

UNIVERSIDAD UDF SANTA MARÍA
DIRECCIÓN ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN



Perspectiva Crítica

DEL

SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

María Cristina Rodríguez Zamora

Rosío Sofía Márquez García

Aide Mancilla Bocarando

Jesús Gerardo Hernández Ortiz

Miguel Ángel Maciel González

EDITORIAL
UDFSM



M. A. Francisco Bermejo Quezada

Presidente de la Junta de Gobierno

Mtra. Claudia Bermejo Quezada

Directora Corporativa

Mtra. Pamela Bermejo Quezada

Directora Administrativa

Dr. Gerardo Huerta Martínez

Rector

Dra. Rosío Sofía Márquez García

Directora General

EDITORIAL
UDFSM

Dr. Manuel Hernández Reyes

Editor

Mtro. Adrián Alejandro Morales Alvarado

Corrector de Estilo



UNIVERSIDAD UDF SANTA MARÍA
DIRECCIÓN ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN

PERSPECTIVA CRÍTICA DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

María Cristina Rodríguez Zamora

Rosío Sofía Márquez García

Aide Mancilla Bocarando

Jesús Gerardo Hernández Ortiz

Miguel Ángel Maciel González

EDITORIAL
UDFSM

Perspectiva Crítica del Sistema Educativo Mexicano

Primera edición digital: Noviembre 2022

**D.R. © Grupo Becas para la Superación Educativa de México. S.C.
Universidad UDF Santa María**

Cedro No. 16, Colonia Santa María la Ribera, Alcaldía Cuauhtémoc,
México, Ciudad de México, C.P. 06400.

ISBN 978-607-99854-2-4



Excepto que se establezca de otra forma, el contenido cuenta con una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

EDITORIAL
UDFSM

DISEÑO EDITORIAL

Dr. Manuel Hernández Reyes

CORRECCIÓN DE ESTILO

M. en C. Adrián Alejandro Morales Alvarado

ÍNDICE

PROLOGO	6
Jaime Pérez Dávila	
CAPÍTULO 1 . LA AUTONOMÍA Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE AUTOGESTIÓN EN EL APRENDIZAJE	13
María Cristina Rodríguez Zamora	
CAPÍTULO 2. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO Y LA INTER-SUBJETIVIDAD COMO BASE EN LA DECONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO DE LA EVALUACIÓN EN EL NUEVO MODELO EDUCATIVO EN MÉXICO	27
Rosío Sofía Márquez García	
CAPÍTULO 3. LA FORMACIÓN DEL DOCENTE ORIENTADO A LA MEJORA DE LOS PROCESOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA. UNA PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO EN LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA AGROPECUARIA	45
Aide Mancilla Bocarando	
CAPÍTULO 4. CRÍTICA A LA EDUCACIÓN DESDE LA FILOSOFÍA DE NIETZSCHE EN TIEMPOS POSTMODERNOS	63
Jesús Gerardo Hernández Ortiz	
CAPÍTULO 5. LA COMPLEJIDAD ÁULICA Y DEL CONOCIMIENTO COMO PROCESOS DE RESIGNIFICACIÓN EDUCATIVA EN LA ERA DE LA INSTRUMENTALIDAD Y DEL PLACER	80
Miguel Ángel Maciel González	
A MODO DE... ¿REFLEXIONES FINALES?	93
SOBRE LOS AUTORES	98

PROLOGO

Jaime Pérez Dávila

La reproducción de una sociedad o su sobrevivencia, no es un ciclo que requiera de un solo movimiento o en su defecto, de uno repetitivo a lo largo del tiempo. En este sentido, el papel de la educación en los ciclos de la reproducción social, resultan, siempre, altamente críticos. Una visión equivocada de la realidad, una interpretación no precisa del futuro o un diagnóstico equivocado de las relaciones sociales, pueden llevar a un desajuste entre las necesidades, las aspiraciones, los problemas sociales, la acción social y, evidentemente, las necesidades de formación educativa, la cual debe encargarse de intervenir, junto con otras acciones, en el complejo social, a fin de seguir construyendo las condiciones más adecuadas para el desarrollo de la humanidad.

