales legalmente reconocidas y 11 universidades no estatales legalmente reconocidas (MIUR, 2018b).

Los institutos de la alta formación artística y musical (AFAM) otorgan títulos equivalentes a las licenciaturas universitarias, mismas que pertenecen al sistema de la educación superior y por ello se les denomina de nivel universitario. Actualmente, la oferta de educación comprende: cursos de primer ciclo el cual expide el título “diploma académico de primer nivel”; cursos de segundo ciclo que expiden el título “diploma académico de segundo nivel”; y los cursos de estudios de tercer ciclo, es decir, los cursos de formación en investigación (MIUR, 2018c).

Por último, los institutos técnicos superiores son de nivel terciario, es decir, son paralelos a la oferta académica y están estrechamente vinculados a la realidad del sistema productivo y del mercado de trabajo. Los ITS tienen la capacidad de responder a la demanda de técnicos especializados procedentes de los sectores fundamentales de la economía intervenidos por la innovación tecnológica y la internacionalización de los mercados; responden a las necesidades de formar estudiantes con alta especialización técnica-científica en apoyo de la competitividad de las empresas que necesitan jóvenes capaces de orientarse en el escenario de la innovación tecnológica (MIUR, 2018d).

Respecto a la organización político administrativa y académica de la educación, la administración y organización del sistema educativo italiano reside en la ley Casati de 1859 (Casati, 1859) y se caracterizó fundamentalmente en el centralismo que va desde sus orígenes hasta finales de los años 90. Por otra parte, al finalizar la primera guerra mundial la organización administrativa central en Italia oscilaba entre la burocracia y el carácter colegiado. Otro gran cambio importante de su doctrina política es, en efecto, representado en la reforma *Gentile* de 1923 (s/a, s/f) que de manera expansiva aportó una expansión del poder del ministerio. Entrada en vigor la *Costituzione repubblicana* sucede un verdadero cambio, por una parte se afirma la validez del principio de autonomía escolar local y regional (respecto al centralismo gubernativo), y por otro lado, el sistema escolar se establece sobre grandes opciones de libertad, del pluralismo y de la convergencia de la iniciativa. A pesar de ello:

Al nivel de la práctica concreta, en los primeros años 60 el Ministerio della Pubblica Istruzione aumentó ampliamente en una macroestructura verdaderamente imponente, también en las décadas 70 y 80 se consiguieron algunas reducciones por efecto de la educación del ministerio de los *beni culturali* (bienes culturales) en 1975 y de los de la universidad en 1989; además la ley n. 477/73 sobre los órganos colegiados (es decir, relativos a los organismos de gobierno y de gestión de las actividades escolares a nivel territorial y de cada instituto) realizó un primer paso antes de la autonomía de la gestión. A su vez, con los decretos delegados en 1974 sobre los órganos colegiados fue cambiado el sentido participativo del modo de administrar las instituciones formativas: la gestión de las escuelas no fue considerada más como una tarea puramente estatal (Malizia y Nanni, 2010: 74).

Comenzando la década de los 80 se empezaron a presentar problemas económicos educativos: no había presupuesto para atender las necesidades materiales de las escuelas, no había recursos humanos; con la idea ferviente de descentralizar la gestión y administración educativa, la estrategia estribaba en la búsqueda y reconocimiento de la autonomía de las instituciones escolares, se hablaba de autonomía formativa, administrativa organizativa, financiamiento, didáctica y pedagógica. Era urgente una reforma administrativa que redistribuyera las tareas al criterio de la distinción y complementariedad de los roles administrativos entre en el centro y la periferia, entre lo local y lo nacional.

Actualmente, tras 20 años de reformas, la administración nacional está dividida en dos niveles: la provincial y la municipal, con competencias diversas para materiales y niveles del sistema educativo. A las provincias se les atribuyen las funciones en materia de educación, limitada a la enseñanza secundaria de segundo grado. La provincia es competente en materia de construcción escolar, creación, fusión y supresión de escuelas, suspensión de clases en dado caso que sea necesario, control y vigilancia incluida la disolución de los órganos colegiados y la prestación de servicios para facilitar el derecho a la educación, por ejemplo, el transporte de la escuela a instalaciones externas para actividades deportivas, facilitar la compra de libros, entre otras actividades (Eurydice, 2018).

La administración municipal es representativa de pequeñas comunidades habitacionales y de territorios limitados; gestiona por competencia propia y por delegación de las regiones las funciones y servicios necesarios para el funcionamiento del asilo o guardería, escuela primaria y la secundaria de primer grado, en particular, la gestión se encarga de la construcción, el suministro y el mantenimiento ordinario y extraordinario de las escuelas. También se ocupa de la prestación de los servicios como transporte a la escuela, servicio de comedor gratuito o costo reducido con base en las condiciones económicas de la familia. Estas tareas se rigen por normas generales establecidas por el Estado y por las leyes regionales. Los municipios son competentes para el establecimiento, fusión y supresión de las escuelas y de los planes de organización de las redes escolares por los niveles de competencia (Eurydice, 2018).

En general, las provincias como los municipios desempeñan las funciones que se les atribuyen en materia educativa a través de sus asesores de educación. En cuanto a la formación profesional de competencia regional, existen en el territorio agencias educativas públicas, provinciales y municipales, y privadas ya acreditadas que brindan formación profesional a jóvenes de 18 años o más.

Respecto a los resultados de los alumnos italianos, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la OCDE, analiza hasta dónde los alumnos que se acercan al final de su educación

obligatoria (normalmente a los 15 años) han adquirido los conocimientos y competencias esenciales para participar en sus sociedades contemporáneas, en particular en las áreas de matemáticas, ciencias y lectura.

En 2015, PISA examinó a los estudiantes de 72 países miembros incluidos Brasil y la Federación de Rusia. Se analizó la capacidad de lectura, las habilidades en matemáticas y el nivel de ciencias en los alumnos. El estudiante promedio de la OCDE obtuvo una calificación de 486 puntos. Las niñas obtuvieron una calificación promedio de 487 puntos en comparación con 485 puntos de los niños (OCDE, 2019).

El estudiante medio italiano obtuvo un resultado de 485 puntos, cifra que es ligeramente menor al promedio de la OCDE que es de 486 puntos (OCDE, 2019). En el mismo año que se aplicó PISA, el gobierno italiano promulgó la reforma de la *Buona Scuola* (Buena Escuela) con el fin de mejorar la educación secundaria y promover las mejores oportunidades educativas en todo el país.

En el rendimiento en ciencias, el estudiante italiano obtuvo un puntaje promedio de 481 puntos, estadísticamente está, de manera significativa, por debajo del promedio OCDE. El rendimiento no difiere de países como la Federación de Rusia (487), Luxemburgo (483), Hungría (477) y Lituania y Croacia con 475 puntos (OCSE, 2015). Sobre el rendimiento nacional, los estudiantes del nororiente se encuentran estadísticamente por encima (523) del promedio nacional (481) y el promedio de la OCDE (493); la región noroccidental tuvo 499 puntos y aunque está por encima del promedio nacional no difiere significativamente; respecto al área central, los estudiantes obtuvieron 482 puntos que está en la línea con el promedio italiano y con el de la OCDE; sobre la región meridional e insular, ambas se encuentran por debajo de los promedios de referencias con un puntaje de 458 y 433, respectivamente. Como podemos ver en la tabla 3, la región nororiente se caracteriza por una diferencia positiva de 42 puntos, que en la escala de ciencias en PISA equivale a un año de escuela aproximadamente (INVALSI, 2015).

Respecto al rendimiento en matemáticas, Italia obtuvo un puntaje promedio de

490 puntos, el cual es promedio de la OCDE. En relación con el rendimiento por región, nuevamente los estudiantes de nororiente obtuvieron el puntaje medio más elevado (525) respecto a las otras regiones; noroccidente alcanzó 506 puntos; la región centro no se desvía significativamente al lograr 499 puntos; mientras que en la región meridional e insular los puntajes logrados estuvieron por debajo de la media al obtener 468 y 446, respectivamente (INVALSI, 2015).

Sobre el rendimiento en lectura, Italia se coloca debajo de la media OCDE con un puntaje de 485, los más elevados, Singapur y Canadá están con 535 y 527 puntos, respectivamente; los más bajos, República dominicana y Algeria con 350 y 347 puntos, respectivamente. Respecto al rendimiento nacional, nuevamente la región nororiental encabeza el mejor rendimiento sobre la media OCDE al haber obtenido 515 puntos sobre 503 de la región noroccidente; la región centro con 488 puntos obtiene un resultado similar al promedio nacional; la región meridional (461) y la insular (451) se colocan significativamente debajo de la media nacional (INVALSI, 2015) (ver tabla 4).

**Tabla 4.** Resultados en ciencias por región

Área	Promedio OCDE	Italia	Región	Puntaje
Ciencias	493	481	Nororiente	523
			Noroccidente	499
			Centro	482
			Meridional	458
			Insular	433
Matemáticas	490	490	Nororiente	525
			Noroccidente	506
			Centro	499
			Meridional	468
			Insular	446
Lectura	493	485	Nororiente	515
			Noroccidente	503
			Centro	488
			Meridional	461
			Insular	451

**Fuente:** Elaboración propia con base en INVALSI, 2015.

### 2.1.3 Política educativa

A pesar de que cada país es responsable de la conducción de su sistema educativo, aquellas naciones que pertenecen a la UE acuerdan en conjunto la definición de algunas líneas de política educativa, además de políticas de

formación para sus docentes; la finalidad es adoptar objetivos comunes y conocer las prácticas que puedan servir de base para las reformas futuras de cada nación.

Italia, desde mediados de 1970, adoptó políticas de acuerdo con el principio de igualdad de oportunidades que habían masificado la enseñanza de la secundaria y la universidad, pero siempre surgía el reto de hablar de una enseñanza de la calidad. Italia es un país que se ha sumergido en el establecimiento de políticas en las que la economía nacional se funda en la mejora del servicio educativo y de la formación; la economía como una política prioritaria que promueve la equidad y cohesión social. Además de fomentar la educación para todos, la política educativa italiana tiende a promover la inclusión y los valores (Gavari, s/f). Se trata de una política educativa que garantice la educación inclusiva y combata el racismo y la discriminación, pero sobre todo que promueva la ciudadanía, razón por la cual está en el currículum.

Actualmente existen decretos que se crearon desde 1973 en los que se contemplaron la creación de órganos colegiados, nuevas normas acerca de la experimentación, la investigación educativa y la actualización. Todos ellos con la finalidad de delegar las funciones de tal manera que se pudieran cumplir con los estándares de calidad en la educación, además de que se transformara cualitativamente el sistema y se acelerara el proceso de democratización de la enseñanza (Gavari, s/f).

En esta línea, la política de autonomía se visualizaba desde principios de los años 80 cuando se crearon distintos órganos de gestión escolar, lo que suponía la consecución de la autonomía participada. Los nuevos órganos fueron: a) en el nivel escolar el *circolo didattico* (consejo para materias escolares de nivel preescolar y primaria) y el *circolo di istituto* (consejo para materias escolares de enseñanza secundaria de primero y segundo ciclo. También se reformó el consejo de docentes y de curso: b) en el distrito y provincia se crea el consejo de distrito y el consejo escolar de provincia; c) respecto al nivel nacional se creó el consejo superior de educación (Leone, 1974).

Otra gran política destacable es la política de derecho al estudio. Desde 1968 se

modificaron los reglamentos de acceso a la universidad y las funciones de la secundaria, sin embargo, no se había realizado una reforma universitaria, la cual debía abogar para que todos los italianos tuvieran acceso a ella. Para principios de 1990 se aprobaron leyes que modificaban a medio y largo plazo las características del sistema de enseñanza superior. Por ejemplo, la creación del Ministerio de la universidad y de investigación científica y tecnológica (MURST), se aprobó la ley de ordenamiento didáctico, es decir, la creación del diploma universitario el cual se obtenía después de un ciclo de enseñanza de dos o tres años, creación de las tutorías, la posibilidad de atribuir suplencias de enseñanza a los investigadores, la aprobación de becas de estudio para alumnos destacados y para aquellos que carecieran de recursos (Gavari, s/f).

Respecto a las políticas de estudio<sup>16</sup>, está la política de aprendizaje y formación a lo largo de la vida. La política establece un nuevo marco para la articulación e integración del sistema escolar y de la formación profesional y el trabajo que, de acuerdo con las orientaciones de la unión europea, se establecen los lineamientos para la educación a lo largo de la vida. En este sentido, se aprobaron distintas leyes en las que se promovía el empleo, el logro de objetivos para el desarrollo y crecimiento del empleo; por lo que se implementaron las normas de ampliación de la escolaridad obligatoria de enseñanza hasta los 15 años de edad y la introducción de la obligatoriedad formativa hasta los 18 años<sup>17</sup> (Gavari, s/f).

Respecto a la política de administración escolar, desde hace 20 años se optó por la descentralización del sistema educativo, por lo que hasta la fecha, las funciones y tareas no transferidas a las regiones son la definición de los programas escolares, la organización de la instrucción escolar y el establecimiento del estatus jurídico del personal.

La política de autonomía de los centros escolares permitió la concesión a las escuelas de tres tipos de autonomía: la didáctica, la organizativa y en la

---

<sup>16</sup> Son llamadas así porque responden a contextos dentro y fuera del aula. Se trata de políticas que se implementan con la finalidad de fortalecer los aprendizajes de los estudiantes a lo largo de su vida escolar y profesional.

<sup>17</sup> Esta obligatoriedad comprende los estudios de la escuela secundaria de segundo grado, es decir, el bachillerato, o a través de la asistencia de los cursos de formación profesional.

investigación. La condición permea en que cada escuela debe elaborar un plan de oferta de formación, el cual consiste en elaborar los lineamientos de la oferta formativa del centro que deberá estar en coherencia con los objetivos generales y educativos nacionales. El director es el máximo responsable para el cumplimiento de los objetivos y el coordinador de la oferta formativa (Gavari, s/f).

Finalmente, la política de evaluación decreta que todos los alumnos deberán ser evaluados de manera periódica y al final de los cursos. Habrá evaluaciones particulares cuando de religión y música se trate. Los profesores que apoyen a los docentes titulares participarán en la evaluación de todos los alumnos, teniendo en cuenta los criterios de conformidad a lo estipulado en el plan de formación de las escuelas.

El personal docente externo y los expertos a los que recurre la escuela, que realizan actividades o enseñanzas para la ampliación y el refuerzo de la oferta formativa, incluidos los docentes encargados de las actividades' alternativas a la enseñanza de la religión católica, proporcionan previamente a los profesores de la clase elementos cognoscitivos sobre el interés manifestado y el beneficio alcanzado por cada alumno (Napolitano, 2009: s/p).

En términos generales, y para garantizar la calidad de la educación, las medidas que conceden la autonomía a las escuelas y universidades, permiten que se mejore continuamente el sistema de evaluación de los centros escolares y de los alumnos. En este sentido, las principales innovaciones que se han introducido son: el carácter pluridisciplinar del examen al finalizar la secundaria de segundo grado; todas las materias del último curso, excepto la educación física, pueden ser objeto de una prueba escrita u oral; inclusión de los créditos escolares y los créditos formativos y nueva estructura de la comisión de exámenes.

#### **2.1.4. Escuela secundaria (scuola secondaria di primo grado)**

##### **a) Origen**

En el desarrollo de la escuela italiana se pueden identificar etapas con gran facilidad: la Ley Casati de 1859, la reforma Gentile de 1939, la institución de la escuela secundaria única en 1962, la guardería estatal de 1968, la emisión de

programas escolares de la escuela primaria de 1985, la reestructuración de la escuela en 1990 y la reforma de la buena escuela en 2015 para secundaria. Entre estas etapas es posible captar las tendencias fundamentales que caracterizaron a la escuela italiana, particularmente la escuela secundaria de primer grado (*scuola media*).

La escuela secundaria nace en Italia, como en toda Europa, en la segunda mitad de los años 700, bajo el impulso de la autonomía del Estado. Desde sus inicios, se reveló un gran interés por establecer un perfil global y hacer un instrumento eficaz para los objetivos de consolidación de la clase hegemónica. Su configuración estuvo trazada por la ley Casati, perfil que permanece sin cambios hasta la fecha, y el de una escuela orientada hacia la profesionalización (Malizia y Nanni, 2010).

La ley Casati (1859) fijó un punto de partida en la historia de la escuela italiana. El ministro liberal Gabrio Casati, firmó junto con el rey Vittorio Manuele el 13 de diciembre de 1859, los 380 artículos de la educación justo cuando estaba la segunda guerra de independencia. Allí se organizaba la educación pública en tres ramos: la educación superior, que correspondía a la universidad, gestionada por el Estado, en la que se decidía qué enseñanzas se deben aprender en las cinco facultades de teología, derecho, medicina, filosofía y letras y ciencias-físico-matemáticas-naturales. Segundo ramo, la educación secundaria clásica que duraba ocho años, dividida en cinco años de gimnasio y tres de liceo; los gimnasios se encontraban en las provincias y en los alrededores, los liceos en las provincias, pero no en los mismos institutos de gimnasio; y por último la educación técnica y elemental: la escuela técnica duraba tres años y después el instituto técnico de tres años, después de ello se trabajaba como agricultor en industria o artesano (Malizia y Nanni, 2010).

La secundaria era un sistema escolar que se jugaba principalmente en un sistema de cabotaje, es decir, tendido a la formación de mano de obra especializada para comerciar mercancías, totalmente ajena al concepto de profesionalidad. En este sentido, la escuela secundaria era una escuela sin bases teóricas ni formativas, no

tenía un currículum establecido, tampoco había profesores capacitados para dar clases ni habilitados para manejar programas educativos. A la par, el sistema educativo liberal, mantenía un enfoque profesional, frustraba las ideas de que la escuela era un espacio para ciudadanos de iguales oportunidades de formación, pues la escuela no era para todos. Este sistema trataba de perfeccionar un proyecto clasista en el que concebía la escuela secundaria como un espacio clasista, donde se formaban ciudadanos de hábitos de obediencia, o de mando, lejos de ser una escuela (Malizia y Nanni, 2010).

Otro momento cumbre y de cambio para la escuela italiana, particularmente para la educación secundaria de primer grado, fue la reforma de Gentile en 1923. Instaurada por el filósofo neoidealista Giovanni Gentile, quien fuera ministro de la educación pública en el gobierno de Mussolini. Esta reforma preveía una formación clasista y humanista, a la que se le dio un considerable espacio en el nuevo ordenamiento, como único medio de instrucción para formar a las futuras clases dirigentes fascista, en el marco de la Segunda Guerra Mundial; así, la educación secundaria baja y el liceo clásico comenzaron a estructurarse didáctica y pedagógicamente de tal manera que desempeñaban un papel fundamental en la formación de gestión y administración del gobierno fascista. Esta reforma fascista permaneció en vigor incluso después de la llegada de la República en 1946, hasta que el Parlamento italiano abolió la escuela de iniciación profesional creando la escuela media unificada, con ella se introdujo la obligación de la escuela secundaria de primer grado e impuso el liceo o secundaria de segundo grado como máximo logro de la cultura italiana (S/a, s/f).

La escuela secundaria venía de asumir un papel marcadamente clasicista que se cumplía en la exaltación histórica de los italianos y en el rigor de los estudios universitarios destinados a la formación de una nueva clase dirigente, pero esto no se tradujo en una nueva formación profesional de los profesores de los institutos, que eran reclutados por concurso sobre la base de pruebas teóricas donde la prueba oral era de suma importancia además de la capacidad retórica para dar una buena lección (Malizia y Nanni, 2010). Con esto, Gentile y su reforma lograron prevalecer el enfoque pedagógico idealista según el cual la

formación de los maestros elementales era también más una cuestión de cultura y de madurez espiritual personal que de didáctica y de aprendizaje (S/a, s/f). Por otro lado, Gentile introdujo en la escuela secundaria el “número cerrado”, el cual fijaba el criterio del examen de admisión. El número de escuelas gubernamentales—reducido en un tercio— y su distribución en el territorio se regularon por esta ley; no podía crearse ninguna nueva escuela secundaria si no era por decreto específico.

Para 1962 se aprueba la reforma comprensiva que ciñó sus principios en la igualdad de oportunidades, lo que situaba a Italia a la cabeza del resto de los países europeos en cuanto a reformas se refiere. Esta ley se caracterizó por lo siguiente:

1. La enseñanza secundaria inferior es obligatoria y gratuita para los niños entre 11 y 14 años de edad;
2. La unificación de la enseñanza media inferior, entre los 11 y 14 años; a partir de 1963, las preexistentes escuelas medias, las escuelas de *avviamento professionale*, los cursos de secundaria inferior de las escuelas e institutos de arte y de los conservatorios de música, y cualquier otra escuela secundaria de primer grado se transformaban en un único tipo de escuela;
3. Atribución de nuevas tareas didácticas al consejo de curso. La ley asigna a este órgano la función principal de garantizar la unidad de la enseñanza, y establece que se reúna al menos una vez al mes;
4. Creación del *doposcuola* (actividades fuera del horario escolar) de al menos 10 horas semanales, y cuya asistencia era facultativa y gratuita;
5. A partir de 1966, creación de escuelas medias en todas las poblaciones con más de 3000 habitantes, y en todas las localidades en las que se considerara necesario. El mínimo de alumnos era 25 y el máximo 30 (Segni, 1963: s/p).

En 1990 se aprueba la reforma de reestructuración de la escuela elemental, la cual, entre otros tópicos, trajo consigo las siguientes particularidades: 1) creación de un sistema de evaluación de los alumnos, 2) educación basada en competencias, 3) no habrá grupos mayores a 25 alumnos (Cossiga, 1990).