De este modo, las reflexiones en torno a la educación resultarán de suma importancia, por cuanto nos jugamos la posibilidad de que las próximas generaciones no puedan solucionar de manera eficaz —o lo hagan de manera muy sufrida y desventajosa— las tensiones, contradicciones y problemas con los que la humanidad tendrá que lidiar de manera particularmente peligrosa, por lo menos en lo que resta del siglo, si se toma en cuenta la grave condición de stress o escasez de los recursos naturales, la transformación del clima planetario en un sentido altamente destructivo para la organización social y sus estructuras e infraestructuras, sin olvidar la circunstancia de la contradicción global de un crecimiento poblacional humano, más allá de lo que pueden brindar los recursos del planeta.

Ante contextos así, resulta fundamental preguntarse ¿Qué debemos enseñar a las presentes y futuras generaciones de seres humanos? ¿cómo se los debemos Enseñar? ¿con qué instrumentos y con qué organización escolar? ¿con qué contenidos (sobre todo si se sabe que serán obsoletos en unos cinco años)? De hecho, ¿siquiera resulta importante seguir enseñando y aprendiendo contenidos, Cualquiera que sea su naturaleza?

Estos desafíos son verdaderamente estructurales y profundos; pero, además, son difíciles de traducir en cualquier reforma de carácter legal, aunque se ubique incluso en un nivel de carácter constitucional.

Al mismo tiempo, resulta de suma importancia resolver las desviaciones que la sociedad moderna ha impregnado en el seno de la actividad educativa. De manera particular, lo que parece haberse olvidado, es que la educación es una respuesta del género humano para su sobrevivencia y no sólo una puerta de acceso diseñada para que la pueda abrir el más capaz, por supuesto, apoyado casi siempre en sus familias, y más aún si estas se ubican en las altas esferas económicas y políticas porque seguramente los podrán equipar con las mejores destrezas, aptitudes y experiencias, para después ponerlos a competir en una suerte de legitimidad social, política y económica que pareciera decir que en el mundo hay por selección natural, capaces e incapaces.

La pobreza, por ejemplo, siempre se planteó como una de las metas prioritarias a resolver dentro del contexto de la sociedad moderna, y la educación, en este contexto, se formuló y reconfiguró como una de las herramientas principales para reducir los abismos de la riqueza y la opulencia. La idea era equipar y preparar a los seres humanos para que, por sí mismos, estuvieran en las mejores condiciones para resolver problemas, desarrollarse, evitar y desenmascarar los engaños y las trampas que la condición humana inevitablemente actualiza todos los días.

En su origen, el conocimiento siempre fue concebido como una herramienta de acomodación/adaptación/transformación del mundo en las mejores condiciones de éxito para la humanidad en su conjunto “*denme un punto de apoyo y moveré al mundo*”, pero por desgracia, en la actualidad, hemos convertido a la educación en un requisito de inclu-

sión social y de pertenencia para la obtención de los mejores trabajos, los mejores ingresos, las mejores situaciones socioeconómicas y existenciales.

De hecho, bien vistas las cosas y a la luz, particularmente de lo que ocurre en nuestro país —en el que por desgracia se documenta la existencia de millones de pobres, registrados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), y que habla de más de la mitad de la población en condición de pobreza, y aproximadamente unos treinta millones en pobreza extrema —la conclusión es que la educación y los sistemas educativos en México han convertido a esta actividad de progreso y de civilización, en un mecanismo de exclusión social, que contraviene el principio público de cual se deriva, consistente en resolver los problemas sociales y darles a todos las mismas oportunidades.

Para profundizar estas ideas, habría que decir que es precisamente en los espacios de aquello que hemos coincidido llamar educación —independientemente de si transcurre en el ámbito familiar o escolar, donde se juega y se forja de muchas maneras el destino de los seres humanos, para bien o para mal— es donde se finca el resultado, dado que la formación, la construcción de autonomía, independencia, capacidad, reflexión, visualización, creatividad, resolución de problemas, destrezas de socialización, realización personal y demás resultados, forman parte de ese proceso social intenso y casi absoluto de interacción, transmisión, aprendizaje y reconfiguración de ideas.