Para 2015 se aprobó la reforma de la *buona scuola* (buena escuela) que implicaba a la escuela secundaria de primer grado particularmente, la cual introdujo cambios importantes en el sistema educativo italiano. La principal característica de esta reforma fue la autonomía de las escuelas y a partir del ciclo 2016 cada institución educativa tuvo la oportunidad de diseñar y planificar su

oferta de formación y capacitación de docentes, así como de sus programas educativos, todo ello cada tres años. La dirección de esta política propone ajustar las competencias de todos los estudiantes de la educación secundaria de primer grado mediante el aprendizaje basado en el trabajo. El fin de esta reforma es rendición de cuentas para los directores de escuela y en las evaluaciones de los docentes además de ofrecerle bonos por desempeño (Mattarella, 2015). Todas estas iniciativas se aplican en las instituciones educativas de la primera infancia hasta la educación secundaria de primer grado. La reforma se centra en ofrecer igualdad de oportunidades para superar la desigualdad en términos territoriales, étnicos, económicos y culturales.

### **b) Organización y funcionamiento de la escuela secundaria**

La escuela secundaria de primer grado (secundaria) forma parte del segundo nivel de enseñanza junto con la de segundo grado, después de la escuela elemental (primaria), y ambos anteceden la escuela superior (universidad). La secundaria de primer grado recibe a todos los alumnos egresados de la escuela primaria sin necesidad de presentar algún examen.

Las secundarias son autónomas en tanto a diseño de programas y objetivos de formación y enseñanza en las aulas se refiere y son mayoritariamente estatales. Las escuelas no estatales pueden tener el mismo estatus que las estatales, es decir, las secundarias paritarias o ser escuelas secundarias privadas. Las secundarias paritarias son gestionadas y dirigidas por organismos privados y públicos (Parlamento italiano, 2000). Las escuelas secundarias paritarias, o sea estatales, son públicas y pueden emitir todas las certificaciones oficiales previstas por el sistema educativo italiano; en cambio, las escuelas secundarias privadas no forman parte del sistema educativo italiano y no pueden emitir certificados oficiales.

Financieramente, el Estado otorga los presupuestos a las escuelas secundarias estatales o paritarias a través de fondos incluidos por el presupuesto del Ministerio de Educación, Universidad e Investigación (MIUR). Los fondos son otorgados de acuerdo con los criterios específicos controlados y regulados

(Parlamento italiano, 2000). El financiamiento para la formación profesional de los docentes responde exclusivamente a la responsabilidad de cada región y varía de acuerdo con los diferentes cursos que estén programados; estos fondos provienen del ministerio de trabajo o del de educación. Los fondos para los cursos también pueden ser gestionados por la Unión Europea (Eurydice, 2020).

La organización académica italiana estuvo fuertemente centralizada durante mucho tiempo. Para finales de los años 50, los servicios y las responsabilidades fueron descentralizados gradualmente hasta que se llegó a la cesión de todas las tareas administrativas de las regiones y provincias italianas, exceptuándose aquellas que mantenían relación con materias asignadas al estado. El estado tiene la facultad exclusiva sobre la organización general de todo el sistema educativo, por ejemplo financiación, plantilla docente, estándares educativos, escuelas extranjeras, garantía de la calidad, entre otros (Eurydice, 2020).

Las regiones, junto con los departamentos de educación fijan el horario escolar y financian las escuelas no estatales, además de definir la red educativa dentro de su territorio. De igual manera, las regiones establecen la formación profesional integrada, llamada así por el trabajo entre efectuado entre la formación profesional y la educación, de igual manera establecen la oferta de cursos de formación profesional docente. Las regiones siempre trabajan en colaboración con el MIUR (Eurydice, 2020).

A nivel local, las provincias y municipios son responsables de la educación secundaria de primer grado; están facultadas para la creación, integración, fusión y cierre de las escuelas, así como la interrupción de las actividades y disolución de cuerpos colegiados. Las secundarias desempeñan actividades importantes tales como la definición del currículum, la ampliación de la oferta educativa y la organización de la enseñanza. Las secundarias privadas no pueden emitir certificados oficiales (Eurydice, 2020).

### **c) Colegios y alumnos**

En el territorio italiano, a inicios del ciclo escolar 2018-2019 había 7 229 escuelas secundarias de primer grado estatales (MIUR, 2018e). Su distribución varía de

acuerdo con la demografía de cada región académica. Así se observa que las regiones de Lombardia, Campania y Sicilia son las regiones que concentran el mayor número de escuelas, mientras que Molise, Umbria y Venezia, el menor (Ver tabla 5).

**Tabla 5.** Escuelas estatales por región. Ciclo escolar 2018-2019

Región	Número de escuelas
Piemonte	524
Lombardia	1 097
Veneto	578
Venezia	156
Liguria	169
Emilia Romagna	435
Toscana	398
Umbria	112
Marche	221
Lazio	567
Abruzzo	212
Molise	72
Campania	741
Puglia	415
Basilicata	135
Calabria	439
Sicilia	645
Serdegnna	313
<b>Italia</b>	<b>7 229</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en MIUR, 2018e.

El número de alumnos para el ciclo escolar 2018-2019 fue de 1 629 441 alumnos de las secundarias de primer grado estatales, 66 823 alumnos con discapacidad y 178 270 alumnos extranjeros (MIUR, 2018e). Podemos ver que las regiones que concentran mayor número de alumnos es Lombardia, Campania y Veneto; las regiones que presentan mayor número de estudiantes con discapacidad son Lombardi, Campania y Lazio; finalmente las regiones que presentan mayor número de alumnos extranjeros son Lombardia, Emilia Romagna y Veneto (Ver tabla 6).

**Tabla 6.** Número de alumnos, alumnos con discapacidad y alumnos extranjeros por región. Ciclo escolar 2018-2019

Región	Total de alumnos	Alumnos con discapacidad	Alumnos extranjeros
Piemonte	111 974	4 203	16 589
Lombardia	265 256	12 567	48 292
Veneto	134 907	4 963	20 731
Venezia	30 995	1 055	4 200
Liguria	36 602	1 652	5 046
Emilia Romagna	117 499	4 456	21 102
Toscana	98 833	3 645	14 820

Umbria	24 009	967	3 658
Marche	41 308	1 604	4 868
Lazio	156 680	6 087	15 990
Abruzzo	34 466	1 623	2 796
Molise	7 523	255	254
Campania	187 798	7 550	5 615
Puglia	117 931	4 503	3 719
Basilicata	15 051	415	703
Calabria	55 249	2 121	2 561
Sicilia	152 595	7 314	6 164
Serdegnna	40 765	1 843	1 162
<b>Italia</b>	<b>1 629 441</b>	<b>66 823</b>	<b>178 270</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en MIUR, 2018e.

#### **d) Currículum**

En 2012, la gaceta oficial italiana publicó el reglamento (Decreto 254) por el cual se rige el currículum de la educación de la primera infancia y el primer ciclo de enseñanza, o sea la educación primaria y secundaria de primer grado. Desde entonces hasta ahora han transcurrido ocho años de los cuales tres fueron de asistencia con el comité científico nacional y apoyado por fondos que han trabajado de manera conjunta, en los últimos tres años se ha trabajado en el acompañamiento al modelo nacional de certificación de habilidades.

El trabajo conjunto, particularmente de las escuelas secundarias que participaron en la experimentación, se dirigió a revisar analítica y científicamente, el plan de estudio del que se desglosaron las herramientas didácticas sobre los entornos de aprendizaje. Los resultados arrojaron elementos de una viva investigación y debate, combinado con virtuosas experiencias de innovación. El currículum presentaba los lineamientos para que las escuelas o institutos educativos tuvieran autonomía curricular, diseño de objetivos de capacitación y formación docente, autonomía organizativa y didáctica, entre otros, sin embargo, muchos directivos, profesores y especialistas mostraron una gran resistencia a abandonar los modelos de enseñanza tradicionales. De igual manera surgieron, en los informes, experiencias significativas junto con el esfuerzo de llevar la enseñanza hacia propuestas y entornos de aprendizaje que mejorarán la autonomía y responsabilidad de los estudiantes y de que fueran capaz de desarrollar conocimientos y habilidades significativas y duraderas (MIUR, 2012).

La característica elemental del currículum italiano es su autonomía. El Decreto

254 constituye el marco de referencia para la planificación curricular confiada plenamente en las escuelas, tanto primarias y secundarias; la comunidad profesional y escolar debe asumir y contextualizar el currículum elaborando opciones específicas y relativas a los contenidos, métodos, organización y evaluación que sea coherente con los objetivos previstos:

El plan de estudios escolar es una expresión de la libertad de enseñanza y de la autonomía escolar y, al mismo tiempo, expresa las opciones de la comunidad escolar y la identidad del centro. La construcción del currículo es el proceso mediante el cual se desarrollan y organizan la investigación y la innovación educativas. Cada escuela establecerá el plan de estudios dentro del Plan de Formación en relación con el perfil del estudiante al final del primer ciclo de educación, los objetivos de desarrollo de las competencias, los objetivos de aprendizaje específicos de cada disciplina (MIUR, 2012: 14).

El currículum italiano es la expresión de la libertad de enseñanza y de la autonomía escolar, también expresa las opciones de la comunidad escolar y la identidad del centro; su definición define el proceso mediante el cual se desarrollan y organizan la investigación y la innovación educativas, por ende, cada escuela deberá establecer su currículum dentro del plan de formación en relación con el perfil del estudiante al finalizar la secundaria de primer grado, los objetivos de desarrollo de las competencias y los objetivos de aprendizaje específicos de cada disciplina. De acuerdo con el currículum del centro, los profesores, en su libertad de enseñanza, identifican las experiencias de aprendizaje que les resulten más eficaces, las estrategias más adecuadas, las experiencias de aprendizaje más eficaces; el reglamento de la autonomía escolar confía esta tarea en las instituciones escolares (MIUR, 2012).

Las materias impartidas en el primer ciclo de enseñanza son: italiano, inglés y segunda lengua comunitaria, historia, geografía, matemáticas, ciencias, música, arte e imagen, educación física, tecnología. La enseñanza de ciudadanía y constitución se impartirá en las condiciones previstas en el decreto del 1º de septiembre de 2008 y la enseñanza de la religión católica se rige por los acuerdos concordatarios según lo previsto en el acuerdo de 2012 (MIUR, 2012).

## **2.2 México y su sistema educativo**

Estados Unidos Mexicanos es un país que se encuentra en la parte meridional de América del Norte, bordeando el Mar Caribe y el Golfo de México, entre Belice y los Estados Unidos y alrededor del océano Pacífico Norte, entre Guatemala y los Estados Unidos. Su capital es Ciudad de México. Es un país que está marcado por su cultura, su gastronomía, su riqueza natural, sus idiomas, las cuales signan su conformación nacional en distintos ámbitos.

Su actual territorio y conducción responden a la de una federación, es decir, unidades territoriales soberanas. Su gobierno central es responsable directo de los componentes territoriales que adjudique la ley, es decir, se trata de un ordenamiento de división política. Su territorio está dividido en cinco zonas, mismas que conforman 32 entidades. Cada entidad es libre y soberana, autónoma en su régimen interno; se pueden gobernar según sus propias leyes. Estas entidades están agrupadas por cinco grandes zonas: noroeste, la cual comprende las entidades de Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora; noreste que conforma Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí y Tamaulipas; occidente que comprende Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Nayarit, Querétaro y Zacatecas; centro que conforma la Ciudad de México, Estado de México, Guerrero, Hidalgo, Morelos, Puebla y Tlaxcala; y la zona sureste que conforma Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán. El idioma reconocido es el español, sin embargo, también se hablan idiomas indígenas los cuales incluyen el náhuatl, maya y otros.

La educación en México hoy, como en la mayoría de los países latinoamericanos, se presenta como una educación que ha presentado múltiples cambios en un contexto de reformas constantes y poco duraderas, lo cual modifica constantemente su sistema educativo. Sin embargo, es importante reconocer que toda reforma, lejos de representar mejoras e innovaciones aceptadas, se debe de tomar en cuenta los contextos en que se realizan. Por lo que, este segundo apartado tiene la finalidad de contribuir a los alcances o limitaciones que ha

enfrentado la masificación de la educación secundaria en México en relación con el mejoramiento de la calidad que se ofrece a la población estudiantil y así tener elementos de análisis para el trabajo posterior de comparación.

### **2.2.1 Marco histórico y sociodemográfico**

Históricamente, México fue el sitio de varias civilizaciones amerindias avanzadas, incluidos los olmecas, zapotecas, mayas, toltecas, teotihuacanos y aztecas; el primer registro antropológico está en la etapa prehispánica misma que es reconocida por su valor histórico. Cada civilización fue la cuna de múltiples artesanías, de industrias alfareras y agrícolas; la cultura maya fue de las civilizaciones más importantes, ya que pudieron consolidar un sistema de escritura, conocimientos astronómicos y matemáticos. La última cultura que llegó al Valle de México fue la de los mexicas, lo hicieron a mediados del siglo XIV; desarrollaron conocimientos que reflejaban las creencias religiosas. Su mayor aporte fue la fundación de la capital militar: México-Tenochtitlán, sin embargo, la cultura maya llegó a su fin en 1521 con la conquista de los españoles (Belmares et al, 1984).

En 1521, los españoles lograron la caída de Tenochtitlán y con ello se inicia un nuevo periodo que va de mediados del siglo XVI a principios del siglo XIX y que es conocido como la etapa virreinal de la Nueva España. Cuando los españoles ocuparon la capital México-Tenochtitlán, estos se lanzaron a conquistar el resto de la Nueva España en un proceso que duró todo el periodo colonial. La base de su economía fue la minería la que permitió el desarrollo de otras actividades como el obraje y la agricultura. El virreinato, a finales del siglo XVIII, fue la base cultural del actual México, en él se fusionaron 300 años de culturas indígenas y europeas y “figuras como como sor Juana Inés de la Cruz y Juan Ruiz de Alarcón destacaron como sus más notables contribuyentes a la literatura novohispana, así como Manuel Tolsá en la arquitectura” (Belmares et al, 1984: 47).

En 1810, México empezó su lucha por independizarse hasta lograrlo en 1821. Todo se derivó desde 1808 cuando España fue ocupada por los franceses lo que detonó crisis política en la Nueva España y en septiembre de 1810 Miguel Hidalgo

y Costilla llamó a la insurgencia al pueblo de Dolores dando inicio la Guerra de Independencia. A partir de 1815 los independentistas entraron en una guerra defensiva y fragmentada y una vez fusilados los pioneros del movimiento, José María Morelos y Pavón y Miguel Hidalgo y Costilla, Juan O' Donojú (el último virrey asignado) llegó a Nueva España a firmar el acta de independencia en septiembre de 1821. 40 años después se desarrolló la Guerra de Reforma, durante la presidencia de Benito Juárez, batallas internas entre conservadores y liberales se gestaron; ambos luchaban por sus ideales. La Guerra de los 3 años se caracterizó por la transición de la política para establecer un sistema capitalista democrático y terminar con el que había desde la Colonia y el Imperio. En el último año, los conservadores intentaron hacerse del poder apoyados por la intervención francesa que creó un segundo imperio mexicano encabezado por Maximiliano de Habsburgo; todo ello finalizó en 1876 con la rendición de los conservadores y el fusilamiento de Maximiliano (Belmares et al, 1984). Posteriormente inició la etapa republicana que consistió en la república restaurada y el Porfiriato. Porfirio Díaz se mantuvo en el poder por más de 30 años y para dar fin a su mandato, se inició el movimiento armado llamado Revolución Mexicana en 1910.

La Revolución Mexicana puso de manifiesto el malestar del régimen porfirista; en noviembre de 1910 numerosos grupos de diversas clases sociales se levantaron en armas para rebelarse en contra de los 30 años de mandato de Porfirio Díaz. Grandes líderes como Francisco Villa, Venustiano Carranza y Emiliano Zapata encabezaron dicho movimiento el cual se vio consumado en mayo de 1911 con la partida de Díaz a Francia.

Ya en la etapa constitucionalista, México entró en un periodo de cimentación jurídica, hecho que lo definió como una nación a partir de la promulgación de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos en 1917. En plena modernidad e institucionalidad, se consolidaron movilizaciones sociales y estudiantiles con diferentes exigencias en contra de la represión y autoritarismo del Estado, lo que derivó en la masacre de Tlatelolco en 1968.

Las elecciones celebradas en el 2000 marcaron la derrota del Partido

Revolucionario Institucional (PRI), partido que había estado en el poder por más de 50 años; la victoria fue para Vicente Fox del Partido de Acción Nacional (PAN). Le sucedió en 2006 otro candidato del PAN, Felipe Calderón, pero Enrique Peña Nieto recuperó la presidencia del PRI en 2012. Actualmente, el presidente de México es Andrés Manuel López Obrador del partido MORENA.

La crisis financiera mundial a fines de 2008 causó una recesión económica masiva en México al año siguiente, aunque el crecimiento volvió rápidamente en 2010. Las preocupaciones económicas y sociales en curso incluyeron bajos salarios reales, alto subempleo, distribución desigual del ingreso y pocas oportunidades de avance para los indígenas en gran medida población en los estados del sur empobrecidos. Desde 2007, las poderosas organizaciones de narcotráfico de México se han involucrado en disputas sangrientas, lo que ha resultado en decenas de miles de homicidios relacionados con drogas (CIA, 2020).

Hoy en día, México es miembro de destacados organismos internacionales. Desde 1945 pertenece a la Organización de las Naciones Unidas (ONU), además del Banco Mundial (BM), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otros.

Respecto a la forma de gobierno mexicano, este responde una república representativa, democrática, federal y laica, la cual está compuesta por estados libres y soberanos y estos a su vez por municipios; todos están unidos en una federación establecida por los principios de la Constitución Mexicana. La ley es soberana y el poder público son origen del pueblo, este se ejerce a través del poder ejecutivo, que se deposita en el Presidente de la República y que es el titular de la Administración Pública Federal, tiene a su mando: la administración pública centralizada y la administración pública paraestatal; el poder legislativo está a cargo del Congreso de la Unión, el cual se conforma por las cámaras de diputados y senadores; y el poder judicial que lo conforma la Suprema Corte de Justicia de la Nación, los tribunales colegiados y unitarios de circuito y juzgados

de distrito, además del tribunal electoral del poder judicial de la federación (Senado de la República, s/f).

La organización política mexicana permite que el país esté dividido en 32 entidades federativas, de las cuales 31 son estados libres y soberanos en su régimen interior y la Ciudad de México -capital del país- donde residen los poderes federales.

Como bien se mencionó, el poder ejecutivo federal está depositado en el presidente, cargo que se ejerce durante seis años sin reelección posible. El presidente Andrés Manuel López Obrador ejercerá el cargo por el periodo de 2018-2024. El poder legislativo reside en el Congreso de la Unión el cual se divide en dos cámaras: 1) el Senado el cual está integrado por tres senadores por cada entidad federativa y 32 que son asignados. El Senado se renueva cada seis años y; 2) la Cámara de diputados la cual está integrada por 300 diputados representantes de otros tantos distritos electorales y 200 electos por representación proporcional. Las elecciones para legisladores se celebran cada tres años (CIA, 2020). Finalmente, el poder judicial recae la Suprema Corte de Justicia de la Nación y en un conjunto de tribunales inferiores y especializados. Está conformada por 11 ministros elegidos por el Congreso de la Unión cuya duración en el cargo es de 15 años.

En cuanto a la economía mexicana, esta se basa en el mercado libre orientado a las exportaciones; es la más grande de Hispanoamérica, la segunda en América Latina y la tercer de toda América, después de la de Estados Unidos y Brasil. La estabilidad macroeconómica ha reducido la inflación y ha incrementado el ingreso *per cápita*, sin embargo, todavía existen grandes brechas entre quienes son ricos y pobres, entre la población urbana y rural (CIA, 2020).

La economía mexicana se ha expandido en puertos marítimos, generación de electricidad, distribución del gas natural. Se trata de una economía que está orientada a las exportaciones que se regulan en tratados de libre comercio entre países que incluyen la Unión Europea, Japón e Israel y varios países de América Central y América del Sur. Con el Tratado de Libre Comercio de América del

Norte (TLCAN), firmado por los gobiernos de Canadá, Estados Unidos y México, el comercio de México representaba cerca del 90% de sus exportaciones para finales de 2015 (CIA, 2020). Las exportaciones que dejaron millones de dólares para México en 2019 fueron: productos metálicos, maquinaria y equipo (26 194 7 US\$), alimentos, bebida y tabaco (1 476.2 US\$) y productos automotrices (12 138.4 US\$), entre otros (INEGI, 2019a).

Por volumen de PIB, México se encuentra en el número 15. Su deuda pública en 2018 fue de 554 636 millones de euros, es decir, 53.62% del PIB; la deuda *per cápita* es de 4 446 euros por habitante, lo que hace a México como uno de los países con menos porcentaje de personas desempleadas en el mundo (Datosmacro, s/f c). En el mismo año, el indicador PIB *per cápita* fue de 8 294 euros lo que sitúa a México en el lugar 71 del ranking, sin embargo, sus habitantes tienen un nivel bajo de vida en comparación con el resto de los 196 países del ranking de PIB *per cápita* lo que significa que los mexicanos tengan de media el salario medio más bajo del mundo. Finalmente, el Índice de Desarrollo Humano que elabora las Naciones Unidas para medir el progreso de un país y el nivel de vida de sus habitantes, México se encuentra en la posición 74 de 187 (Datosmacro, s/f c).

México tiene una superficie territorial de 1 964 375 km<sup>2</sup> con una población de 124 738 000 habitantes (Datosmacro, s/f c). Geográficamente colinda con Estados Unidos, Guatemala y Belice, lo que lo convierte en un país con un gran movimiento de migrantes que generalmente se mueven de los países del sur al norte, principalmente a Estados Unidos. Como país independiente surge en 1821 con la guerra de Independencia. Su moneda es el peso mexicano y su densidad de población es de 64 habitantes por km<sup>2</sup> (Datosmacro s/f c).

En relación con el tema poblacional, para el censo de 2018, se reportó una población de 124 738 000 de los cuales 62 883 844 eran hombres (49.6%) y 63 356 944 mujeres (50.4%), de la cual la mayoría es considerada de raza mestiza (60%), 30% es de raza indígena la cual pertenece a alguno de los grupos étnicos mexicanos, solo el 10% está en categoría de otra. México se encuentra entre

los países que tiene mayor población en el mundo y en los últimos cinco años incrementó 5.35% (Datosmacro, s/f d) (ver tabla 7).

**Tabla 7.** Población en México de 2013-2018

Año	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Incremento
Población total	118 395 000	119 713 000	121 006 000	122 273 000	123 518 000	124 738 000	5.35%

Fuente: Datosmacro, s/f d.

La población nacional para 2018 estaba constituida, para el caso de los habitantes de 0 a 14 años por 17 611 826 habitantes (14.1%), para los que tienen entre 15 y 64 años por 103 049 220 habitantes (82.6%) y para la población de 65 años en adelante por 4 076 954 habitantes (3.3%) (Datosmacro, s/f d). En cuanto al idioma, el último censo reportado en 2010 contabilizó que el 97% habla español, 5.7% español y lenguas indígenas, 0.8% hablan alguna lengua indígena y otro 0.8% otro idioma (INEGI, 2020). Sobre la religión que profesan los mexicanos, de acuerdo al censo de 2010, 83.3% son católicos, 8% protestantes y evangélicos y 2.5% bíblicos diferentes a evangélicos (INEGI, 2020).

La esperanza de vida, que se refiere al número de años que en promedio se espera para que las personas vivan, indica que entre más años tenga el sujeto es que hay un desarrollo económico y social en la población. En México, esta ha aumentado notablemente; para 1930 los mexicanos vivían en promedio solamente 34 años, para 1970 el promedio subió a 61 años, en el 2000 fue de 74 años y para 2016, en el último censo, fue de 75.2 años (ver tabla 8).

**Tabla 8.** Evolución de la esperanza de vida por sexo

Año	Hombres	Mujeres	Esperanza de vida
2016	72.6	78.8	75.2
2010	71.1	77	-
2000	70.9	76.4	74
1990	69	75	-
1970	58.8	63	61
1950	45.1	48.7	-
1930	33	34.7	34

Fuente: INEGI, 2020.

En México, la escolaridad es obligatoria y gratuita y se extiende por 15 años. En 2002 se establece como obligatoria desde el nivel preescolar de manera gradual. Para 2012 se establece la obligatoriedad de la educación media superior. Junto con varios países latinoamericanos como Argentina, Bolivia, Costa Rica, Brasil, Chile, Perú, Uruguay y Venezuela, forma parte de los países latinoamericanos donde la educación secundaria es obligatoria. La proporción de estudiantes que

completó el tramo de la educación obligatoria creció alrededor del 29.8% en un periodo de 10 años, de 2006-2016. Para 2016, el 45.1% de las personas habían completado la educación media superior (bachillerato). De acuerdo con SITEAL (2019) en el 2014 el 30.9% de jóvenes entre 18 y 24 años se encontraba escolarizado, 76% de ellos en el nivel superior. Prácticamente no se observaban brechas de género en el ingreso ni en el egreso

De acuerdo a la Ley General de Educación, que se modificó en 2018, establece que el sistema educativo mexicano está compuesto por la educación básica, la educación media superior y la educación superior. La educación básica está compuesta por el nivel preescolar, nivel primario y nivel secundario; la educación media superior responde al nivel de bachillerato. La educación se ofrece en diversas modalidades (indígena, comunitaria, especial, escolarizada y no escolarizada) esto con la finalidad de atender las necesidades educativas especiales y las particularidades de cada contexto.

En términos de escolaridad, según el último censo el porcentaje de personas de 6 a 24 años que van a la escuela es de 66.9 y, según los registros, el grado promedio de escolaridad de la población de 15 y más años ha aumentado en cada quinquenio: 2000: 7.5, 2005: 8.1, 2010: 8.6, 2015 9.1, lo cual resulta lógico desde las políticas de universalización de la educación básica, pero no muy consistente si se revisan los índices de deserción y de incumplimiento de la Normatividad de Escolarización Obligatoria del Estado Mexicano (NEOM). En cuanto a los niveles de alfabetización de la población de 15 a 24 años, aumentó la tasa en cada quinquenio documentado: 2000: 96.5, 2005: 97.5, 2010: 98.4 y 2015: 99.2. El porcentaje de personas de 15 años o más alfabetizadas en 2015 se reporta en 95.7 y el total de analfabetos, en 6.88 por ciento.

Según las cifras anteriores, pudiera pensarse que tanto la escolaridad como la alfabetización han cerrado las brechas de desigualdad entre géneros; sin embargo, como se verá más adelante, estas cifras –reportadas globalmente– no reflejan las grandes diferencias educativas que existen entre las distintas regiones del país.

## 2.2.2 Sistema educativo mexicano

En 2013, en el marco de la Reforma educativa, se introducen modificaciones en los artículos 3 y 73 de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. El propósito de esta reforma constitucional es mejorar el funcionamiento y la equidad del sistema educativo. La reforma constitucional se complementó con la promulgación de la Ley General del servicio profesional docente, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y las reformas a la Ley General de educación y a la Ley de Coordinación fiscal. La Ley General de educación, modificada en 2018, establece que el sistema educativo nacional está compuesto por la educación básica, la educación media superior y la educación superior. La educación básica está formada por el nivel preescolar, el nivel primario y el nivel secundario. La educación media superior comprende el nivel de bachillerato. La Federación y los estados ofrecen educación en diversas modalidades (indígena, comunitaria, especial, jóvenes y adultos, escolarizada y no escolarizada, entre otras), con el propósito de atender las particularidades de la matrícula y las necesidades educativas especiales. Las instituciones educativas pueden ser gestionadas por el Estado, por congregaciones religiosas o laicas, y por privados. Las instituciones gestionadas por el Estado pueden ser fiscales o municipales, de fuerzas armadas o policiales. Toda la oferta de servicios educativos es regulada por el Estado (SITEAL. 2019) (ver esquema 2).

**Esquema 2.** Sistema educativo mexicano

Tipo educativo	Nivel educativo	Duración	Modalidad
Educación básica	Preescolar	3-5 años	General
			Indígena
			Comunitaria
	Primaria	6-11 años	General
			Indígena
			Comunitaria
	Secundaria	12-15 años	General
			Técnica
			Telesecundaria
Comunitaria			
Educación media superior*	-	15-18 años	Profesional técnico
			Bachillerato general
			Bachillerato tecnológico
Educación	Licenciatura		Educación normal

superior	Posgrado	18 años y más	Universitaria y tecnológica
		22 años y más	Especialidad
			Maestría
			Doctorado

\* La EMS posee más de 20 tipos de modalidades (subsistemas) sin embargo, no se están agregando todos.

**Fuente:** Elaboración propia con base en SEP, 2017.

El primer nivel es la educación inicial y preescolar. La Ley General de educación (DOF, 2019a) diferencia dos momentos educativos para los niños de entre 45 días de nacidos y 5 años. El nivel inicial es la propuesta educativa para los niños y niñas desde los 45 días de nacidos hasta 2 años. El nivel preescolar pertenece a la educación básica, por tanto, es obligatorio y está destinado a los niños y niñas de 3 a 5 años. Las modalidades en las que se imparte la educación preescolar son: indígena, comunitaria y especial, entre otras.

En la clasificación de los sistemas educativos que realiza la UNESCO, la educación inicial corresponde al CINE 0 10 y la educación preescolar, al CINE 0 20. La escolarización de niños de 5 años aumentó un 4,1% durante el período 2006- 2016. En 2016, el 97,4% de los niños y niñas de 5 años concurría a establecimientos educativos (SITEAL, 2019). Sin embargo, de acuerdo con datos de la Encuesta Intercensal en 2015 (INEGI, 2019b), de los 6.5 millones de niñas y niños de tres a cinco años en el país, 35.8% no asisten a la escuela, lo que significa que uno de cada tres niñas y niños en edad preescolar no asisten a la escuela y por ende no desarrollan sus capacidades en este nivel, lo que puede repercutir en su aprendizaje y socialización futura.

La educación primaria es el segundo tramo de la educación básica. Es obligatoria cuyas modalidades son ofrecidas por la Federación para darle acceso a la diversidad de todo el país, estas son: modalidad general, especial, indígena, comunitaria y educación para jóvenes y adultos. La edad de referencia para cursar estudios primarios abarca desde los 6 a los 11 años. En el sistema de clasificación de los sistemas educativos de la UNESCO, el nivel primario corresponde al CINE 1. El acceso y graduación del nivel primario está prácticamente universalizado. En 2016, el 99,1% de los niños y niñas de 6 a 11

años se encontraba escolarizado. En 2016, el 98,6% de los adolescentes de 15 a 17 años, que ingresó al nivel primario, lo finalizó (SITEAL, 2019). Sin embargo, en el cuarto trimestre de 2018, 1.9%, es decir, 133 461 niños en edad escolar de 6 a 11 años, no asisten a las aulas, situación que marca la diferencia para el desarrollo de sus capacidades futuras.

Desafortunadamente, dadas las condiciones económicas que enfrentan algunos sectores sociales de la población mexicana, y la necesidad de salir a trabajar, los niños en esta edad escolar se ven obligados a interrumpir su escolarización o asistencia a clases. De acuerdo con datos del módulo de trabajo infantil (INEGI, 2017) en 2017 2.0% de las niñas y niños de 6 a 11 años de edad (275 mil menores de este grupo de edad) realizaron algún tipo de trabajo; de ellos, 37.3% son mujeres y el 62.7% son hombres.

La educación secundaria es el último tramo de la educación básica, aquella es obligatoria y se ofrece en modalidad general, técnica, telesecundaria, comunitaria, para los trabajadores y educación para jóvenes y adultos. Los jóvenes y adultos mayores de 16 años con escolaridad inconclusa tienen la posibilidad de cursar el nivel secundario en la modalidad de educación para trabajadores y educación para jóvenes y adultos. La telesecundaria es una propuesta educativa destinada a la población que reside en comunidades dispersas, que no cuentan con establecimientos educativos de nivel secundario o técnica. La edad de referencia para cursar estudios de nivel secundario abarca desde los 12 hasta los 14 años. De acuerdo con la clasificación de los sistemas educativos realizada por la UNESCO, el nivel secundario corresponde al CINE 2. La proporción de adolescentes de 12 a 14 años escolarizados se mantuvo estable durante el período 2006- 2016. En 2015, el 93,8% concurría a establecimientos educativos (SITEAL, 2019). Con Base en datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) (INEGI, 2018), en México residen 13.7 millones de adolescentes de 12 a 17 años, de los cuales 6.7 millones son hombres y 6.5 millones mujeres, los que representa 34.5% de la población total de menores de 18 años en el país. Los datos muestran que 26% de esta población habita en zonas rurales y 74% en zonas urbanas o semiurbanas.

Cuando los alumnos concluyen la secundaria, se ven obligados a cursar la educación media superior, la cual es responde al último tramo de escolarización obligatoria. La edad de referencia para cursar la media superior abarca desde los 15 hasta los 17 años. La Federación y los estados ofrecen educación media superior en modalidades de bachillerato general, bachillerato tecnológico y educación profesional técnica. El sistema nacional de bachillerato establece un marco curricular común para la educación media superior, en el cual, una vez finalizado el tramo común, los estudiantes cuentan con propuestas educativas, con sus propios planes de estudio, estándares de calidad, criterios de ingreso, egreso, objetivos y metas. La duración de este tramo educativo varía según el enfoque de la formación el cual puede durar hasta cinco años. De acuerdo con las características de cada subsistema, la educación media superior es ofrecida en los establecimientos educativos que se encuentran bajo los establecimientos de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y en las instituciones educativas agrupadas bajo la figura de órganos desconcentrados, por ejemplo, Colegios de Bachilleres (COLBACH), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y los Centros de Enseñanza Técnica Industrial (CETI)<sup>18</sup>. La proporción de adolescentes de 15 a 17 años escolarizados aumentó un 14,0% durante el período 2006- 2016. En 2016, el 75,2% acudía a los espacios educativos (SITEAL, 2019). De acuerdo con la ENOE (INEGI, 2018) en el cuarto trimestre de 2018, 1.1 millones de adolescentes de 16 y 17 años no asistían a los planteles, situación que pone en riesgo el desarrollo de su máximo potencial para las edades futuras; de estos adolescentes, 21.8% cuenta con algún grado aprobado en nivel primaria, 13.2% tiene secundaria incompleta y 62.8% han completado sus estudios de nivel secundaria.

Finalmente, la educación superior es el último nivel del sistema educativo nacional. Expide títulos intermedios (técnico superior universitario), de grado (licenciaturas) y de posgrado (maestrías y doctorados). Los títulos de las escuelas normales tienen rango de licenciatura en sus distintas especialidades. Se ofrece

---

<sup>18</sup> En la actualidad, existen más de 23 subsistemas que responden a las características contextuales de cada entidad o municipio. Para ver más consultar SEMS, 2020.

educación superior en Institutos Tecnológicos, Universidades Tecnológicas, Universidades Politécnicas, Universidades Públicas Federales, Universidades Públicas Estatales, Universidades Públicas de Apoyo Solidario, Universidad Pedagógica Nacional (centrada en la formación de profesionales de la educación), Universidad Abierta y a Distancia (ofrece educación superior a distancia) y Universidades Interculturales (centrada en la formación de profesionales de pueblos indígenas), entre otros tipos de establecimientos educativos. La proporción de jóvenes escolarizados en el nivel superior se incrementó un 23,8% durante el período 2006- 2016. En 2016, el 25,3% de los jóvenes de 18 a 24 años se encontraba escolarizado en el nivel superior (SITEAL, 2019).

### **2.2.3 Política educativa**

La política educativa está conformada por el conjunto articulado, regulado y direccionado de inversiones, bienes, servicios y transferencias que el Estado orienta a garantizar el derecho a la educación de la población. Asimismo, contempla que las escuelas, estudiantes, docentes y directivos tengan sostenimiento y mejoren sus prácticas. En este sentido la política educativa mexicana va en dos sentidos. Primeramente, como el flujo regulado y direccionado de bienes, servicios y transferencias que realiza el Estado para garantizar el derecho a la educación a todos los niños y jóvenes desde el nivel preescolar hasta la educación media superior. En segundo lugar, la política educativa alude a la capacidad que tienen los gobiernos para elaborar estrategias y direccionar las actividades del Estado hacia el logro de los objetivos propuestos. Él deberá cumplir su rol garantizando el derecho a la educación cuando logra direccionar, gobernar y recrear las interacciones en las que este se realiza.

La política educativa está conformada por un conjunto articulado de recursos (inversiones, bienes, servicios y transferencias) movilizados por los actores que gobiernan el sistema para garantizar que, cotidianamente, se produzca el encuentro entre docentes y estudiantes en el entorno escolar tanto físico como virtual. Dichos recursos se direccionan hacia ciertas áreas que, en la compleja trama de la actividad de Estado, configuran nodos o focos de intervención (INEE,

2018).

Las acciones que conforman la política educativa en México y que le permiten el funcionamiento cotidiano a cada una de las escuelas de la educación básica son: dimensión curricular del sistema educativo. Ahí se definen los contenidos de la educación, los modelos de gestión institucional, la dinámica en la que se inscriben los procesos de enseñanza y aprendizaje y los materiales didácticos. En esta primera acción se dimensiona y caracteriza a la actividad de Estado que está orientada a establecer los contenidos de la educación y los modelos para su gestión en los centros educativos. En este sentido, el currículo se concibe en un doble sentido: “uno, como instrumento de política pública que expresa y propone como norma las aspiraciones del país respecto al conjunto de saberes que considera relevantes e irrenunciables para la formación plena de la ciudadanía; y dos, como un recurso pedagógico que configura la práctica educativa” (INEE, 2018: 19).

A modo de diagnóstico, las evaluaciones de los diseños curriculares de la educación obligatoria arrojan dos problemáticas: por un lado, la estructura curricular está saturada lo que dificulta la focalización de esfuerzos en intenciones educativas y, por el otro, posee una estructura vertical y prospectiva que impide que las escuelas transformen sus prácticas educativas.

Por otro lado, la autonomía curricular de las escuelas de educación básica y la de los planteles en la educación media superior, la cual está basada en el modelo educativo que pone a la escuela en el centro desde el 2017, implica fortalecer la estructura y el funcionamiento de sus gobiernos internos, aliviar la carga administrativa de las escuelas, fortalecer a los consejos técnicos escolares y fortalecer la supervisión y la participación social (SEP, 2017). Asimismo, se pretende extender su influencia a través de reuniones entre escuelas y planteles, academias y redes virtuales. Con el modelo “escuela en el centro” se busca que cada escuela y plantel consensuen los contenidos programáticos con base en las horas lectivas disponibles y lineamientos de la SEP.

La segunda acción que conforma la política educativa mexicana hace referencia a

la intervención de la infraestructura, equipamiento y dotación de recursos tecnológicos. Una gran parte de esta política se destina a mantener, equipar y ampliar la red de centros educativos existente. Los déficits acumulados y los nuevos objetivos de política conducen a la construcción de nuevas escuelas y planteles, su equipamiento en las tecnologías y su conectividad a internet. La atención a la infraestructura, equipamiento, ampliación, rehabilitación y conectividad de los planteles educativos está presente en la agenda educativa actual (INEE, 2018). En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 se puntualizó que la modernización de la infraestructura, la creación y el equipamiento de los centros educativos, así como en la creación de nuevos establecimientos, la ampliación de los existentes y el mejor aprovechamiento de la capacidad instalada de los planteles, en particular las escuelas que ofrecen educación media superior, sería una tarea primordial.

Como dato estadístico, en relación con la incorporación de las tecnologías a los procesos de enseñanza y aprendizaje, vemos que sólo una tercera parte de las primarias públicas cuenta con al menos una computadora para uso educativo, mientras que en las primarias privadas esta proporción incrementa hasta en un 85%. Por su parte 48% de las escuelas primarias, 56% de las secundarias públicas y 70% de las escuelas de educación media superior cuentan con conexión a internet (INEE, 2018). Casi todo el presupuesto está destinado a la infraestructura, el equipamiento y la tecnología educativa para equipar a las escuelas. La proporción de recursos que aportan los estados y municipios es variable y difícil de cuantificar, pero hay certeza de que es considerablemente menor que la que aporta la federación. La ejecución de estos fondos la llevan a cabo, en casi su totalidad, las autoridades de los estados.

La última acción se refiere a las políticas implementadas a los docentes, es decir, a su formación inicial, su formación continua, su carrera docente y la entrada al servicio profesional. La definición de un conjunto de acciones orientadas a garantizar la calidad del personal docente y directivo, desde el momento de su ingreso al sistema educativo y durante su trayectoria profesional, es uno de los ejes más destacados de las reformas educativas a lo largo de la política

mexicana.

Si bien, la SEP regula el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y promoción de los maestros de educación básica, también tiene a su cargo la revisión y evaluación sistemática y continua de los currículos de la formación docente. Además, las entidades federativas proponen y aplican los instrumentos de evaluación.

Por otro lado, para permanecer dentro de la carrera docente y avanzar en su trayectoria profesional, existen evaluaciones periódicas obligatorias en torno a los siguientes momentos: 1. Ingreso: una vez que el aspirante aprueba el concurso de oposición es acompañado durante dos años por un tutor que asignan las autoridades educativas de las entidades federativas. Al término del segundo año se presenta a la evaluación del desempeño. Si la aprueba, ingresa al Sistema Educativo Nacional. 2. Promoción: alude al acceso a una categoría o nivel docente superior a la que tiene el docente. La promoción a cargos de dirección y supervisión se lleva a cabo por concurso de oposición. La promoción por función es autorizada por la SEP, y se asienta en mecanismos de incentivos. 3. Permanencia: la LGSPD establece que las autoridades educativas de las entidades federativas y los organismos descentralizados deben evaluar el desempeño de los docentes cada cuatro años. Por último, 4. Incentivos y reconocimientos: la LGSPD establece incentivos económicos para reconocer y estimular el buen desempeño de los docentes. Como dato, en la evaluación de desempeño para la permanencia, los docentes poseen los mejores resultados que los directivos. Las educadoras de preescolar son las mejor evaluadas, las mujeres tienen mejores resultados que los hombres y, a menor edad, poseen mejores resultados (INEE, 2018).

Finalmente, la última acción de política educativa en México se encuentra el logro de la equidad educativa, es decir, se dimensiona y caracteriza a la actividad del Estado para que ampliar las oportunidades de acceder y permanecer en el sistema educativo durante la educación obligatoria.

En el artículo 32 de LGE establece las actividades que llevarán a cabo las

autoridades educativas para garantizar la equidad educativa. Se desatacan los siguientes puntos:

Fracción 1: Atenderán de manera especial las escuelas en que, por estar en localidades aisladas, zonas urbanas marginadas o comunidades indígenas, sea considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones.

Fracción 2: Desarrollarán programas de apoyo a los maestros que presten sus servicios en localidades aisladas y zonas urbanas marginadas, a fin de fomentar el arraigo en sus comunidades y cumplir con el calendario escolar.

Fracción 3: Promoverán centros de desarrollo infantil, centros de integración social, internados, albergues escolares e infantiles y demás planteles que apoyen en forma continua y estable el aprendizaje y el aprovechamiento de los alumnos (DOF, 2019a: s/p).