En este sentido complejo, vale la pena mencionar que una reflexión educativa confinada a una reflexión de lo que sucede en las aulas, es una visión tecnocrática y eficientista corta e insuficiente. Llamamos tecnocracia a la visión del mundo que cree en una identificación de variables de la realidad que pueden ser controlables y manipulables, lo que permitiría siempre obtener los resultados deseados. En la realidad no ocurre así. No hay nada más incierto, impreciso y sorprendente que un alumno frente a un profesor o frente a otros alumnos. Dedicarse a estudiar, solamente, o dedicarse a enseñar, solamente, es por completo insuficiente para los constructos complejos de vidas e historias que se encuentran en un salón de clases, y en donde los objetivos institucionales de un siste-

ma educativo nacional, si están divorciados de esas vidas, de sus situaciones y de sus futuros posibles, resultan completamente inoperantes, tal como lo plantea Maciel González¹.

Tanto en la educación como en los espacios educativos sucede exactamente lo mismo que ocurre con la vida, pongan a un grupo de profesores o de muchachos, o de profesores y muchachos juntos, y entonces se abren camino solos por senderos improbable. La multitud de razones, de motivaciones y de emociones para estar ahí, en el acto mismo de la educación, difícilmente podrán ser identificadas y calculadas, y justamente en ese punto, habría que regresar a lo básico de la educación como lo menciona Hernández Ortiz²:

- Pulir al hombre a partir de la introspección.
- Engrandecer al ser humano y enseñarlo a vivir.
- Identificar, comprender y replantear los retos de la humanidad, los instrumentos útiles y los que han dejado de serlo, no sólo para poderles hacer frente sino para proporcionar diversas alternativas de solución.
- Hay que romper con la naturaleza inanimada e inerte en el aula y en los contenidos.
- Fomentar la rebeldía, la construcción de una conciencia que hable en voz alta.
- Reconocernos en el acto educativo, no como actores de un sistema jerárquico, sino como seres humanos.
- Habilitarnos en la construcción de ideas más que en la reproducción de ideas.
- Ayudar a construir el camino que les permita a los seres humanos emanciparse del miedo, la opresión y la dominación.

Así, cuando se propone en las páginas de este texto cuestionarse en el aula ¿por qué estudio o para qué enseño?, se justifica la cascada de preguntas que como seres humanos tenemos derecho a realizar.

¹ Miguel Ángel Maciel González, profundiza sobre el tema en el capítulo 5 del presente texto .

² Jesús Gerardo Hernández Ortiz, propone en el capítulo 4, una óptica renovada de los restos del sistema educativo nacional.

Sin embargo, de forma obligatoria, este primer cuestionamiento nos lleva a otros como ¿cuál es el sentido de los programas y planes de estudio que no toman en cuenta el afecto, el deseo y la confianza? ¿cuál es el propósito profundo de una reforma educativa? ¿cuáles son los bienes públicos y privados que nos permitirá (re)configurar la labor educativa? ¿cuáles los métodos educativos que nos llevarán al planteamiento de preguntas fundamentales para la existencia humana y al desarrollo de respuestas esenciales para vivir, decidir, actuar, desarrollar conocimiento, configurar nueva tecnología, permanecer, vivir, ser felices, en qué ambientes y con qué múltiples sentidos? ¿sirve todavía memorizar algo que sabemos que tarde o temprano se nos va olvidar? ¿funcionan los monólogos de los profesores o la estructura de los salones de clase con mesa-bancos para oír y ver a un profesor que fracasa tan solo en la tarea de llamar la atención de sus alumnos, ya no digamos en la enseñanza y el aprendizaje de los mismos?

Ante el planteamiento mismo de estas preguntas, resulta insólito pensar cómo las nuevas perspectivas educativas como el constructivismo, que consideran un nivel de interacción social amplio, en todos los campos en los que transcurre la vida de los seres humanos, son reducidas a una utilización instrumental dentro de los límites del aula, cuando las consecuencias de esta forma de pensar, la socialización de estos nuevos seres, nos llevarían casi inevitablemente a la desaparición del aula misma.