Frente a estas estrategias, la ley plantea políticas que esbocen elementos de equidad educativa, capítulo central en el conjunto de acciones orientadas a garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación y, en particular, la posibilidad de cursar todo el ciclo escolar obligatorio a las nuevas generaciones.

## **2.2.4 Escuela secundaria mexicana**

### **a) Origen**

El surgimiento de la educación secundaria en México data a principios del siglo XIX. La secundaria como la conocemos hoy en día dista mucho de cómo la comprendemos actualmente, debido a que en términos generales en ese siglo cursar la secundaria significaba a lo que ahora ubicamos como educación media superior o superior (Ducoing, 2020).

Es importante subrayar que la configuración actual de lo que conocemos como educación secundaria, estriba en dos elementos sustantivos de acuerdo con los proyectos educativos del país: 1) la creación de la escuela preparatoria en 1867 integrada por cinco o seis años según la etapa y en donde se visualiza la creación de la secundaria básica, previa al bachillerato; y 2) el establecimiento de la primaria superior durante el porfiriato como la opción de complementariedad de la escuela primaria y como requisito de ingreso para los estudios de preparatoria (Ducoing, 2020).

En 1861, en el Decreto emitido por Juárez, se planteaba que la educación primaria se dividía en dos: la primaria elemental y la primaria perfecta, quedando esta última destinada a preparar a los profesores que habrían de atender la primera. En el Decreto se alude a los “estudios preparatorios”, igual que en la ley de 1867, de acuerdo con la UNAM (Artigas, 1865), se reconoce oficialmente la creación de la Escuela Nacional Preparatoria en este último instrumento legislativo, institución que fue inaugurada en 1868, bajo la dirección de Gabino Barreda, impulsor del positivismo en México. Si bien en las dos últimas legislaciones juaristas se mantiene la noción de “instrucción secundaria” como aquella referida a la preparatoria y a las escuelas profesionales, en ambos casos se alude a toda instrucción postprimaria.

Por otro lado, con la llegada de Porfirio Díaz al poder, la educación cobró un lugar prioritario que se tradujo en múltiples documentos, trabajos, libros, congresos e instrumentos legislativos, ocupando un lugar en el marco de las políticas educativas del periodo.

En consonancia con las premisas del liberalismo y del tránsito hacia el México moderno, la edificación del sistema escolar de las últimas décadas del XIX y de la primera del XX se advierte como un proceso histórico estrechamente vinculado con la incipiente consolidación del Estado-nación, que convierte a la escuela en un instrumento mediante el cual se pretende forjar una identidad nacional (Ducoing, 2012: 112).

Hacia 1908, se reiteró la división de la escuela primaria en elemental y superior, después de especificar que “las escuelas oficiales primarias serán esencialmente educativas; la instrucción en ellas se considerará sólo como un medio de educación” (Díaz, 1908: 741), planteamiento retomado del pensamiento de Sierra. Además de la primaria elemental y superior, se estableció una educación suplementaria para adultos que no hubiesen cursado la elemental, y una complementaria de la elemental.

Respecto a la ley de Díaz y con base en la propuesta de Chávez, es modificado el plan de estudios de Gabino Barreda, comúnmente denominado “Plan Chávez”, el cual fue elaborado por una comisión de profesores. Lo fundamental de este nuevo

plan consistió en la reducción del número de años escolares de cinco a cuatro y la adopción de una estructura semestral, además de la introducción de nuevas disciplinas. Sin embargo, en 1907, con Porfirio Parra a la cabeza, se retomó la estructura del plan cinco años, tal como Barreda la había establecido desde el origen. Así, la Escuela Preparatoria quedó incorporada a la Universidad Nacional a partir de la Ley Constitutiva de esta última en 1910. Nuevos derroteros y reformas habrían de sucederse a lo largo del siglo XX hasta llegar a su actual conformación.

Por otro lado, los planes y programas de educación secundaria sufrieron modificaciones en varios años, debido, principalmente, a la situación política e ideológica presentes en esos tiempos. Sin embargo, se fueron creando distintas formas institucionales para la enseñanza secundaria, lo que ahora se conoce como modalidades de secundaria: secundaria general, secundaria técnica, telesecundaria, comunitaria y para trabajadores.

Agustín Yáñez, Secretario de Educación Pública entre 1964 y 1970, introdujo la telesecundaria por la necesidad de aumentar la capacidad en el servicio educativo de este nivel. Esta modalidad se ubica principalmente en comunidades rurales y la organización escolar depende de un maestro por grado que atiende todas las asignaturas con el apoyo de material televisivo y de guías didácticas.

Con la reforma educativa en 1993 se estableció la obligatoriedad de la educación secundaria, elevándose a 9 años que incluyeron primaria y secundaria, la finalidad era poder completar la educación básica de todos los mexicanos, ya que la demanda nacional requería de una población más escolarizada; además de ser un derecho de todo ciudadano.

Hoy, el desafío es que todos los alumnos de secundaria tengan la posibilidad de acceder a una buena educación y egresar con éxito, equidad e igualdad, por lo que se requiere reconocer el contexto social, político y económico de cada región, dar cuenta de la diversidad y las condiciones actuales de la secundaria para realizar una transformación estructural y que permita tener mejores condiciones de trabajo a sus profesores y buenos salarios (Weiss, Quiroz y Santos del Real, 2005), y que se apueste por este nivel con el objeto de garantizar que todo

egresado de secundaria, adquiera conocimientos y habilidades con altos resultados en las pruebas tanto nacionales como internacionales.

### **b) Organización y funcionamiento**

De acuerdo con la Ley General de Educación, la educación secundaria se divide en cuatro tipos de administración: federal, estatal, particular y autónoma. El Estado la impartirá en forma obligatoria y gratuita y es un requisito para que los jóvenes puedan ingresar a la educación media superior. Actualmente es un nivel cuyo requisito es necesario cursar para que los jóvenes puedan ingresar a la educación secundaria.

La educación secundaria se imparte en tres años o grados, su conclusión se acredita mediante un certificado oficial expedido por la SEP, esta es la responsable tanto de realizar los procesos de planeación, programación presupuestal y asignación de recursos humanos, materiales y financieros, como de la evaluación y rendición de cuentas del sector. Dentro de sus funciones está la de integrar los datos y estadísticas básicas que reseñan la situación presente y los avances en el otorgamiento del servicio educativo; todo ello a partir de la colaboración con las autoridades educativas de las entidades y de la Ciudad de México.

Una de las principales normas de la educación secundaria y sus acciones concretas son los planes que sexenalmente se establecen como política educativa de Estado y que con cada cambio se marcan las pautas de acción a través de planes de desarrollo y más precisamente con sus programas sectoriales.

En un contexto tan diverso por ser un país tan extenso, con múltiples grupos étnicos y diversas culturas originales, la población mexicana es muy heterogénea y muy estratificada en sus condiciones de vida. En este sentido, el modelo tradicional con el que se originó la educación secundaria en México, si bien sigue vigente en sus rasgos generales, no resulta suficiente para atender la diversidad de la población que demanda el servicio educativo de secundaria. Es importante subrayar que, si bien las formas de organización escolar son diferentes, así como son diferentes los materiales y las formulaciones didácticas que se emplean en los

distintos tipos educativos de la secundaria, existe un plan de estudios único y nacional que debe ser desarrollado en todas las escuelas secundarias del país.

### **b) Escuelas y alumnos**

Como bien ya se dijo la educación secundaria es la tercera y última etapa de la educación básica, un nivel obligatorio desde 1993 que atiende cinco modalidades (ver tabla 9).

**Tabla 9.** Distribución de matrícula por modalidad

<b>Modalidad</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Escuelas</b>
General	229 434	3 310 523	12 461
Técnica	100 015	1 764 616	4 721
Telesecundaria	72 505	1 398 273	18 743
Para trabajadores	2 268	19 117	216
Comunitaria	5 957	43 732	3 548
<b>Total</b>	<b>410 189</b>	<b>6 536 251</b>	<b>39 689</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en INEE, 2019.

La educación secundaria es la tercera y última etapa de la educación básica, un servicio educativo obligatorio desde 1993, atendido en cinco distintas modalidades: general, técnica, telesecundaria, comunitaria y secundaria para trabajadores

### **Capítulo 3. Un acercamiento a la educación comparada**

En este capítulo retomamos algunas de las discusiones actuales en torno a la educación comparada para analizar y reflexionar las posturas teóricas y cuáles han sido los debates y desafíos que enfrenta esta disciplina. Un principal punto de discusión se centra en la definición conceptual, ¿qué es y qué no es la educación comparada? En este sentido es importante hacer una distinción que contribuya al avance y esclarecimiento de la misma, por lo que es necesario revisar algunos tópicos conceptuales e históricos de la misma para indagar acerca de su origen como disciplina y así sea posible avanzar hacia las discusiones contemporáneas.

Otro elemento de reflexión de este capítulo se muestra en el acercamiento panorámico a la actividad de la educación comparada en México e Italia, con la finalidad de obtener algunos temas de interés para su profundización. La idea es lograr un acercamiento panorámico donde se describan algunos eventos y productos que han permitido una presencia constante de la educación comparada en ambas naciones.

Esta investigación está enmarcada en una metodología comparada, tiene un carácter estático, ya que nos centramos en la situación actual de los dos casos elegidos, Italia y México. Las fuentes consultadas son principalmente primarias, como agencias de estadística nacionales, leyes educativas nacionales, o documentos y bases de datos internacionales, como el Banco Mundial o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Esta investigación pretende responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las convergencias y divergencias entre las políticas de formación inicial del profesorado en Italia y México? Para detectar dichas convergencias, divergencias y tendencias, además del marco general sobre los dos países presentado en el capítulo 2, se han abordado las propuestas educativas en cuatro categorías que se analizan en el presente capítulo: legislación en referencia a la formación de los docentes (políticas), diseño curricular de la formación docente, las universidades o instituciones que forman a los docentes y la selección de estudiantes para dichas escuelas (reclutamiento).

Es importante señalar que las categorías de análisis que definen esta investigación han sido presentadas como divergentes en el ámbito de la educación comparada pues permiten identificar algunas de las discusiones propias de este campo.

### **3.1 Una aproximación conceptual**

A mediados del siglo XX la educación comparada fue considerada como rama del conocimiento, para otros, se trata de un campo o programa, sin embargo, hoy en día el avance en sus investigaciones ha sido notable en los desarrollos de enfoques teóricos y metodológicos. En las últimas décadas, las investigaciones comparativas en diferentes campos del conocimiento han estado presentes sobre todo en procesos de internacionalización y globalización económica. Respecto al área educativa, el desarrollo de la metodología de corte comparatista implica un “espectro diverso y complejo de posibilidades de estudio” (Rojas y Navarrete, 2016).

La educación comparada alude a las investigaciones que se han difundido y aplicado a partir de los acuerdos derivados de los fenómenos sociales, sobre todo en el marco de las políticas públicas, se trata de investigaciones de corte comparatista. De acuerdo con Schriewer (1996, 2002) la educación comparada incluye un marco conceptual y metodológico bajo un análisis sociohistórico. Todos los ámbitos de estudio independientemente del tipo de teoría (científica o de reflexión) se articulan con derivaciones operativas y con la correspondiente delimitación de problemas de diferentes subsistemas de la sociedad.

Sobre la configuración del campo de la educación comparada, los grandes pensadores son Epstein (2010) y Schriewer (2002). Epstein plantea la visión de la educación comparada como campo temático de base científica, argumenta que:

No cabe la menor duda de que la educación comparada sea un campo distinto. Sobre todo, es un campo que tiene su propia historia y sus propios bordes. Aunque puede que parezca un campo sin límite o definición alguna, el campo sí tiene sus límites pero -eso sí- con unos límites necesariamente fluidos. De hecho, los límites fluidos nos ayudan distinguir nuestro campo de los demás. Son rasgos vitales dentro de nuestra especialidad académica. Por lo tanto, es un campo distinto de los otros campos similares, tales como los de la educación internacional, la

educación global y la educación intercultural, aunque se les puede relacionar la educación comparada a todos los campos similares. Aún más, la educación comparada depende y tiene lazos fundamentales con los campos de la historia, la filosofía, y todas las ciencias sociales. La educación comparada usa y adapta las teorías, métodos, y perspectivas analíticas de las ciencias del estudio del ser humano (Epstein, 2010: 9).

En cuanto a Schriewer, la educación comparada se encuentra en un argumento afín en el cual puntualiza que “Las disciplinas científicas, los campos de trabajo o las tradiciones de investigación se constituyen alrededor de determinados problemas [...] de esta manera [la pregunta ad hoc es] ¿cuáles son los problemas constitutivos de la educación comparada como disciplina? (Schriewer, 2002: 14)”. Recuperando a ambos autores podemos decir que la educación comparada se sitúa como una disciplina específica y distinta del resto de las disciplinas sociales, logrando su reconocimiento como disciplina. En lo que concierne a la mirada de lo social, Schriewer presenta la educación comparada como un espacio muy amplio de complejas dinámicas sociales al insistir que:

Frente a este telón de fondo ha surgido un creciente número de voces favorables a asignar explícitamente a una rama especial de los estudios educativos las funciones de reflexionar, apoyar y legitimar los procesos de internacionalización, tanto de los sistemas educativos como de la teoría educativa. Esa rama es la “educación comparada” o la “educación internacional” como dicen algunos [...]. Según se argumenta, el proceso de internacionalización de la educación llega a tomar una conciencia de sí mismo en la forma de esta rama de estudio” (Schriewer, 1996: 18).

El interés disciplinar de la educación comparada versa sobre visualizarla como un campo de disputa de ciertos intereses, y en donde la toma de conciencia de sí mismo alude al reconocimiento que cada uno de sus participantes (expertos) adquiere a partir de involucrarse con el abordaje de determinados problemas.

Hacer uso de la investigación comparada nos remite a apreciar el manejo de categorizaciones que dan cuenta de un cambio de óptica en los estudios comparados, por ejemplo, la de Estado-nación como el punto de inicio y subsecuente impulso a la Educación Comparada, y la de Sistema-mundo que opera en la producción de conocimientos desde otro conjunto de lógicas. Ambas categorizaciones oportunidades de análisis. En el caso de Estado-nación, nos encontramos frente a un esquema representativo de un territorio, una sociedad y una entidad políticamente responsable de las formas de organización,

participación y convivencia de las personas en una pretendida homogeneidad cultural, económica y social.

En el caso de Sistema-mundo como unidad de análisis para el estudio de lo social, se trata de una figura estructurante ligada a la incorporación por parte de las ciencias sociales de los fenómenos de internacionalización y globalización (Rojas, 2017). De acuerdo con ambos autores, nos encontramos ante un cambio más adecuado para aproximarse a las visiones globales y de interdependencia, pues más que una oposición excluyente, este interjuego de categorizaciones revela que el proceso de internacionalización tiene como condición necesaria la existencia de los estados nacionales, vistos como unidades sociales, culturales y políticas que pretenden una unificación tanto ideológica como sustentada en tendencias de institucionales para conferir la imagen de unidad.

Fue hasta finales del siglo XX y principios del nuevo milenio cuando se pudo apreciar cómo, de una visión de mundo concebido como una multitud de sociedades regionales o nacionales separadas, se ha transitado a la visión de entidades autónomas, de configuraciones históricamente caracterizadas, de ambientes dependientes unos de otros. Para este momento de la educación comparada, el mundo en su totalidad es visto como una unidad de análisis aunque, por otra parte, se cuestionan fuertemente las suposiciones teóricas, epistémicas y metodológicas fundamentales de esta perspectiva como tal (Rojas, 2017), lo que conlleva a plantear exigencias para producir versiones más aplicables de las estrategias metodológicas en la investigación de corte comparativo.

Los primeros años del siglo XXI se están revelando años de cambio en las ciencias sociales y en esta disciplina, en concreto, debido a dos términos que vienen apareciendo de manera reincidente en las publicaciones periódicas vinculadas con las ciencias sociológicas y filosóficas y, por supuesto, con la Educación Comparada. Estos términos son los de globalización y Postmodernismo. Por su particular condición epistemológica, la disciplina de la

Educación Comparada es uno de los ámbitos académicos en los que las exigencias de la globalización se han manifestado con un mayor impacto.

Si bien no todas las propuestas de los comparatistas actuales llegan a estos extremos de pretender modificar la naturaleza epistemológica de la Educación Comparada atendiendo a la aparición de este fenómeno, sí es cierto que los manuales más recientes de la disciplina manifiestan la necesidad, a consecuencia del impacto de la globalización, de operar una reconceptualización de la Educación Comparada y de adoptar nuevas agendas de investigación en este ámbito (Rojas, 2017).

El fenómeno de la globalización, según autores como Dale (2007: 48) “constituye una nueva y específica forma de relación entre los Estados-nación y la economía mundial” por la cual “los gobiernos nacionales son constreñidos a buscar la modernización de sus economías nacionales (...) y a potenciar la capacidad de competición internacional de sus sistemas de bienestar nacionales” (Dale, 2007: 49).

Sea cual sea la definición que se suscriba sobre la globalización y las coordenadas geográfico-temporales en las que se ubique su génesis, no parece haber acuerdo sobre si el proceso de globalización ejerce un impacto unificador y homogéneo en los diversos países sometidos a su influjo o si, por el contrario, sus efectos tienden a la diversificación de las políticas nacionales.

En términos generales, podemos afirmar que el fenómeno de la globalización revela connotaciones ideológicas propias del neoliberalismo, ya que coincide temporalmente, e incorpora elementos, de la teoría y filosofía política implantada por Margaret Thatcher en el Reino Unido, y que tuvieron fuerte impacto en las políticas de los países anglosajones y del entero mundo occidental. El fenómeno de la globalización revela un carácter dependiente del auge y expansión de las nuevas tecnologías, y presenta connotaciones culturales y educativas específicas. Dos efectos esenciales podemos subrayar de la globalización en educación, con impacto en la Educación Comparada. Uno de los efectos más notables de la globalización en el ámbito internacional y educativo se ha cifrado en el

establecimiento de un marco de organizaciones internacionales, a través de las cuales se ha configurado, en el plano supranacional, un “gobierno sin Gobierno” (Dale, 2007: 51).

Sobresalientes entre esas instituciones internacionales, en el ámbito educativo, destacan la OCDE y la UE. La OCDE está revelando un protagonismo y un impacto sin precedentes. Numerosos académicos coinciden en que, en el actual momento de la globalización “la OCDE ha devenido crecientemente un actor político por derecho propio” (Henry et al., 2001) en política educativa nacional e internacional. El impacto del programa PISA, cuyos resultados son tomados muy en serio por las naciones participantes, y el ingente debate que la publicación de sus resultados está teniendo en países como Alemania (Kotthoff y Pereyra, 2009), son sólo una muestra de la relevancia actual de las instancias supranacionales en educación. El segundo efecto de mayor impacto de la globalización en educación se vislumbra en el plano curricular, donde es visible la incidencia de los factores economicistas en la misión específica de la educación, potenciando un currículo de competencias en perjuicio de la formación general (Carnoy, 1999: 146).

La misión profesionalizadora de la educación se ha impuesto en todos los niveles educativos, respaldada por la interpretación de la OCDE del paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, y por las pretendidas exigencias del paradigma de la nueva creación del conocimiento impulsado por Gibbons en 1994. Todos estos contenidos e inquietudes integran actualmente la Educación Comparada, la cual también atiende a los análisis de los enfoques teóricos postestructuralistas del postmodernismo. Las perspectivas postmodernas del mundo “celebran la diversidad, la diferencia y las voces del otro” (Crossley y Watson, 2003: 57).

Es el caso, por una parte, de la discusión entre los conceptos de globalización y de internacionalización y, por otra parte, de la discusión respecto de la pertinencia de la educación comparada frente a la recién posicionada educación internacional. En primer lugar y de acuerdo con Caruso y Teneroth (2011), es preciso establecer la distinción entre ambos procesos (globalización e internacionalización), toda vez que dichos autores apoyados en los desarrollos teóricos de Wallerstein sobre la

categorización de Sistema-mundo, ubican la globalización como un precedente de la internacionalización, en tanto que esta última es un fenómeno propiamente moderno vinculado con el surgimiento de los Estados Nacionales. Por otra parte, persiste la discusión respecto del desplazamiento de la educación comparada por la Educación Internacional como disciplina para el estudio de los fenómenos de internacionalización educativa. En este sentido es posible agrupar debates y argumentación en favor y en contra de una u otra demarcación, pero destacamos aquí las consideraciones de los autores de referencia e incluso del multicitado Schriewer, al destacar que entre ambas acepciones prevalece una cierta confusión entre el objeto y la disciplina (definida por su metodología).

Ahora bien, en el marco de esta discusión se entretajan las investigaciones basadas en el enfoque de la institucionalización de la educación como una tendencia supranacional representada por Meyer y Ramírez (2002: 78). Estos autores además de argumentar la existencia de la educación estandarizada, evidencian mecanismos y actores que han propiciado este tipo particular de internacionalización homogeneizadora, siendo los siguientes: a) difusión de la estandarización de la educación, b) intervención de organizaciones internacionales que difunden la estandarización de la educación, c) enraizamiento de una ideología de ciudadanía individual, d) inmersión cultural racionalista de ideas técnicas que promueven la educación. En este punto se vincula nuevamente el planteamiento de Wallerstein (2005) respecto del sistema-mundo moderno, por lo que conviene recordar que una de las grandes motivaciones para el desarrollo de la internacionalización de la educación ha sido la búsqueda de justicia y la reducción de las inequidades que fundan el sistema mundo capitalista. En este sentido, se abre para la educación comparada una perspectiva en la que es posible esclarecer diferencias y establecer vínculos con la Educación Internacional. Así, un escenario a futuro para la educación comparada, y esto en la medida en que se fortalezca en términos metodológicos y de consistencia teórica, esbozará sus nexos y aportaciones desde lo estrictamente teórico o académico separando la intervención o colaboración en las soluciones de las inequidades que abundan en los sistemas educativos nacionales, pero ayudando a identificar los

factores con que ha contribuido la internacionalización de la educación. En este contexto, los gobiernos, los organismos internacionales, los grupos de poder, los intelectuales y los movimientos de resistencia son actores diversos, cada uno de ellos sostiene intereses diferentes y en direcciones distintas, incluso opuestas y de disputa del poder.

En otro orden de ideas, usualmente encontramos que investigadores y expertos tanto nacionales como internacionales ubican la educación comparada como un ámbito destinado al estudio de los sistemas educativos de los diferentes países del mundo. Desde los inicios de la Era Moderna, el surgimiento de los sistemas educativos en los Estados nacionales más desarrollados del continente europeo marcó un precedente en cuanto al estudio de los procesos fundacionales de instituciones educativas de diferentes niveles y grados, situación que al paso de los siglos derivó en la configuración de los sistemas educativos, de todos sus niveles, grados y modalidades. En relación con este señalamiento conviene ubicar históricamente la emergencia y consolidación de modelos racionalizados del Estado-nación y de la educación de masas y de élite en los siglos XIX y XX. Lo anterior, dado que este conjunto de procesos resultó favorable para el establecimiento de instituciones más homogéneas en los distintos países. Con el transcurso del tiempo se ha podido observar que los modelos educativos mundiales han influido decisivamente en la reconfiguración de los sistemas educativos nacionales, dando lugar a una homogeneización relativa y una estandarización en aumento. Así, los modelos educativos de prototipo se han difundido cada vez más a partir de las organizaciones internacionales y de las ciencias y profesiones educativas, y cada vez menos directamente desde las naciones importantes hacia las periféricas (Schriewer, 1996: 124).

Por cuanto al Estado como entidad central, se insiste en que desde esa condición y por medio de las políticas públicas para la educación, por ejemplo, dicha entidad planifica, controla, dirige y ejecuta diversas acciones a través del sistema educativo a fin de que responda a las necesidades de la sociedad, de acuerdo con un modelo de desarrollo económico-social determinado. De ahí que el conjunto de las políticas públicas en el campo educativo quede representado en términos de la

directriz que orienta la interacción entre el sistema educativo, la sociedad y el Estado, dentro de cualquier esquema político-ideológico en el que se ubique esta tríada. Su vínculo con la orientación filosófica e ideológica que subyace en las funciones que la educación habrá de cumplir, compromete dicha directriz con la concepción del ser humano y del proyecto de sociedad que se perfila principalmente desde la gestión del Estado.

El campo educativo es, entonces, uno de los ámbitos en donde se diseñan las políticas públicas en cuanto a la formación de los ciudadanos, al definir los objetivos de la educación, la organización del sistema educativo y las líneas de acción a seguir. Al considerar este precedente se evidencia su enlace con la planeación educativa. Asimismo, al reconstruir las políticas educativas es importante ubicar el contenido de las mismas, los procesos que las generaron y los instrumentos y estrategias mediante las cuales se desplegaron. En este sentido, al abordar la política educativa se destacan las estrategias seguidas tanto en educación formal (escolarizada o no) como en educación no formal (Rojas, 2017). Así, al referirse al surgimiento de nuevos establecimientos y de nuevos tipos de organización institucional se ubican las decisiones, ya sea por el gobierno o por ciertos sectores sociales, orientadas a fundar y organizar establecimientos para ofrecer servicios educativos. En términos generales, éstas son decisiones de política educativa, es decir, de esfuerzos financieros, organizativos y académicos por parte de agentes gubernamentales y/o privados que buscan influir en el panorama de la oferta educativa.

Podemos constatar, pues, que, si bien no hay, en líneas generales, duda entre los académicos acerca del impacto de la globalización, sí hay desacuerdo acerca de que estemos, en el momento histórico actual, propiamente en tiempos postmodernos. No obstante, ante la creciente presencia de propuestas educativas de corte postmoderno en las publicaciones periódicas nacionales e internacionales, no podemos sino preguntarnos: la Educación Comparada actual ¿es moderna o postmoderna?. La respuesta a esta pregunta revela implicaciones cruciales para la epistemología y desarrollo de esta disciplina, y al análisis de esta cuestión nos dedicamos en los apartados siguientes.

### **3.2 La educación comparada en Italia y México**

El recorrido histórico de la EC en Italia y México no dista mucho a pesar de sus diferencias contextuales. Algunos textos de origen provienen de España, muy similares a los que han sido considerados como fundamentos en la historia de la educación comparada. Calderón (1994), menciona que los países latinoamericanos y algunos europeos tendrían que situar los orígenes de la educación comparada en las corrientes pedagógicas de la segunda mitad del siglo XIX, “en el marco de los procesos de configuración de los sistemas educativos nacionales, que se constituyeron en el principal objeto de estudio de la educación comparada... y está por escribirse una historia de aquellos educadores que asumieron una perspectiva comparativa” (Calderon, 1994: 103). Antecedentes importantes de la producción en este campo están los estudios de Ezequiel A. Chávez en los que analizaba el papel del laicismo en países como Estados Unidos, Francia, Suiza, Bélgica, Gran Bretaña y Alemania (Navarro, 2010). Otros textos que abordaron la EC fueron los del brasileño Lorenzo Filho “Educación Comparada” y del mexicano José Manuel Villalpando “Líneas Generales de Pedagogía Comparada y Pedagogía Comparada. Teoría y Técnica”, además de Francisco Larroyo “Historia Comparada de la Educación en México”. También es importante hacer mención de un grupo de estudios de pedagogía comparada en el Plan de Once Años, dirigido por Celerino Cano, Arturo Fajardo Carvajal y Arquímedes Caballero. Ellos realizaban varios estudios de pedagogía comparada de donde nacieron ponencias dirigidas a las escuelas consolidadas de la República de Chile, posteriormente este grupo realizó un estudio sobre el sistema educativo francés y llevó a cabo una investigación comparada acerca de la enseñanza técnica entre Italia, Francia, Chile y México.

En 1963 se funda el Centro de Estudios Educativos A. C. (Navarro, 2010) el cual ha jugado un papel importante en la investigación educativa en México, además en el campo de la educación comparada. En contraste, no existe alguna organización dedicada a la educación comparada en Italia, sin embargo, las investigaciones que se han hecho han incitado a pensar en posibles corporaciones dedicadas a esta disciplina.

En 1964 se empezó a publicar reportes de Pablo Latapí en relación a su producción en materia de educación comparada e internacional, los cuales se destacan “El gasto público en educación en los países latinoamericanos”, “Situación de la enseñanza superior en los estados de Sonora y Jalisco”, “La enseñanza superior en Centroamérica” y “Educación y sistemas escolares en América Latina: problemática y tendencias de solución”. Desde los primeros números de ese mismo año aparecieron artículos en Italia intitulados “Innovación y cambio en la educación superior italiana”, de Rolland Massimo; “Un enfoque de sistemas para evaluar la educación”, de Martín Carnoy; o el de “La investigación educacional en Italia”, de Andrea Gouveia. Si bien este tipo de artículos no son propiamente estudios comparados, sus interpretaciones nos conducen irremediamente a la reflexión sobre la importancia de hacer estudios comparados aunque sea de manera heurística.

En marzo de 1978, la Sociedad de Educación Comparada e Internacional (CIES) de los Estados Unidos, celebró en México su Congreso Anual. Una selección de las ponencias ahí presentadas fueron publicadas por el Centro de Estudios Educativos en 1978, con el título de Perspectivas de la Educación en América Latina (CEE, 1979). Se debe destacar el I Foro Latinoamericano de Educación Comparada celebrado en la Universidad de Colima en el mes de marzo de 1980. Ahí se analizaron temas en torno a las relaciones de la universidad con el Estado, los regímenes políticos, la reproducción de la estructura social en México, Argentina, Perú, Panamá, Nicaragua, Brasil y Honduras (Navarro, 2010).

A instancias del World Council of Comparative Education Societies (WCCES), algunos académicos mexicanos participantes de los congresos anuales de la CIES, promovieron la reunión constitutiva de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMECE) en el marco del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Teniendo como objeto “promover el estudio de la educación comparada e internacional, y elevar el estatus académico de este campo”. La SOMECE ha realizado mesas redondas, ha publicado libros, en coedición con la Universidad Autónoma de Tamaulipas, la Universidad Iberoamericana-Puebla, la Universidad

Autónoma de Chapingo, la Universidad Tres de Febrero de Argentina y la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (Navarro, 2010).

A manera de conclusión, podemos observar que si bien la educación comparada no ha sido una actividad extensiva en los ámbitos educativos, los pequeños núcleos de estudiosos que la cultivan han tenido una producción que en cantidad y calidad le han dado cierta constancia y presencia en los medios de difusión impresa. Se puede observar que la obra publicada se refiere casi totalmente a comparaciones entre países sobre ciertas temáticas de interés, la reflexión epistemológica sobre su estatuto científico y disciplinario casi ha estado ausente.

### **3.3 Los debates históricos y los desafíos actuales de la educación comparada**

Schriewer (2002) propone una revisión histórica acerca de la educación comparada (EC) para analizar sus desafíos. A finales del siglo XVIII y principios del XIX se establece un programa de la ciencia basada en un enfoque comparativo, todo ello en el marco de la ciencia moderna en el que la operación conceptual y metodológica de la comparación ocupa un lugar primordial. Se trata de un enfoque científica en el contexto de la modernidad. Este método trataba de recolectar, describir y clasificar detalladamente la realidad para describir sus regularidades estructurales por medio de tablas y del análisis de sus similitudes y diferencias. Para el autor, el proyecto de establecer campos académicos dedicados al estudio comparado del derecho, la religión y la educación constituye un ejemplo de transferencia de un enfoque metodológico que se recupera de las ciencias naturales para trabajarlo en las ciencias humanas y sociales.

Uno de los problemas que comenzaba a emerger de la metodología comparativa se centraba en el plano de la construcción del conocimiento en las ciencias sociales porque si se trata de comparar las singularidades estas van más allá del objeto comparado. En palabras de Schriewer (2002):

Se trataba de la diferencia entre enunciados conformes leyes naturales y la necesaria libertad del hombre, entre regularidades propias del género humano o de los habitus sociales y la energía autoactiva del hombre (...) el conflicto básico de las ciencias sociales entre la identificación de

relaciones generales de causa y efecto y la insistencia en una historicidad esencialmente abierta o la formulación moderna entre causalidad y autorreferencialidad (p. 24).

Uno de los grandes debates históricos de la educación comparada se centra en el proceso de transferencia de estos enfoques, el primero responde a una pedagogía del extranjero (Schriewer, 2002) en el cual los pedagogos o investigadores que están interesados en la educación hicieron un trabajo empírico en búsqueda de experiencias educativas posibles de ser transferidas de un contexto a otro, en este sentido, la idea de transferencia de prácticas como su utilización política se halla en el origen mismo de la comparación educativa.

Un segundo debate se centra en el primer comparatista llamado Marc Antoine Jullien de Paris (1775-1848) (Schriewer, 2002) quien propuso el uso de tablas comparativas para los sistemas educativos en diferentes países. Desde entonces surgía el interés de comprender el carácter sistémico de la escolarización así como las experiencias o formas organizacionales dadas en cada país. Jullien de Paris perseguía el desarrollo de la teoría educativa sobre la base de una investigación realizada metódicamente (emplea por primera vez en francés el término ciencia de la educación pensando en un programa de desarrollo de una ciencia de la educación como tal). Se trata de una idea de transferencia como su utilización para la conformación de sistemas educativos. En efecto, con este autor comienzan las inquietudes de un discurso por el cual emerge la cuestión de una ciencia comparada de la educación, particularmente la comparación entre los sistemas educativos nacionales de cada país.

El tercer debate histórico se relaciona con la necesidad de especificar los procesos de comparación educativa centrados en la idea de transferencia de prácticas. La educación comparada no trata solamente de observar y analizar metódicamente semejanzas y diferencias entre diversas formas de organizar lo escolar, de igual manera es imposible pensar en transferir esas prácticas sin considerar las particularidades de cada país. Por lo que es necesario introducir la génesis histórica y las condiciones socioculturales de cualquier práctica educativa (Schriewer, 2002). Así, una característica definitoria de la educación comparada

no se agota en el método comparativo sino en la utilización analítica de los contextos sociales.

Finalmente el cuarto debate tiene una tensión con el anterior. En efecto, la consolidación de la comparación educativa como disciplina a lo largo de la primera mitad del siglo XX inclina la balanza hacia el uso de modelos cuasi experimentales bajo el principio de la causalidad (Schriewer, 2002). La recolección de datos, su interpretación estadística y las correlaciones entre variables escolares y extra escolares se piensan como insumos para el que trabaja la investigación comparada. La transferencia de enfoques se agudiza y se desdibujan las especificidades construidas anteriormente y se formaliza la relación entre la educación comparada y la política educativa.

En suma, este breve recorrido histórico nos permite proponer cuatro elementos de origen de la EC: 1) la concepción de lo escolar como una práctica transferible de un contexto a otro, 2) la recurrencia al método comparativo como forma de validación científica de posibles transferencias, 3) la tensión entre transferencia y entorno socio cultural y 4) la relación directa con el campo de la política educativa. En este sentido, la pregunta que resalta es que si los cambios en la EC representan un verdadero desafío a estos núcleos de origen.

Hoy, uno de los grandes desafíos que enfrenta la educación comparada y que se ve enmarcada desde los años '80 y ya durante los años '90, es la revisión que surge de los desafíos que provienen de las nuevas formas de la organización socio económica mundial así como de las dificultades de los modelos científicos de corte positivista para dar cuenta de las nuevas realidades. Schriewer (2002) apunta al debilitamiento de las unidades clásicas de la investigación comparada, por ejemplo sociedades, naciones, culturas, como uno de los desafíos con mayor presencia en países de estructura mundial emergente. De esta manera, "no se reducirá la investigación comparativa a la simple prueba de hipótesis macro sociales, ni se convertirá en una mera descripción complaciente de particularidades socio-históricas" (Schriewer, 2002: 34). García Garrido (1997) alude a al mismo aspecto cuando destaca la presencia de un nuevo desafío en la

tensión entre tendencias de globalización y localismo a ultranza. Si pensamos en los desafíos que enfrentan los sistemas educativos en relación con la globalización y el impacto de las nuevas tecnologías como medios de acceso a la información, tenemos que preguntarnos si los sistemas educativos en cuanto productos de los estado nación pueden seguir siendo el objeto de estudio de la EC o si no debemos buscar nociones o conceptos que atraviesen el límite o marco del sistema educativo nacional, por ejemplo: género, diversidad, multiculturalidad, equidad, calidad. En este marco Schriewer (2002) propone nuevos discursos y metodologías, habla de una idea de “externalización” para explicar el modo en que las referencias externas son utilizadas para promover reformas educativas en el nivel local. El autor propone, que situemos las problemáticas en torno a la noción de complejidad y ofrece una alternativa metodológica que resume en lo que denomina “explicación funcional-configurativa”. No reduce la comparación a comprobación de hipótesis ni a descripciones de particularidades históricas sino que desarrolla conocimientos comparativos, producto de relaciones entre estructuras sistémicas de nivel transcultural y de distintas formaciones configurativas.

En línea de continuidad con el argumento a favor de la consideración de estructuras de tipo sistémico, Meyer and Ramirez (2002) proponen la idea de la “institucionalización de la educación” a nivel mundial como una fuerza dinámica que debe ser analizada. Desde una perspectiva neo institucionalista, junto con un enfoque macro sociológico y cultural, estos autores plantean que la educación moderna se ha transformado en una empresa de carácter mundial, universal y universalista a través del sistema del Estado nación, el que tiene a producir e incorporar entidades nacionales a través de la homogeneización de derechos y responsabilidades. En este marco, la educación es parte esencial a la vez que causa del modelo cultural de la sociedad moderna o Estado nación. Esto se debe particularmente al hecho que tiende a homogeneizar objetivos y tecnologías (como la propia escolarización) para alcanzar sus objetivos.

Respecto de los núcleos de origen mencionados en el apartado anterior es posible realizar algunas precisiones. Frente al debilitamiento de los sistemas educativos

nacionales como objeto de estudio y la diversidad de áreas de interés para la comparación educativa, la idea de transferencia de prácticas tiende a relativizarse. Asimismo, la complejización de las relaciones entre unidades y objetos y la emergencia de nuevas disciplinas y metodologías pueden alejar a la EC de visiones centradas en el estudio de un aspecto local particular y/o de una variable de influencia determinante. Sin embargo, dos discursos de relevancia en el campo no parecen abrir el campo del debate mucho más allá de dichos núcleos.

Hoy en día la educación comparada a modo de visualizarla como espacio para la investigación en el campo de conocimiento educativo, interesa destacar el manejo de referentes sociohistóricos a fin de situar la configuración del conocimiento disciplinario en el ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales. De acuerdo una vez más con Schriewer (2002, 2010), la investigación comparada representó la vanguardia y el impulso en la constitución y demarcación de campos disciplinarios, funcionando como un elemento esencial en los procesos de reestructuración de largo alcance de la ciencia moderna. Ahora bien, desde la revisión de expertos como Altbach y Kelly (1990), se sitúa también que con el transcurso de los siglos XIX y XX la investigación comparada gradualmente cobró un mayor auge a partir de trabajos de cortes diversos. Según estos autores y mediante una visión en perspectiva del desarrollo de este abordaje metodológico, podemos observar al menos cuatro tradiciones investigativas. Una primera tradición en la investigación comparada ha sido la de imponer modelos (derecho, educación, política), provenientes de los países colonialistas como Inglaterra, Francia y otras potencias, hacia otros países dependientes desplazando así las formas indígenas (nativas) sin consultar a los colonizados. Otra importante tradición investigadora está representada por los estudios histórico-culturales de Kandel y Ulich en la primera mitad del siglo XX (Altbach y Kelly, 1990). Varias décadas más tarde del avance de estos enfoques surgió una tercera tradición representada por Kandel y Mallinson en el ámbito de la investigación comparativa, derivada de un interés humanitario, de ayuda y mejora a través de programas internacionales, a manera de contribuir propiciando la paz y el desarrollo mundiales (Altbach y Kelly, 1990). Posteriormente, se evidenció una cuarta

tradición encabezada por Holmes y Fing consistente en transformar la comparatividad en una ciencia que posibilitara el descubrimiento de leyes universales para imponer políticas mundiales, todo ello mediante la utilización de la cuantificación y la estadística (Altbach y Kelly, 1990). No fue sino hasta finales del siglo XX y principios del nuevo milenio cuando se pudo observar cómo, de una visión de mundo concebido como una multitud de sociedades regionales o nacionales separadas, se ha transitado a la visión de entidades autónomas, de configuraciones históricamente caracterizadas, de ambientes dependientes unos de otros. Para este momento de la investigación comparada, el mundo en su totalidad es visto como una unidad de análisis aunque, por otra parte, se cuestionan fuertemente las suposiciones teóricas, epistémicas y metodológicas fundamentales de esta perspectiva como tal (Wallerstein, 2005), lo que conlleva a plantear exigencias para producir versiones más aplicables de las estrategias metodológicas en la investigación comparada.

## Capítulo 4. La formación inicial de los docentes en secundaria en Italia y México

El presente capítulo aborda el trabajo comparativo de la formación de los docentes de secundaria en las naciones italiana y mexicana, el cual forma parte del ámbito de las políticas educativas sobre la formación inicial del profesorado. La importancia del docente y su formación, como elementos que contribuyen a mejorar la calidad del sistema educativo, avalan la necesidad de analizar las políticas educativas de contextos nacionales e internacionales y de identificar buenas prácticas en relación con la formación docente. A su vez, Italia y México se posicionan como países de gran relevancia con tendencias emergentes en el plano internacional. La finalidad de este capítulo es detectar convergencias y divergencias entre las propuestas de formación de docentes en secundaria en Italia y México. El análisis está enmarcado en una metodología comparada donde se abordan cuatro categorías de análisis: la primera de ellas hace referencia a las políticas de formación de docentes en secundaria en Italia y México, la segunda al reclutamiento de los docentes, la tercera al currículo de formación de docentes y la cuarta a las universidades que forman al profesorado.

Previo al análisis de las categorías señaladas, es necesario establecer una comparación de las características organizativas y académicas de ambos países. A lo largo de los años se han implementado cambios políticos acontecidos en cada contexto nacional y se han implementado transformaciones significativas en los sistemas escolares, como bien se señaló en el capítulo 2.

En la tabla 10 se puede ver que en ambos países la educación obligatoria comprende algún tramo de la educación inicial, el nivel primario completo y alcanza algún ciclo del nivel medio, el cual incorpora a alumnos hasta los 14 años de edad (ver tabla 10).

**Tabla 10.** Características organizativas y académicas de los sistemas educativos en Italia y México.

	<b>Italia</b>	<b>México</b>
<b>Régimen de gobierno</b>	República parlamentaria	Federal
<b>Organización política</b>	110 provincias	32 entidades federativas
<b>Población</b>	60 483 973 (2018)	124 738 000 (2018)
<b>PIB</b>	2.084 billones USD (2018)	1.221 billones USD (2018)
<b>Gasto en educación</b>	7.8 % (2016)	6.9 % (2018)

<b>Resultados en PISA</b>	<b>32° lugar (2018)</b>	<b>53° lugar (2018)</b>
<b>Estructura del sistema educativo</b>	5 niveles: asilo, escuela de la infancia, escuela primaria, escuela secundaria de primer grado y escuela secundaria de segundo grado; y escuela superior	5 niveles: preescolar, primaria, secundaria, educación media superior, educación superior
<b>Rango de obligatoriedad</b>	10 años	14 años
<b>Rango de edades para la educación obligatoria</b>	De 6 a 16 años	De 3 a 17 años
<b>Reforma educativa</b>		Año 2019. Ley

**Fuente:** Elaboración propia.

En la siguiente tabla se muestran los datos organizados de ambos países según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (ver tabla 11). Como podemos ver en ambos países existe un periodo de educación obligatoria, pero en cada uno el tiempo es diferente. En México la educación obligatoria dura 14 años, que según la CINE corresponden a estudios desde CINE 0 a CINE 3. Por otro lado, en Italia, la educación obligatoria dura 10 años que pertenecen a CINE 1, 2 y parte de CINE 3. Es decir, la educación obligatoria es 4 años más larga en México que en Italia. Sin embargo, esto no significa que al establecer un país una etapa de educación obligatoria más larga garantice *per se* mejores resultados en evaluaciones externas. Es necesario completar dicha educación con buenos docentes y profesionales de la educación, con currículos y valoración social de la educación.