Hay que decidir, consecuentemente, llevar la realización de estas actividades formativas y educativas, de una forma consciente, dentro de las labores y las actividades mismas de la vida humana, tal y como se hacían, con éxito, en los antiguos grupos humanos, cuando se transmitían conocimientos tan complejos como construir una lanza y saberla utilizar para asegurar cuestiones fundamentales y estratégicas como la alimentación de los seres humanos, y cuya ineficacia, de haberse producido, hubiera redundado en la extinción de toda la especie humana.

Estamos ante un cambio de época en materia educativa, aunque también en muchos otros terrenos como lo tratábamos de describir al principio de este prólogo. La sugerencia profunda de muchos de los profesores de esta publicación nos llevará a tratar

de observar y reconocer lo evidente: ¿Qué caso tiene para un docente reproducir un contenido que los alumnos pueden tener amplificado, reproducido y profundizado en sus *smartphones*? ¿Cómo vamos a afrontar una situación de esta naturaleza cuando, además, ya se ha demostrado que las condiciones y las energías de concentración de un alumno, pero también de cualquier ser humano, alcanzan sólo para veinte minutos?

En un contexto institucional que diseña, programa y exige una, dos, tres y hasta cuatro o cinco horas de clase cuando se trata de cursos intensivos ¿A quién le sirve esto? ¿Por qué lo hacemos? Y lo más importante ¿Servirá para formar a los alumnos que serán los encargados en el futuro próximo de resolver los intensos y preocupantes problemas del calentamiento global, la Escasez de recursos naturales y la intensificación de los problemas demográficos, migratorios, de contaminación, de pobreza, ¿de falta de infraestructura y de sistemas institucionales para asistir y atender los múltiples problemas de la vida en el planeta en éstos y en los siguientes años?

Los procesos educativos, en este sentido, pueden ser comparados, de cierta manera, con la transmisión de la información genética precisa a las Nuevas generaciones en la conformación de las nuevas cadenas de ADN. En este proceso, puede haber accidentes o pequeños cambios genéticos que tienen consecuencias fundamentales para la herencia de la vida futura, a estos cambios se les ha dado el nombre de mutaciones, que pueden ser trascendentes, ya sea para potenciar la vida de las nuevas generaciones, o bien, para hacerlas ineficientes y poco operativas.

En un caso, las mutaciones ayudarán a esa especie a ser más fuerte, a perdurar, a sobrevivir y a hacerla altamente exitosa en las operaciones de adaptación a los cambios del medio ambiente; en el otro, podrán contribuir a la extinción definitiva de esa especie. Es particularmente crítico, como se decía al principio, identificar de manera precisa los escenarios que les tocarán vivir a las próximas generaciones, y tomar las decisiones pertinentes para construir las preguntas estratégicas y los métodos adecuados que les permitirán enfrentar los desafíos por venir. En este contexto de reflexión y de actuación de la humanidad, y de nuestro país en particular, resulta significativa la construcción de

disertaciones, ideas y preguntas acerca de la educación, que necesariamente tendrán el reto de atender y formar a las generaciones que construirán las nuevas series de acciones y respuestas que, quizá, ayudarán a la humanidad a adaptarse o adaptar/transformar la realidad, y que, a su vez, permitirán a la humanidad seguir siendo viable.

Por cierto, en los días finales del mes de mayo del 2018, se empezó a con la noticia de que biólogos de la Universidad de California-Los Ángeles (UCLA), transfirieron por primera vez un recuerdo entre dos seres vivos (en concreto, de un caracol marino a otro), creando una memoria artificial a partir de la inyección de ARN. Las consecuencias de descubrimientos de este tipo por el momento son incalculables, pero evidentemente, uno de los campos que sin duda alguna afectará, será el de la educación (Europa Press, 29 de mayo de 2018).³

³Referencias del artículo: Europa Press (29 de mayo de 2018). Logran transferir recuerdos entre dos seres vivos. *La Jornada*. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/2018/05/29/ciencias/a03n2cie>