Los dos países convergen en la educación inicial (asilo en Italia) que va de los 0 a los 2 años. En el mismo segmento, 0 a 6 años, que corresponde a CINE 0, Italia establece la primera parte, de 0 a 6 años, como no obligatoria, a diferencia de México la cual establece de 3 a 5 años como obligatoria. Este ciclo se denomina preescolar. Continuando con los puntos semejantes y divergentes, la organización de las siguientes etapas también muestra ciertas similitudes. En México, la enseñanza CINE 1 y 2, llamada educación obligatoria, está dividida en dos partes. La primera, CINE 1, dura 6 años y es para estudiantes de 6 a 11 años y, la segunda, CINE 2, es para los jóvenes de 12 a 14 años (3 años), al igual que en Italia. Los dos países divergen, por un lado, en la denominación, ya que en Italia correspondería con escuela primaria y escuela secundaria de primer grado. Ambos países convergen al otorgar a las dos etapas un carácter obligatorio. Otra divergencia con respecto a la escuela secundaria superior es que en México es

obligatoria 3 años y en Italia sólo 2 años. Sí convergen, sin embargo, en que esta última etapa, CINE 3, es la última enseñanza antes de comenzar la educación superior, y cubre, tanto en México como en Italia a los adolescentes de 15 a 17 años y 15 a 16 años, respectivamente.

**Tabla 11.** Sistema educativo general de Italia y México

Italia		CINE	Edad	CINE	México		
Asilo		CINE 0	0	CINE 0	Educación inicial		
			1				
			2				
Escuela de la infancia		CINE 0	3	CINE 0	Preescolar	Educación básica (Obligatoria y gratuita)	
			4				
			5				
Primer ciclo de instrucción (Obligatoria y gratuita)	Escuela primaria	CINE 1	6	CINE 1	Primaria		
			7				
			8				
			9				
	Escuela secundaria de primer grado	CINE 2	CINE 2	10	CINE 2		Secundaria
				11			
				12			
				13			
Segundo Ciclo de instrucción	Escuela secundaria de segundo grado	CINE 3 (Obligatoria)	14	CINE 3	Educación media superior (Obligatoria y gratuita)		
			15				
	CINE 5	16					
		17					
		18					
			19				

**Fuente:** Elaboración propia.

#### 4.1 Políticas de formación docente en Italia y México

Las formas en que se seleccionan a quienes serán los futuros docentes, las características de su proceso de preparación, los apoyos para su desarrollo profesional continuo, así como las instituciones que forman a los docentes, constituyen un desafío fundamental de las políticas educacionales del presente en la región Latinoamericana y Europea.

Diversos estudios confirman que para superar la desigualdad e impulsar el desarrollo económico democrático, el papel del docente es un factor que incide en ellos para que la educación pueda contribuir a superarlos. Tales requerimientos señalan de manera convergente hacia mayores exigencias a los profesionales de la educación. En este sentido, se presiona a los gobiernos y sindicatos docentes a generar propuestas acordes a las nuevas demandas, a las necesidades e

intereses de los docentes, lo que demanda el diseño e implementación de nuevas políticas entre la profesión y el Estado.

A nivel mundial ha habido una preocupación creciente por abordar los desafíos relacionados con el fortalecimiento docente. Organismos como UNESCO (2013), OCDE (2018), UE (2019) y el Banco Mundial han realizado investigaciones sobre esta temática cuya tendencia es la preocupación por mejorar el diseño de políticas docentes para elevar la calidad de la formación inicial de los profesores, fortalecer su formación continua, promover su desarrollo profesional y garantizar las condiciones adecuadas para un trabajo efectivo.

En este marco de necesidades, respecto a las políticas de formación para docentes, Italia y México comparten el propósito de contribuir a responder a las necesidades de las brechas de políticas en ambas naciones, es decir, fortalecer su diseño, la implementación y evaluación de las mismas.

### **Italia**

El interés del gobierno italiano por formar a sus docentes comienza en los años 70 y 80, sin embargo, fue en la década de los 90 cuando se consideró pensar en una institución que formara docentes y posteriormente la implementación de medidas de reforma de la formación docente. Había cada vez más maestros que por iniciativa propia continuaron sus estudios a nivel universitario y, por otro lado, iniciativas de grupos en los que profesores de secundaria y especialistas universitarios colaboraron experimentando procedimientos y modelos de formación (Cappa, Niceforo y Palomba, 2013).

La política docente italiana se gesta en las investigaciones de la OCDE y la UE las cuales asumen la formación del docente como un continuo. Reconoce que la calidad del docente es fundamental para que los estudiantes se sientan inspirados por las actividades que se realizan en el aula. Un buen docente contribuye a que el sistema educativo se desarrolle exitosamente, ambos elementos son necesarios para que los estudiantes estén preparados para ejercer en la vida adulta. Sin embargo, la profesión docente ya no es considerada como una opción profesional, “Aunque está cobrando cada vez más importancia el papel desempeñado por los

profesores ante los retos educativos, sociales y económicos a los que se enfrenta Europa, la profesión docente va perdiendo atractivo como opción profesional” (Comisión Europea, 2018: 4).

Dado este contexto, la Comisión Europea se ha planteado subrayar la importancia de aumentar la atracción por la profesión docente, para ello habrá de modificar el paradigma que la sitúa en una profesión estática por una dinámica, en este sentido, el diseño de políticas habrán de reconocer que el entorno docente está en un cambio constante y que es fundamental apoyarlos para responder a las demandas del contexto.

La política educativa italiana, para poder rebatir las creencias sobre la profesión docente, establece que las condiciones de trabajo y la eficacia de los docentes deben mejorar, por consiguiente, la selección de nuevos docentes tomará en cuenta un conjunto más general de actitudes y aptitudes, se ofrecerán buenas condiciones de contratación y de empleo y, dado que para la UE la formación continua es importante, la política de formación docente en Italia deberá prestar mayor atención al desarrollo profesional continuo de sus profesores, así como de sus necesidades profesionales (MIUR, 2017). Desde esta perspectiva, la Comisión Europea (2018) plantea que todo docente deberá incentivarse para trabajar colaborativamente con sus compañeros, fomentar el trabajo en equipo y el aprendizaje entre iguales.

En Italia, el camino para enseñar en las escuelas secundarias consiste en tener una licenciatura de cuatro o cinco años y en seguir un curso de formación de profesorado, llamado “Tirocinio Formativo Attivo” (TFA). Éste se regula en el “DM 249/2010” (Decreto Ministeriale 249/2010, 2010) e intenta fortalecer los conocimientos y desarrollar las habilidades didácticas, psicopedagógicas, organizacionales, interpersonales y comunicativas de los futuros docentes. El TFA tiene plazas limitadas y, conforme al “DM 11 novembre 2011” (Decreto Ministeriale 11 novembre 2011, 2011), hay que pasar el acceso mediante tres pruebas, entre las cuales, una está definida por el Ministerio de Educación y las otras dos por la Universidad elegida por el estudiante.

En Italia se han aprobado recientemente políticas para abordar el tema del exceso de oferta de docentes en algunas materias y en algunas áreas geográficas y para hacer frente al problema que supone tener listas de espera de profesores cualificados. En 2015/16 se puso en marcha un plan de contratación con el objeto de resolver el tradicional problema de las “listas de espera” (graduatorie ad esaurimento) de profesores titulados. Más de 85.000 profesores, que hasta el momento habían estado sujetos a contratos de corta duración, fueron contratados con carácter permanente. Tras un decreto legislativo sobre FIP aprobado en abril de 2017, los futuros profesores de educación secundaria que tengan un grado de máster y 24 créditos en las áreas pedagógicas tendrán que aprobar un concurso abierto para poder matricularse en una especialización universitaria de un año, seguida de un periodo de prácticas de dos. Durante las prácticas asumirán gradualmente funciones docentes, incluida la sustitución de profesores ausentes, evitando así las listas de profesores temporales. Al final de los tres años obtendrán un empleo permanente si aprueban la correspondiente evaluación.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/04/21/20A02259/sg>

Por otro lado, el perfil profesional corriente del enseñante de la actual escuela italiana sólo puede emerger del análisis del camino seguido en el curso de los estudios. El perfil, por tanto, no precede a los estudios como una idea que los programa, los guía y, eventualmente, los corrige, sino que es un resultado de su yuxtaposición y, muy a menudo, el resultado de elecciones (administrativas, didácticas y culturales) en las que pueden encontrarse evidentes elementos de casualidad. Además de la casualidad, la profesionalidad del enseñante de la escuela italiana se caracteriza por otras constantes, entre las que pueden identificarse las contradicciones de la formación disciplinar (para enseñar en la escuela primaria es suficiente una incompleta preparación de secundaria, por ejemplo), el rechazo a las Ciencias de la Educación, cuya presencia en los planes de estudio es anecdótica, la primacía de la formación teórica, con el consiguiente olvido de la práctica docente, y el recurso a los sustitutos de la formación (entre

los que se encuentran las motivaciones añadidas (vocación, cualidades innatas para la docencia, el compromiso por cambiar la institución o la sociedad...), la imitación de modelos y la experiencia).

La situación muestra la necesidad de determinar con claridad (en su indudable complejidad) la profesionalidad del enseñante, ya que este es el objetivo de cualquier actividad formativa. Se trata de la necesidad de identificar la especificidad profesional del enseñante, de definir un oficio, es decir, de un saber hacer preciso, aunque bastante completo y no definitivo. En general, esta profesionalidad se podría localizar en un conjunto interrelacionado de habilidades e instrumentos que le permitan comprender e interpretar la compleja situación en la que opera y, por tanto, intervenir en ella proyectando, realizando y verificando actividades educativas. Sin duda alguna, es preciso pensar en una multiplicidad de componentes formativos, no aislados, para desarrollar y mejorar en los enseñantes la capacidad de operar actividades educativas abiertas a la verificación y la autocorrección, fundadas sobre la problematización de lo que se enseña y de cómo se enseña, proyectadas a corto y a largo plazo. Esto comporta una gama de habilidades, competencias y conocimientos diversos, conectados entre sí, relativos, por ejemplo, a contenidos de enseñanza en sus aspectos teórico-conceptuales y metodológicos; procedimientos y estrategias formativas en su multidimensionalidad cognitiva, afectiva, social, etc.; determinantes históricos, sociales y políticos de la escuela como institución y de la praxis didáctica; aspectos socio-culturales relativos a los alumnos, al entorno, a la específica situación de la escuela, etc.

## **México**

La política de formación docente en secundaria se gesta en el marco normativo de la Reforma educativa de 2019. A partir de la revisión de diversos documentos oficiales, entre ellos, Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (Gobierno de México, 2019), Ley General de Educación (DOF, 2019a), Ley General del Sistema de Carrera de Maestras y Maestros (DOF, 2019b) y el Programa Sectorial de

Educación 2018-2024 (DOF, 2020a), se procedió a revisar las políticas actuales de formación docente.

Las políticas de formación docente son la base sobre las cuales se construyen los sistemas educativos eficaces. A partir de la revisión y análisis de los teóricos revisados en el capítulo 1, las políticas de formación docente están enfocadas a cinco objetivos:

1. Formarse de manera continua para reflexionar desde su práctica y desde su contexto.
2. Auxiliarlo para que aprenda nuevas prácticas pedagógicas que le permitan entender su práctica desde su contexto.
3. Adquirir conocimientos y habilidades para reflexionar y modificar su práctica.
4. Reflexionar sobre su práctica y su contribución al fortalecimiento de los aprendizajes de sus estudiantes.
5. Definir su trayecto formativo para una educación de excelencia.

Es cada vez más significativo el reconocimiento de los sistemas educativos que dan cuenta de la importancia que tiene el fortalecimiento de la práctica docente para mejorar los resultados educativos y de los alcances de reflexionar respecto a lo aprendido y las necesidades actuales del magisterio mexicano. En este sentido, es importante recuperar aspectos de la política educativa que en el contexto nacional han marcado diferencias en favor de la consolidación del trabajo docente.

La Reforma Educativa iniciada en México de 2019 estableció como eje principal la revaloración y formación del magisterio. La reforma consideró para ello la modificación del artículo 3° constitucional, que actualmente expresa:

Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional (DOF, 2020b: 13).

En la búsqueda de la calidad de la educación se reconoce la labor del docente como agente importante en el logro de los aprendizajes de los estudiantes en el

sistema educativo mexicano. En esta reforma se apunta la necesidad del Estado mexicano de atender la idoneidad de la labor del personal docente y directivo como insumo principal del logro de la excelencia educativa mexicana:

La ley establecerá las disposiciones del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en sus funciones docente, directiva o de supervisión. Corresponderá a la Federación su rectoría y, en coordinación con las entidades federativas, su implementación, conforme a los criterios de la educación previstos en este artículo.

La admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente se realizará a través de procesos de selección a los que concurren los aspirantes en igualdad de condiciones (...), los cuales serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales y considerarán los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos. Los nombramientos derivados de estos procesos sólo se otorgarán en términos de dicha ley. Lo dispuesto en este párrafo en ningún caso afectará la permanencia de las maestras y los maestros en el servicio. A las instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo no les serán aplicables estas disposiciones (DOF, 2020b: 13-14).

La integración de la formación continua es central en la propuesta de modificación constitucional, como puede constatarse con claridad en el texto de la iniciativa de reforma constitucional:

A través de esta modificación se propone redignificar el papel de las y los maestros conociéndoles como agentes primordiales en la transformación de la educación. Para lograr su papel transformador de la educación, es necesario a su vez promover el establecimiento de las condiciones para promover que los docentes sean altamente calificados, que sean remunerados justamente y que tengan las herramientas para consolidar las trayectorias que ellos mismos establezcan para su continuo desarrollo como profesionales de la educación. En ese sentido, se destaca la labor primordial de los docentes en el proceso educativo, su autonomía individual, no sólo como transmisores de conocimiento sino también como intelectuales formadores de ciudadanos, lo que implica una alta responsabilidad en relación con los educandos (Cámara de Diputados, 2019: 5).

En ese mismo sentido, los debates generados en la Cámara de Diputados a partir de la iniciativa de Reforma sugerían la necesidad de garantizar estrategias para asegurar una educación de calidad, de manera particular en lo que respecta a la formación docente:

El Estado reconoce a los docentes como agentes primordiales en la calidad de la educación. Con base en este carácter, los docentes tienen derecho a que les sea garantizado el acceso a un sistema permanente de actualización y formación continua para cumplir con los objetivos y propósitos del sistema

educativo nacional, así como a que sea reconocida su contribución a la educación (Cámara de Diputados, 2019: 11).

La estrategia para asegurar el valor social de los docentes y directivos fue la derogación del Servicio Profesional Docente y con ello la creación de un órgano administrativo desconcentrado, adscrito a la Secretaría de Educación Pública (SEP). En este sentido, la iniciativa de Reforma al artículo 3° expresaba:

Las autoridades educativas federal y locales coordinarán un Servicio de Desarrollo Profesional del Magisterio, conforme a los requisitos y criterios que establezca la ley, los cuales deberán favorecer la calidad y la equidad educativas, así como el desempeño académico de los educandos. El Estado dará atención igualitaria y prioritaria al fortalecimiento de las instituciones públicas que brindan formación docente, incluyendo a las escuelas normales, las cuales contarán con libertad académica y autonomía de gestión, y a otras instituciones de educación superior. Dichas escuelas e instituciones deberán garantizar la pertinencia, relevancia y calidad de esta formación (Cámara de Diputados, 2019: 11).

En consecuencia, de la Reforma a la fracción XXV del artículo 73° constitucional, se facultó al Congreso a “establecer el Sistema de las Maestras y los Maestros, en términos del artículo 3° de esta Constitución” (DOF, 2020b: 196). Esto permitió que el Congreso tuviera atribuciones de definir un nuevo sistema para reconocer el papel que posee el magisterio para la transformación social.

A diferencia de las reformas previas, uno de los objetivos de esta propuesta es establecer programas que contribuyan al reconocimiento y formación del magisterio y a desarrollar criterios para la admisión, promoción y reconocimiento del docente, a fin de que cuenten con referentes para la mejora continua de la educación (Gobierno de México, 2020).

La ley reglamentaria que regula el régimen laboral del magisterio es la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM), aprobada en septiembre de 2019. De manera particular esta ley sienta las bases para reconocer la transformación social de las maestras y maestros en sus funciones de docente, técnico docente, asesor técnico pedagógico, directiva o de supervisión, como agentes fundamentales del proceso educativo. En el artículo 1 de la LGSCMM expresa que esta ley tiene por objeto:

- I. Establecer las disposiciones del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

- II. Normar los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento del personal.
- III. Revalorizar a las maestras y los maestros (DOF, 2019c: 1).

En lo referente al primer punto, entre las atribuciones de la USICAMM, está enviar a la MEJOREDU los resultados de los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento, para que determine, formule y fortalezca los programas de formación y actualización del magisterio.

En el segundo punto, normar los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento del magisterio, es central para apuntalar los criterios y programas para el desarrollo profesional del mismo. La tabla 12 reproduce la definición de cada uno de estos procesos:

**Tabla 12.** Proceso de selección para la carrera de las maestras y maestros

Proceso	Definición
Admisión	Proceso al que concurren los aspirantes en igualdad de condiciones, los cuales serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales y considerarán los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos; sin afectar, en ningún caso, la permanencia de las maestras y los maestros en el servicio
Promoción	La obtención de incentivos se llevará a cabo mediante el Programa de Promoción Horizontal por Niveles con Incentivos, integrado por niveles de estímulo, podrá participar de manera voluntaria el personal que en la Educación Básica realiza funciones docentes, de técnicos docentes, de asesoría técnica pedagógica, de dirección y de supervisión. En dicho programa se contempla la posibilidad de que los participantes puedan incorporarse, promoverse o conservar el incentivo sin necesidad de cambiar de función.
Reconocimiento	A las distinciones, estímulos y opciones de desarrollo profesional para aquellos que destaquen por el desempeño de sus funciones directivas.

**Fuente:** Gobierno de México, 2020.

Respecto al tercer punto, se plantean las acciones que las autoridades educativas emprenderán para lograr revalorizar al magisterio, por lo que perseguirán, entre otros, los siguientes fines: priorizar su labor, fortalecer su desarrollo profesional, impulsar su capacidad para la toma de decisiones y otorgar un salario profesional digno.

La segunda ley reglamentaria que se expidió en septiembre de 2019 fue la Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución en materia de Mejora Continua de la Educación (DOF, 2019b), la cual concreta la fracción IX del artículo 3º constitucional reformado, donde se establece que para “contribuir al cumplimiento de los objetivos de este artículo, se crea el Sistema Nacional de Mejora Continua

de la Educación, que será coordinado por un organismo público descentralizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propios, no sectorizado” (DOF, 2020b: 21). La coordinación de dicho sistema estará a cargo de la Comisión (MEJOREDU). En su artículo 17, la LGSCMM establece, en materia de formación del personal educativo, que la Comisión tendrá los siguientes fines:

- I. Emitir los criterios generales de los programas de formación, capacitación y actualización, desarrollo de capacidades y de liderazgo y de gestión educativa que contribuyan a una mejor práctica de las funciones docente, directiva o de supervisión.
- II. Establecer los criterios y programas para el desarrollo profesional de las maestras y los maestros, considerando la formación, capacitación y actualización, de conformidad con la información obtenida a través de los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento, previstos en esta Ley.
- III. Establecer los criterios conforme a los cuales las autoridades de educación media superior, las autoridades educativas de las entidades federativas y los organismos descentralizados llevarán a cabo la valoración del diseño, la operación y los resultados de los programas de formación, capacitación y actualización, de desarrollo de capacidades y de desarrollo de liderazgo y gestión (DOF, 2019c: 11).

En este contexto legal, la Comisión tiene responsabilidades sustanciales de emitir lineamientos de formación del magisterio y otros relacionados a la mejora de las escuelas, organización y profesionalización de la gestión escolar.

En suma, son claros el sentido de la calidad y el papel que la formación docente alberga para alcanzarla, así como el establecimiento de lineamientos y programas de formación como aquellos elementos en los cuales se fundamenta la buena gestión escolar en la educación obligatoria del país.

A partir de lo expuesto, es posible presentar el análisis comparativo de ambos países sobre sus políticas de formación a partir de las siguientes categorías (ver tabla 11).

**Tabla 11.** Política de formación docente en Italia y México

<b>Puntos de comparación</b>	<b>Italia</b>	<b>México</b>
<b>Norma jurídica</b>		Unidad de Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros

¿Quién evalúa?		
Responsables de las regulaciones		Secretaría de Educación Pública
Objetivos		<ol style="list-style-type: none"> <li>I. Establecer las disposiciones del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.</li> <li>II. Normar los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento del personal.</li> <li>III. Revalorizar a las maestras y los maestros</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia.

## 4.2 Reclutamiento de los docentes en Italia y México

Los docentes que se están formando en México para cubrir las plazas de educación básica, a la información presentada se agrega el número de sustentantes en los concursos de ingreso al Servicio Profesional Docente y el número de titulados de las escuelas normales, comparado con el número de plazas asignadas entre los ciclos escolares 2014-2015 a 2017-2018, y se integra al análisis un nuevo agente: aquellos profesionistas que sin haber recibido una formación para la docencia compiten por las plazas disponibles en las escuelas públicas de educación básica.

Hay una brecha entre el número de titulados de escuelas normales y el número de plazas disponibles se empieza a acrecentar. Sin embargo, debe considerarse que el bloque de los aspirantes normalistas al ingreso al servicio docente no sólo está conformado por los titulados en el ciclo escolar de referencia, sino también por todos aquellos que egresaron en ciclos anteriores y no han conseguido un puesto en las escuelas públicas, bajo el supuesto de que ésta es su aspiración profesional.

Para explorar si el bloque de los aspirantes a una plaza está conformado no sólo por los titulados en el ciclo escolar, sino además por la suma de los titulados en ciclos anteriores, se revisaron datos más puntuales de años anteriores a la apertura de las convocatorias a todos los profesionistas. La información de los concursos de ingreso a la docencia desarrollados entre 2008 y 2014 muestra que

la diferencia entre el número de sustentantes y el número de plazas asignadas, para el caso de los docentes de primarias generales a partir del ciclo escolar 2010-2011, fue aumentando, así es que el porcentaje de quienes accedían a una plaza se redujo de 84 a 67% de los sustentantes del ciclo escolar 2010-2011 al 2013-2014 (INEE, 2019).

De acuerdo con datos oficiales del INEE (2019) la cifra de titulados de la licenciatura en educación primaria de las escuelas normales en ese mismo periodo de 2010-2011 a 2013-2014 ascendió aproximadamente a 9 000 licenciados en dicha especialidad cada ciclo escolar. De modo que el número de sustentantes registrados puede deberse a la suma de los titulados especialistas en el nivel con aquellos egresados normalistas de periodos anteriores que no habían conseguido ingresar al servicio docente en escuelas públicas, así como probablemente con los provenientes de otras licenciaturas normalistas, ya que, tomando en cuenta todas las especialidades brindadas en las normales, se titularon entre 27 000 y 28 000 alumnos cada ciclo escolar de 2008 a 2014, es decir, se formaron 167 432 docentes en total. De ellos, en la licenciatura en educación primaria se formaron casi 50 000 docentes a lo largo de esos ciclos escolares.

Disposizioni concernenti i concorsi ordinari per titoli ed esami per il reclutamento di personale docente per la scuola secondaria di primo e secondo grado su posto comune e di sostegno. (Decreto n. 201). (20A02259)

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/04/21/20A02259/sq>

Italia

En Italia, como regla general, los profesores del sector público son funcionarios y gozan de contratos indefinidos, aunque algunos tienen contratos temporales. La selección de los profesores con contrato indefinido se realiza mediante un examen competitivo (oposición) en el que se tienen en cuenta sus méritos académicos y profesionales (concurso), pero en ocasiones se realiza sólo a través de sus méritos.

Para ser admitido en el concurso-oposición sólo es necesario estar en posesión de la titulación necesaria.

Tras conseguir un puesto permanente de profesor, los aspirantes deben superar un periodo de formación, de un año de duración, en el cual han de participar en diversas actividades de perfeccionamiento. El año de formación se desarrolla sobre la base de proyectos específicos en colaboración con redes escolares. Estos proyectos deben prestar una especial atención a la mejora de sus destrezas tecnológicas y al conocimiento de las lenguas extranjeras. Durante ese año cada nuevo profesor es tutelado por el Director del centro docente (dirigente scolastico). Al final de su periodo de formación, y en caso de obtener una valoración positiva por un comité evaluador (Comitato per la valutazione degli insegnanti), se confirma su puesto de profesor.

La selección de los profesores con contratos temporales la realiza el director del centro docente, a partir de la lista de candidatos elaborada con los profesores que no obtuvieron plaza en el concurso-oposición basado en sus méritos académicos y profesionales.

El modelo predominante para el empleo de los docentes en los países de la OCDE es el servicio público basado en la carrera laboral, en el cual el acceso es competitivo, el desarrollo de la carrera laboral está ampliamente regulado y se garantiza un empleo de por vida. Ya que los docentes no pueden ser despedidos con facilidad por un desempeño deficiente, su calidad laboral depende principalmente tanto de establecer requisitos exigentes para entrar a programas de formación docente, con el fin de asegurar la calidad de la formación inicial como de dedicar especial atención a la calidad de dicha formación en los procesos de selección y contratación; por ejemplo, este es el modelo predominante en

Francia, Italia, Japón y Corea. <http://www.oecd.org/pisa/Políticas-docentes-efectivas-Conclusiones-del-informe-PISA-Resumen.pdf>

En seis países (España, Francia, Italia, Luxemburgo, Albania y Turquía), los futuros profesores deben superar unas oposiciones para obtener la plena cualificación. Dichas oposiciones pueden organizarse en forma de exámenes escritos, entrevistas, evaluación de portfolios, observación de las prácticas docentes o cualquier combinación de estos métodos. La prueba suele centrarse en la evaluación del conocimiento de la materia y las competencias profesionales y puede estar compuesta por fases diferentes.

En aquellos países en que el principal método de contratación son las oposiciones y/o las listas de candidatos, suele ser la administración educativa la que distribuye a los profesores entre los centros. En Italia, todos los docentes que tienen una plaza permanente son asignados a su puesto por la administración educativa. Los centros pueden convocar candidatos de la lista solamente para cubrir las vacantes y suscribir con ellos solo un contrato temporal

Italia: Durante el periodo de iniciación de un año, los profesores deben realizar 180 días de servicio escolar (120 de actividades docentes).

Las excepciones son Italia y el Reino Unido (Gales), donde los planes de DPC (desarrollo profesional continua) se elaboran cada tres años. En Italia, el plan trienal tiene que combinar las necesidades individuales de los centros y los docentes con las prioridades nacionales relativas al desarrollo de destrezas sistémicas (por ejemplo, la autonomía escolar, la evaluación, la enseñanza innovadora), destrezas del siglo XXI (por ejemplo, las lenguas extranjeras, las competencias digitales y el aprendizaje en el centro y en el lugar de trabajo) y destrezas para una escolarización integradora.

En otros 16 sistemas educativos, los centros contribuyen al proceso de identificación de las necesidades y prioridades en el ámbito del DPC junto a las administraciones educativas de rango superior. Los centros pueden participar de diversas formas: • Enfoque descendente: en el desarrollo de planes de DPC, los centros siguen las directrices y prioridades establecidas por las autoridades educativas y toman en consideración sus propias

prioridades y necesidades (Bulgaria, Italia, Chipre, la antigua República Yugoslava de Macedonia y Serbia).

En Italia, los docentes reciben cada año una tarjeta electrónica de 500 EUR que pueden usar para DPC (libros, soportes multimedia, cursos, etc.) y tienen derecho a 150 horas de permiso remunerado

Italia: Se realiza una supervisión cada tres años tras la introducción de la evaluación del profesorado en ejercicio como parte de la reforma escolar.

<https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2019/04/19322.pdf>

### **4.3 Currículo de formación de docentes en Italia y México**

#### **Italia**

De acuerdo con el “Plan de formación de docentes de 2016-2019” (MIUR, 2017)

Todos los profesores de secundaria (*Scuola Media y Secondaria Superiore*, obligatoria hasta los 14 años, la primera, y no obligatoria y hasta el ingreso en la Universidad, la segunda), deben ser formados en la Universidad, es decir, deben obtener una licenciatura, de una duración de cuatro o cinco años, según los estudios que sigan, aunque algunas enseñanzas de este nivel, tales como la Educación Física y las enseñanzas artísticas y musicales, no exigen, sin embargo, formación universitaria, sino una cualificación específica que se obtiene en instituciones no universitarias.

En la Universidad la atención formativa recae únicamente sobre los aspectos culturales y científicos. La formación profesional específica no existe y se abandona a la propia iniciativa del estudiante. Es decir, la formación del futuro profesor de secundaria no contiene ningún curso de Pedagogía, Psicología, Didáctica ni materia que tenga que ver con las Ciencias de la Educación, salvo en las Facultades humanísticas, en las que son obligatorios los cursos de Psicología y Pedagogía exclusivamente para los estudiantes de Filosofía (y Magisterio, como es obvio) en tanto que pueden llegar a enseñar estas disciplinas, no siendo obligatorias para los demás, en ningún caso. Hay una excepción, sin embargo. Desde hace aproximadamente veinte años, las Facultades científicas desarrollan

sus propios cursos de didáctica aplicada, lo que corrige levemente la desoladora ausencia de formación psicopedagógica: al menos, hay algo de didáctica aplicada, destacando los trabajos que se llevan a cabo en Didáctica de las Matemáticas y, desde hace algún tiempo, en la de las Lenguas (la Glotodidáctica).

En principio, según las distintas disposiciones legales al respecto, la formación de los docentes en activo, entendida como formación continua, se realiza como autoformación del propio enseñante y como participación en actividades formativas de libre elección llevadas a cabo por el propio centro escolar, los IRRSAE y otras instituciones. Forman parte, pues, de la formación de los maestros en activo: la investigación educativa, la especialización y el perfeccionamiento en ámbitos disciplinares determinados o en competencias específicas, la cualificación en funciones especiales referentes a la escuela y a la profesionalidad del docente, viajes culturales y estancias en instituciones formativas de todo tipo, participación en investigaciones y experiencias, congresos y cursos promovidos por instituciones culturales y asociaciones profesionales, estudios e investigaciones llevados a cabo individual o colectivamente..., etc. Si bien los principios y disposiciones legales en relación con la formación de los docentes en activo es clara, no tanto aparece la situación real de la escuela italiana. Aunque parece cierto que el número de maestros que participan en iniciativas de actualización y formación continua es elevado, no parece menos cierto que las energías y los recursos que se destinan a ello son todavía escasos, y, en ocasiones, no se dedican a cuestiones centrales y valiosas.

Las instituciones responsables de la formación permanente son, básicamente, los *Istituti Regionali per la Ricerca, la Sperimentazione e l'Aggiornamento Educativi* (IRRSAE) y los *Proveditorati agli Studi*. Mientras los IRRSAE son estructuras regionales (veinte en total a los que hay que añadir dos más con competencias en todo el territorio de la República: la Biblioteca di *Documentazione Pedagogica de Florencia* y el *Centro Europeo dell'Educazione de Villa Facolnieri, en Frascati*, los *Proveditorati* que son órganos periféricos del *Ministerio della Pubblica Istruzione*, tienen una base principal y organizan y promueven cursos locales de actualización en aquellas cuestiones que son de su competencia, por ejemplo, los problemas de

los niños disminuidos, de la droga, de los medios audiovisuales, nuevas tecnologías...etc. (En este sentido, cabe destacar que el Ministerio ha patrocinado el Plan Nacional de Informática para las escuelas secundarias superiores, y han sido los *Proveditorati agli Studi* provinciales los que han organizado cursos de formación en este campo, incluso para aquellos maestros que, por propia iniciativa, han manifestado interés por estas tecnologías).

Un curso típico de actualización suele ser de dos clases. En primer lugar, el curso residencial, que dura habitualmente cinco días o una semana, excluidos los extremos, en el que los profesores y los formadores del curso reciben distintas compensaciones económicas por su participación. El otro tipo de curso es el llamado no residencial y se lleva a cabo en la propia sede donde el docente está destinado, un día fijo a la semana, con formadores que pueden venir de fuera y las actividades se desarrollan en la propia escuela. Además, existe la posibilidad de que los maestros reciban una beca para seguir estudios en la universidad, e incluso en el extranjero, aunque tal posibilidad no está muy extendida, puesto que los recursos que se destinan a ello son fijos y no muy abundantes. Otras instituciones desarrollan una importante actividad en torno a la formación permanente de los docentes, fundamentalmente, las grandes asociaciones profesionales, tales como la AIMC, UCIIM, CIDI..., que, en ocasiones, llevan a cabo las actividades más interesantes, dadas su gran motivación y preparación. Salvando las escasas iniciativas surgidas en este campo, la Universidad ha mostrado, al menos en su estructura tradicional, que tiene escasa capacidad de intervenir orgánicamente fuera de ella misma en el campo de la formación del profesorado de niveles no universitarios.

La idea guía de toda formación es la de conseguir asegurar a todos los enseñantes un continuum de formación que, partiendo de la fase más específica de preparación profesional incluida en su curriculum formativo (que debería ser universitario), considere adecuadamente los primeros años de ejercicio profesional y, en particular, ofrezca a los docentes posibilidades orgánicas y frecuentes de formación permanente. Este principio de continuidad presenta muchos y particulares problemas si lo referimos a la actual situación italiana, donde no existe

todavía una formación institucional y específica orientada a la enseñanza. Parece, por tanto, muy difícil pensar en términos de continuidad de la formación mientras no se consiga modificar profundamente la primera fase de la formación para la enseñanza. En este sentido, cabe decir que en la escuela italiana todavía existen enseñantes que han accedido a la función docente a través de procedimientos breves y desprovistos de una parte de los conocimientos disciplinares relativos a su enseñanza.

El grupo de enseñantes necesita seguir un plan de actualización, que no ha sido llevado a término y, en los casos en que esto ha sucedido, no se ha desarrollado adecuadamente. Lo cierto es que, según la opinión mayoritaria, por parte de estos docentes escasamente cualificados ha sido relativamente modesta la demanda de actualización (un caso típico, aunque no único, serían los enseñantes de las cátedras de Matemáticas y Ciencias de la *Scuola Media*). Si todas las fases de la formación de un enseñante están conectadas entre sí y si tal conexión determina su eficacia relativa, la actual situación italiana de falta de una formación inicial institucional y sustancialmente aceptable, induce a pensar que la formación continua, como formación permanente que se debe proyectar ahora, debería ser bastante distinta de lo que se podría hipotetizar después de que se hubiese producido la transformación radical de la formación inicial y de los currícula universitarios dirigidos a ella. Por este motivo, se entiende que la formación permanente debería tener en cuenta todos los aspectos de la formación inicial, tanto los disciplinares como los profesionales, y, en las actuales circunstancias de déficit de formación inicial, profundizar en ella. No obstante, se reconocen resistencias a este objetivo, e incluso a aquellos que se refieren a innovaciones, cambios en los programas, progresos en la investigación disciplinar..., etc. En este orden de cosas, la actualización disciplinar (cultural) debería ser competencia de la Universidad y la profesional debería llevarse a cabo en las escuelas, a través de formadores reclutados y formados en la Universidad y destinados en los IRRSAE.

En el actual sistema de formación de enseñantes se echa en falta la reflexión en torno a su perfil profesional, característica que no es, por lo demás, extraña a la situación española. Los planes de estudio para la formación de maestros y profesores no están pensados, al menos prioritariamente, para dar una respuesta coherente, organizada y sistemática a la demanda de competencias (teóricas y operativas) que requiere el ejercicio de la actividad profesional. Tanto los planes de estudio como los programas responden sólo subordinada e indirectamente a esta exigencia, ya que tratan de resolver, antes que nada, otros problemas, en este caso, el equilibrio entre disciplinas y áreas disciplinares, el respeto a las tradiciones que atribuyen a ciertas disciplinas funciones formativas privilegiadas y la compatibilidad con tiempos formativos tratados en abstracto, independientemente de cualquier relación con las exigencias formativas reales.

En los programas de estudio se incluye una formación en Ciencias de la Educación, (Psicología y Pedagogía), no muy superior a la que reciben los maestros de *Scuola Materna* y, al igual que éstos, insuficiente e irrelevante. También deben seguir algunas horas semanales de práctica docente al cuidado de un maestro profesional, que se reducen a una práctica pasiva, en cuanto que se limitan a la pura observación de la actividad que se lleva a cabo en la clase, y, en parte, también activa, ya que comienzan a hacer por sí mismos algunos pequeños ensayos de lecciones. Para permitir a los estudiantes del *Istituto Magistrale* el libre acceso a todas las Facultades universitarias, al igual que los que consiguen la *maturità* en la secundaria superior de cinco años, existe (desde finales de los años sesenta) un curso integrativo anual que se añade a los cuatro realizados y que, una vez superado, permite a los diplomados del *Istituto Magistrale* acceder a todos los cursos de Licenciatura universitarios. Este curso adicional no mejora la formación de los futuros enseñantes, ya que se trata tan sólo de acercar su nivel al resto de la secundaria superior y no a mejorar la formación profesional.

En otro orden de cosas, si bien parecen similares los estudios de la *Scuola Magistrale* y los del *Istituto Magistrale*, debe notarse, sin embargo, una diferencia entre ellos, y no sólo en lo que se refiere a la duración de los estudios. Los

programas de la *Scuola Magistrale* son de inferior nivel a los del *Istituto*. Este último, después del primer año, cuenta con los demás cursos que son homólogos, casi idénticos, a los de los Liceos y Gimnasios, aunque con un año menos de duración.

#### **4.4 Institucionalización de la formación docente en Italia y México**

##### **Italia**

La formación de los maestros, tanto en la *Scuola* como en el *Istituto Magistrale*, y, del mismo modo, las instituciones de enseñanza secundaria en Italia es una escuela de tipo tradicional. En esta institución, como puede verse en las tablas anteriores, se estudia de todo, circunstancia que, en el caso de la formación de enseñantes, presenta dificultades añadidas.

Actualmente se proyecta en Italia extender la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, estableciendo un bienio (para los estudiantes de 14 a 16 años) que vaya abandonando la uniformidad de la escuela media precedente e incluya en sus programas, además de asignaturas comunes que permitan una cognición de la vida social y otras clásicas e importantes, materias optativas orientadas hacia las enseñanzas que posteriormente se van a cursar en los Institutos Técnicos, Gimnasios o Liceos. Esta propuesta, defendida en la Universidad de Roma, debería convertirse en un elemento cualificante de la escuela italiana de los próximos años. Las materias que deben cursar los futuros maestros, al igual que el resto de los estudiantes de secundaria superior, son, casi en su totalidad, de contenidos culturales. Además reciben una menguada formación psicopedagógica, de tipo teórico y de escasa relación con la realidad escolar, y una práctica docente muy débil e insuficiente, reducida, en la práctica, a visitar dos veces por semana, acompañados de un asistente especial, clases de escuela elemental con el objetivo de la simple observación pasiva y el inicio de irrelevantes experiencias. Debe añadirse que, en la *Scuola* y en el *Istituto Magistrale*, la formación, aunque presente rasgos similares, tiene una cualificación menor que en los demás centros de secundaria superior desde el punto de vista científico-cultural: se estudia menos aquello que se estudia en las demás instituciones, la

duración de los estudios es menor y su prestigio social se ve desgraciadamente disminuido por el hecho de contar con una población estudiantil mayoritariamente femenina. El carácter diferenciador de estos centros, la formación profesional docente, es manifiestamente reducida e insustancial.

Respecto a las universidades en México, de acuerdo con los registros del ciclo escolar 2017-2018 y considerando la Clasificación mexicana de planes de estudio (CMPE) por campos de formación académica (INEGI, 2016), en el país existían 233 planes de estudio de licenciatura para la formación de docentes desde la educación inicial hasta la media superior, además de los de artes, deportes y educación especial: 30 planes de estudio de licenciatura se impartían en 436 escuelas normales; en las unidades y subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se ofrecían 21, y se brindaban 182 en 256 instituciones de educación superior (IES).

Los planes de estudio de las licenciaturas que se impartían en las escuelas normales, en el ciclo escolar 2017-2018, correspondían exclusivamente a la formación para la docencia en los tipos y niveles de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial, así como para la enseñanza de las artes, la educación física y la docencia tecnológica. En el nivel de secundaria se incluían las especializaciones en español, matemáticas, inglés, biología, cívica y ética, historia, química, geografía, física y telesecundaria, además de las de educación especial en las áreas intelectual, auditiva y de lenguaje, motriz, visual e integral. Debe considerarse el hecho de que el plan que modifica las licenciaturas en educación especial entró en vigor apenas en el primer semestre de ese periodo, razón por la cual no se destaca aún el cambio.

En el conjunto de las 436 escuelas normales<sup>2</sup> del país se ofrecían 1 108 programas derivados de 30 planes de estudio. La mayoría de las escuelas normales, 43.1%, sólo impartía una licenciatura (es decir, 188 normales); 26.8% (117 escuelas) impartía dos; 10.3% (45 normales) impartía tres carreras; 6.9% (30 escuelas) impartía cuatro; 6.4% (28) impartía cinco o seis carreras, y el resto, 6.4% (28 normales), impartía entre siete y máximo 18 licenciaturas. En el ciclo

escolar 2017-2018, de las 1 108 opciones registradas, 1 009 estaban activas (tenían alumnos de nuevo ingreso, en cada semestre, egresados y titulados), 98 atravesaban un proceso de liquidación (no tenían alumnos de nuevo ingreso, pero sí en algunos semestres o egresados y titulados) y 1 estaba suspendida (no tenía alumnos, ni egresados, ni titulados) (INEE, 2019).

El hecho de que un programa de licenciatura esté en proceso de liquidación o suspendido en una institución no necesariamente significa que esa carrera vaya a desaparecer, ya que puede seguir siendo brindada en otras escuelas normales. En el ciclo escolar 2017-2018 sólo la Licenciatura en Docencia Tecnológica, que se ofrecía en una sola institución, es la que podría desaparecer en los próximos años por reportarse en liquidación.

A continuación se trabaja el análisis comparativo sobre la institucionalización de la formación de docentes en secundaria en Italia y México.

**Tabla .** Institucionalización de la formación docente en Italia y México

<b>Puntos de comparación</b>	<b>Italia</b>	<b>México</b>
<b>Institución formadora</b>		
<b>Duración y titulación</b>		
<b>Universidades y centros de investigación</b>		x
<b>Ministerios de educación</b>		x
<b>Organizaciones sindicales</b>		x

## Bibliografía

- ANSA (2019), *Detalles básicos del sistema político italiano*, Agencia italiana de noticias,  
<[http://www.ansalatina.com/americalatina/noticia/italia/2019/08/09/detalles-basicos-del-sistema-politico-italiano\\_24d423ec-da98-4d78-b544-1a727183b5f8.html](http://www.ansalatina.com/americalatina/noticia/italia/2019/08/09/detalles-basicos-del-sistema-politico-italiano_24d423ec-da98-4d78-b544-1a727183b5f8.html)>, consultado el 24 de noviembre, 2019.
- Artigas, Francisco (1865), *Ley de Instrucción Pública y su Reglamento. Diciembre 27.* México,  
<[http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080045869/1080045869\\_100.pdf](http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080045869/1080045869_100.pdf)>,  
consultado el 14 de julio, 2020.
- Atlas mundial de datos (2018), *Índice de alfabetización de adultos en Italia*, <  
<https://knoema.es/atlas/Italia/%c3%8dndice-de-alfabetizaci%c3%b3n-adultos>>, consultado el 29 de noviembre, 2019.
- Atlas mundial de datos (2015), *Índice de alfabetización, juventud en Italia*, <  
<https://knoema.es/atlas/Italia/%c3%8dndice-de-alfabetizaci%c3%b3n-juventud>>, consultado el 29 de noviembre, 2019.
- Bachelard, Gastón (2000), *Formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, México, Siglo XIX.
- Berlmares, Juan, Fernando Ruiz, Guadalupe Chávez y Gerardo García (1984), *Historia de México*, UANL,  
<<http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1020115170/1020115170.PDF>>, consultado el 14 de mayo, 2020.
- Berlusconi, Silvio (2009a), *Legge 20 di marzo, n. 81*, Italia, <  
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DECRETO+DEL+PRESIDEN+TE+DELLA+REPUBBLICA+20+marzo+2009+N.+81.pdf/b1bb7225-1781-4f88-87c6-757947fad4fe?version=1.0&t=1480418476599>>, consultado el 3 de diciembre, 2019.
- Berlusconi, Silvio (2009b), *Legge 20 di marzo, n. 89*, Italia, <  
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DECRETO+DEL+PRESIDEN+TE+DELLA+REPUBBLICA+20+marzo+2009+N.+89.pdf/b1bb7225-1781-4f88-87c6-757947fad4fe?version=1.0&t=1480418476599>>

[ENTE+DELLA+REPUBBLICA+20+marzo+2009%2C+n.+89.pdf/9d062ed0-5dfc-481e-8c32-8f87582efb5d?version=1.0&t=1480418481153](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/LEGGE+28+marzo+2003+%2C+n.+89.pdf/9d062ed0-5dfc-481e-8c32-8f87582efb5d?version=1.0&t=1480418481153)>,

consultado el 3 de diciembre, 2019.

Berlusconi, Silvio (2003), *Legge 28 di marzo, n. 53*, Italia, <<https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/LEGGE+28+marzo+2003+%2C+n.+53+.pdf/322adfc9-230d-4008-ae0-ade9d1476737?version=1.0&t=1480418496836>>, consultado el 3 de diciembre, 2019.

Bernard, Michelle (2006), *Formación, distancias y tecnología*, Barcelona, Pomares.

Blin, Jean-François (1997), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, París, L'Harmattan.

Calderón, J. (1994), "Historia reciente de los estudios de educación comparada en Hispanoamérica con referencia a la educación de adultos", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 2, vol. 2, México, OEA/CREFAL/CEDEFT, pp. 103-104, <[http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo\\_digital/coleccion\\_crefal/rieda/a1994\\_2/histo-1.pdf](http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a1994_2/histo-1.pdf)>, consultado el 1 de junio, 2020.

Cámara de Diputados (2019). *Iniciativa que reforma los artículos 3o., 31 y 73 de la constitución política de los estados unidos mexicanos, suscrita por los coordinadores y los integrantes de los grupos parlamentarios del PAN, PRI, movimiento ciudadano y PRD*. Secretaría de Gobernación. [http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2019/02/asun\\_3807542\\_20190206\\_1549475825.pdf](http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2019/02/asun_3807542_20190206_1549475825.pdf)

Cappa, Carlo, Orazio, Niceforo y Donatella, Palomba (2013), "La formazione iniziale degli insegnanti in Italia", en *Revista Española de Educación Comparada*, vol. 22, pp. 139-163, <<http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/viewFile/9327/8887>>, consultado el 26 de noviembre, 2019.

Casati, Gabrio (1859), *Legge 13 di novembre 1859, n. 3725 Casati*, Italia, < <https://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/casati.html> >, consultado el 9 de diciembre, 2019.

Castañeda, Adelina (2009), *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*, México, UPN.

CIA (2019), *Italia*, <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/it.html>> consultado el 26 de noviembre, 2019.

CIA (2020), *México*, < <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/mx.html>>, consultado el 25 de enero, 2020.

Comisión Europea (2018), *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*, Luxemburgo, < <https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2019/04/19322.pdf>>, consultado el 14 de octubre, 2020.

Cossiga, Francesco (1990), *Legge 5 giugno 1990, n.148. Riforma dell'ordinamento della scuola elementare*, Italia, < [https://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l148\\_90.html](https://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l148_90.html)>, consultado el 14 de enero, 2020.

Datosmacro (s/f a), *Italia: economía y demografía*, < <https://datosmacro.expansion.com/paises/italia>>, consultado el 7 de noviembre, 2019.

Datosmacro (s/f b), *PIB de Italia*, <<https://datosmacro.expansion.com/pib/italia>>, consultado el 26 de noviembre, 2019.

Datosmacro (s/f c), *México: economía y demografía*, < <https://datosmacro.expansion.com/paises/mexico>>, consultado el 3 de enero, 2020.

Datosmacro (s/f d), *México. Población*, < <https://datosmacro.expansion.com/demografia/poblacion/mexico>>, consultado el 11 de enero, 2020.

- Diker, Gabriela y Flavia Terigi (2007), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- Diker, Gabriela y Flavia Terigi (1994), *Panorámica de la formación docente en Argentina*, Buenos Aires, PREDE-OEA.
- DOF (2020a). *Programa sectorial derivado del plan nacional de desarrollo 2019-2024*. Gobierno de México. <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020)>
- DOF (2020b). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf\\_mov/Constitucion\\_Politica.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf)>
- DOF (2019a). *Ley General de Educación*. Gobierno de México. <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf) >
- DOF (2019b). *Decreto por el que se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución en materia de Mejora Continua de la Educación*. Gobierno de México. <<https://www.gob.mx/sep/articulos/decreto-por-el-que-se-expide-la-ley-reglamentaria-del-articulo-3o-de-la-constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos-en-materia-de-mejora-continua-de-la-educacion?state=published>>
- DOF (2019c). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf)>
- Ducoing, Patricia (2020), *Un acercamiento a los antecedentes de la escuela secundaria*.
- Ducoing, Patricia (2003), *Sujetos, actores y procesos de formación*. Tomo I, México, SEP-COMIE-CESU.
- Ducoing, Patricia y Bertha Fortoul (2013), *Procesos de formación Vol. 1, 2002-2011*, México, COMIE, ANUIES.

- Duggan, Christopher (2017), *Historia de Italia*, tr. Alfredo Brotons y Adrian Fuentes, Barcelona, Akal.
- Ecured (s/f), *Italia*, <<https://www.ecured.cu/Italia#Fiestas>>, consultado el 13 de noviembre, 2013.
- Epstein, Erwin (2010), “Huellas vitales en el desarrollo epistemológico de la Educación Comparada”, En Navarro, Marco (Ed.), *Educación Comparada. Perspectivas y Casos*, pp. 11–21, Ciudad Victoria, México, Planea-SOMECE.
- Esteve, José (1994), *El malestar docente*, Barcelona, Paidós.
- Eurydice (2020), *Comisión europea. Resumen del sistema educativo italiano*, Italia, <<http://formacion.intef.es/mod/book/tool/print/index.php?id=35196#ch4548>>, consultado el 15 de enero, 2020.
- Eurydice (2018), *Italia: amministrazione y gestione a livello locale e/o di istituto*, Italia, <[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/administration-and-governance-local-and-or-institutional-level-39\\_it](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/administration-and-governance-local-and-or-institutional-level-39_it)>, consultado el 9 de diciembre, 2019.
- Ezcurdia, José (2008), “Prólogo”, en *Configuraciones formativas III. Autonomía y formación*, México, UGTO e IIEDUG, pp. 9-11.
- Fernstermacher, Gary (1997), “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, Merlín, C., *La investigación de la enseñanza I, enfoques, teorías y métodos*, México, Paidós, pp.150-181.
- Fabre, Michel (2011), “Experiencia y formación: la Bildung”, *Revista educación y pedagogía*, México, vol. 23, núm. 59, pp. 215-225.
- Ferry, Gilles (1997), *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, UBA.
- Fichte, Johann (1962), *Discursos a la nación alemana*, Madrid, Tecnos.
- Flitner, Wilhelm (1959), “Wilhelm von Humboldt”, Châteaueau, Jean, *Los grandes pedagogos*, México, FCE, pp. 219-233.
- Gadamer, Hans-Georg (1997), *Verdad y método I*, Salamanca, Sígueme.

- García de la Sienna, Rodrigo (2006) "Formación y arqueología discursiva", *Configuraciones formativas I. El estallido del concepto de formación*, México, UGTO e IIEDUG, pp. 25-40.
- Gavari, Elisa (s/f), "Los principios rectores de la política educativa italiana contemporánea", *Revista Educación XX*, 247-271.
- Gibaja, Regina (1994), "La imagen del rol docente", Gibaja, Regina y Ana Eichelbaum (comps.) *La educación en la Argentina. Trabajos actuales de investigación*, Buenos Aires, La Colmena.
- Gobierno de México (2020). *Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros*. SEP. <http://usicamm.sep.gob.mx/>
- Gobierno de México (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Presidencia de la República. <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>
- Governo Italiano (2019), *Governo Italiano. Presidenza del Consiglio dei Ministri*, <<http://www.governo.it/>>, consultado el 25 de noviembre, 2019.
- Hegel, G. W. F. (2017), *La fenomenología del espíritu*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Herder, Johann (2005), *Filosofía de la historia*, Buenos Aires, Universidad de la Plata.
- Horlacher, Rebekka (2015), *Bildung, la formación*, Barcelona, Ediciones Octaedro.
- INEE (2019), Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2018. Educación básica y media superior, México, <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>>, consultado el 25 de mayo, 2020.
- INEE (2018), *La política educativa de México desde una perspectiva regional*, México,

<<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/LaPoliticaEducativaRegional.pdf>>, consultado el 24 de mayo, 2020.

INEGI (2020), *Lengua indígena*, < <https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/>>, consultado el 11 de febrero, 2020.

INEGI (2019a), *Balanza comercial*, <[https://www.inegi.org.mx/temas/balanza/default.html#Informacion\\_general](https://www.inegi.org.mx/temas/balanza/default.html#Informacion_general)>, consultado el 5 de febrero, 2020.

INEGI (2019b), *Estadísticas a propósito del día del niño (30 de abril). Datos nacionales*, <[https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/nino2019\\_Nal.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/nino2019_Nal.pdf)>, consultado el 21 de mayo, 2020.

INEGI (2018), *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), población de 15 años y más de edad*, <<https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/default.html#Publicaciones>>, consultado el 21 de mayo, 2020.

INEGI (2017), *Módulo de Trabajo Infantil 2017*, <<https://www.inegi.org.mx/programas/mti/2017/>>, consultado el 20 de mayo, 2020.

Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) (2019), *Indicatori demografici. Popolazione residente al 1° gennaio, Italia*, <<http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=18462>>, consultado el 7 de noviembre, 2019.

Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI) (2015), *Indagine OCSE PISA 2015: i risultati degli studenti italiani in scienze, matematica e lettura*, INVALSI, <[https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/rapporto\\_PISA\\_2015.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/rapporto_PISA_2015.pdf)>, consultado el 11 de diciembre, 2019.

Jaeger, Werner (2001), *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, Fondo de Cultura Económica.

- Kaës, René (1978), "Los seminarios analíticos de formación: una situación social límite de la institución", Didier, Anziu, *El trabajo psicoanalítico en los grupos*, México, Siglo XXI Editores.
- Kaës, René (1977), *Fantasme et formation*, París, Dunod.
- Larrosa, Jorge (2003), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México, FCE.
- Leone, Giovanni (1974), *Decreto del presidente della repubblica 31 maggio 1974, n. 416. Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*, Italia, <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1974/09/13/074U0416/sg>>, consultado el 23 de enero, 2020.
- Malizia, Guglielmo y Carlo Nanni (2010), *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazioni. Le sfide della società della conoscenza e della società della globalizzazione*, Roma, Saleseno.
- Mattarella, Sergio (2015), *Legge 107 30 luglio 2015. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, Italia, < <http://www.paschinimarchi.it/legge-107-del-13-luglio-2015-riforma-della-scuola-con-note.pdf>>, consultado el 14 de enero, 2020.
- MIUR (2018a), *Scuola secondaria di secondo grado*, Italia, < <https://www.miur.gov.it/web/guest/scuola-secondaria-di-secondo-grado>>, consultado el 10 de diciembre, 2019.
- MIUR (2018b), *Istituzioni universitarie accreditate*, Italia, <<https://www.miur.gov.it/web/guest/istituzioni-universitarie-accreditate>>, consultado el 8 de diciembre, 2019.
- MIUR (2018c), *Principi generali*, Italia, <<https://www.miur.gov.it/web/guest/principi-general>>, consultado el 8 de diciembre, 2019.

- MIUR (2018d), *Percorsi post diploma*, Italia, <<https://www.miur.gov.it/web/guest/percorsi-post-diploma>>, consultado el 8 de diciembre, 2019.
- MIUR (2018e), *Principali dati della scuola-avvio anno scolastico 2018/2019*, Italia, < <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Principali+dati+della+scuola+-+avvio+anno+scolastico+2018-2019.pdf/fb3e7b10-e2bc-49aa-a114-c41ef53cac9?version=1.0>>, consultado el 16 de enero, 2020.
- MIUR (2017), *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*, Macerata, < [http://classicomacerata.gov.it/wp-content/uploads/2014/04/Piano\\_per\\_la\\_formazione\\_dei\\_docenti\\_2016.pdf](http://classicomacerata.gov.it/wp-content/uploads/2014/04/Piano_per_la_formazione_dei_docenti_2016.pdf) , consultado el 19 de octubre, 2020.
- MIUR (2012), *Decreto 16 novembre 2012, n. 254. Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n.89*, Italia, <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf>, consultado el 20 de enero, 2020.
- Morín, Edgar (2000), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, Seuil.
- Napolitano, Giorgio (2012a), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Italia, < <http://2.flcgil.stgy.it/files/pdf/20130207/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf>>, consultado el 3 de diciembre, 2019.
- Napolitano, Giorgio (2012b), *Decreto legislativo 17 ottobre 2005 delle norme generali ed i livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, no. 53*, Roma, <

[https://archivio.pubblica.istruzione.it/comitato\\_musica\\_new/normativa/allegati/dl226\\_05.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/comitato_musica_new/normativa/allegati/dl226_05.pdf)>, consultado el 8 de diciembre, 2019.

Napolitano, Giorgio (2009), *Decreto del presidente della repubblica 22 giugno 2009, n. 122. Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalita' applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169. (09g0130)*, Italia, <<https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DECRETO+DEL+PRESIDENTE+DELLA+REPUBBLICA+22+giugno+2009%2C+n.+122+.pdf/25304b97-4f68-458a-952c-32208cadc70c?version=1.0&t=1480418483460>>, consultado el 24 de enero, 2020.

Narodowski, Mariano (1996), *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Navarro, Marco (2010), "Un panorama de la educación comparada en México", en Navarro Marco *Educación comparada, perspectiva latinoamericana*, SOMECE.

Nohl, Herman (1926), *La nueva Bildung alemana*, México, FCE.

Nohl, Herman (1988), *El movimiento pedagógico en Alemania y su teoría*, México, FCE.

OCDE (2019), *Educación. Italia*, OECD Better life index, <<http://www.oecdbetterlifeindex.org/es/topics/education-es/>>, consultado el 9 de diciembre, 2019.

OCDE (2018), *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*, PISA, <<http://www.oecd.org/pisa/Políticas-docentes-efectivas-Conclusiones-del-informe-PISA-Resumen.pdf>>, consultado el 12 de octubre, 2019.

Parlamento Italiano (2000), *Legge 10 marzo 2000, n. 62. Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione*, Italia,

<<https://www.camera.it/parlam/leggi/00062l.htm>>, consultado el 14 de diciembre, 2019.

Perrenoud, Philippe (2006), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó, (Colección crítica y fundamentos).

Perrenoud, Philippe (2001), *La formación de los docentes en el siglo XXI*, tr. María Nordenflycht, Ginebra, Universidad de Ginebra, <[http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI\\_Perr-enoud.pdf](http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI_Perr-enoud.pdf)>, consultado el 7 de octubre, 2019.

Platón (1988), *Diálogos IV La República*, Madrid, Gredos.

Reyes, Ramiro (1993), "La formación inicial del profesorado de educación básica", *Cero en conducta*, México, Año 8, núm. 33-34, pp. 4-14, recuperado de <<https://www.ceroenconducta.org/revistas/Revista33-34/Revista33-34Sello%20%28arrastrado%29%201.pdf>>, consultado el 3 de septiembre, 2019.

Robalino, Magaly (2005), "¿Actor o protagonista?, dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente", *Revista Prelac*, Núm. 1, <[http://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Docente/Una\\_panoramica\\_de\\_la\\_carrera\\_docente\\_en\\_America\\_Latina.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Una_panoramica_de_la_carrera_docente_en_America_Latina.pdf)>, consultado el 3 de octubre, 2019.

Rojas, Ileana (2017), Investigación comparada en educación o educación comparada: notas sobre la demarcación y la configuración de un ámbito del conocimiento educativo, COMIE, <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0888.pdf>>, consultado el 14 de julio, 2020.

Rojas, Ileana y Zaira Navarrete (2016), *Proyecto de Investigación: Panorama comparativo sobre el manejo de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la práctica docente en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*, México, UNAM/FFyL.

- Rosas, Lesvia (2003), *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Salmerón, Miguel (2002), *La novela de formación y peripecia*, Madrid, Machado Libros.
- Schön, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
- Schriewer, Jürgen (2002), "Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos", en Jürgen Schriewer *Formación del discurso en la educación comparada*, Barcelona, Ediciones Pomares.
- Schriewer, Jürgen (1996), "1. Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada", En Pereyra, M. A. et al (Eds.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, (pp. 17-58), Barcelona, Pomares-Corredor.
- SEP (2017), *Modelo educativo para la educación obligatoria*, México, SEP, <[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo\\_Educativo\\_OK.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf)>, consultado el 7 de septiembre, 2019.
- Segni, Antonio (1963), *Legge 31 dicembre 1962, no. 1859*, Italia, <[https://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l1859\\_62.pdf](https://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l1859_62.pdf)>, consultado el 14 de enero, 2020.
- SEMS (2020), *Los subsistemas de la EMS*, <<https://sites.google.com/site/educacionmediasuperiorjmeupaep/los-subsistemas-de-la-ems>>, consultado el 21 de mayo, 2020.
- Senado de la República (s/f), *La organización política de México*, México, <[https://www.senado.gob.mx/64/politica\\_ninos/poderes](https://www.senado.gob.mx/64/politica_ninos/poderes)>, consultado el 27 de enero, 2020.
- Senato della Repubblica (2009), *Costituzione della Repubblica Italiana*, Italia, <<https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione.pdf>>, consultado el 7 de noviembre, 2019.

- SITEAL (2019), *Perfil México*, IIFE-UNESCO, <[https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_informe\\_pdfs/mexico\\_25\\_09\\_19.pdf](https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/mexico_25_09_19.pdf)>, consultado el 21 de mayo, 2020.
- Spurk (2019), *Seminario ¿qué queda de la Bildung?*, México, IISUE-UNAM.
- Sulzer, Johann (2010), *Teoría general de las bellas artes*, Alemania, LKR.
- S/a (s/f), *Riforma gentile*, < <http://www.dirdidatticamelia.it/htm/storiascuo/1920-1940/Web/Legge%20Gentile.htm>>, consultado el 9 de diciembre, 2019.
- Tamayo, Luis (2004), *El discipulado en la formación del psicoanalista. Un aporte del psicoanálisis a la pedagogía*, Cuernavaca, Instituto de Cultura de Morelos-Sello de Agua.
- UNESCO (2013), *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*, Santiago de Chile, UNESCO.
- Unión Europea (2019), *Italia*, <[https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/italy\\_es#visi%C3%B3n-general](https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/italy_es#visi%C3%B3n-general)>, consultado el 22 de noviembre, 2019.
- Unión Europea (2018), *Las profesiones docentes*, <[https://ec.europa.eu/education/policies/school/teaching-professions\\_es](https://ec.europa.eu/education/policies/school/teaching-professions_es)>, consultado el 18 de septiembre, 2020.
- Unione degli atei e degli agnostici razionalisti (UAAR) (2019), *Scopri quanto sei cattolico*, <<https://web.archive.org/web/20171003092558/https://uaar.org/>>, consultado el 27 de noviembre, 2019.
- Weiss, Eduardo, Rafael Quiroz y Anette Santos del Real (2005), *Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad. Políticas y estrategias para la educación secundaria*, UNESCO.