LA AUTONOMÍA Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE AUTOGESTIÓN EN EL APRENDIZAJE

María Cristina Rodríguez Zamora

CAPÍTULO 1

Introducción

1.1. Autonomía

1.2. Sujeto, subjetividad e individuo

1.3. Enfoque pedagógico desde la perspectiva de Vygotsky

1.4. Autogestión

Conclusiones

Referencias

INTRODUCCIÓN

Necesitamos de los demás para ser nosotros mismos

San Agustín

El presente capítulo considera las características que engloban a la autonomía como una condición transformadora y de autotransformación, mismas que le permiten al individuo la toma de decisiones acertadas en el logro de su cuidado cuando se ve afectada su salud.

Es importante empezar a romper esquemas biomédicos que interpretan las necesidades de la persona desde un enfoque biológico, denotando a quien recibe el cuidado como “pasivo”, “incapaz” o “dependiente”, y sin reconocer la posibilidad de que el mismo individuo pueda ser receptor y dador de su propio cuidado, a la par de que el esquema biomédico anula la subjetividad y la autonomía.

Este concepto es una condición inherente a los seres humanos en medida que el uso de la libertad es coherente con la responsabilidad que se tiene consigo mismo, con los demás y con la sociedad. ¿Autonomía equivale a independencia o autosuficiencia?

1.1. AUTONOMÍA

La autonomía se presenta como un reto y un aspecto relevante de la modernidad, debido a que interacciona con otras ideas como la autodeterminación, la crítica, la tolerancia o la democracia, pero que, al no importar la época, sigue siendo un aspecto central entre los individuos (Martínez, 2007).

Si buscamos comprenderla, desde sus orígenes, la autonomía significa “uno mismo” ante sus propias normas o leyes, y puede comprenderse como la facultad que puede tener una persona para la toma de decisiones o para preservar la individualidad frente a los demás.

A su vez, hace referencia a la posibilidad que tiene todo ser humano de crear sus propias normas para la realización de su vida, ello tan sólo por la satisfacción que conlleva la propia realización. Gracias a esto, ser autónomo denota en la persona la capacidad y libertad para pensar por sí mismo, con sentido crítico y con aplicación en el contexto en que se encuentra inmerso (Díaz, 2009).

Analizándolo desde el punto de vista social, mediante un enfoque psicológico y ético, este concepto hace referencia a la capacidad que tiene la persona de sentir, pensar y tomar decisiones por sí mismo, el cual considera características y elementos de la autogestión personal, entre las que destacan la autoestima, la actitud positiva ante la vida, el análisis de las normas sociales y la autosuficiencia.

Como principio, la autonomía es un derecho alcanzado y no simplemente adquirido por la condición humana. Es un derecho en la medida en que se demuestra un uso responsable del ejercicio de la libertad.

Camps (1995) precisa el hecho de ser autónomo como: 1) tener capacidad real de deliberar y decidir sobre qué hacer en situaciones difíciles; 2) la deliberación y la decisión dependen de la consideración de una serie de valores que afectan a la vida de cada uno; 3) que la pluralidad de puntos de vista y valoraciones de la realidad de los distintos individuos no sean absolutamente homogéneas; y 4) que también haya un mínimo de valores compartidos y comunes, a fin de que la convivencia y el respeto a los derechos fundamentales sea real y posible. De este modo, autonomía como principio implica saber tomar una decisión, lo cual exige conocer las opciones de una situación en un despliegue de causas y de consecuencias para cada una de las opciones.

Es importante señalar que todo acto autónomo es un acto deliberado, responsable, con conocimiento, y que da cuenta de la libertad de la persona. Duque (2001), define la autonomía como “*el acto deliberado y elegido libremente del agente moral*” (p. 16). La esencia de la autonomía consiste en que el individuo pueda tomar por sí mismo sus decisiones, pero en un contexto de relación e interacción con los demás, ya que los otros también son seres autónomos.

Las decisiones no pueden ser adecuadas ni correctas cuando sólo se tiene presente el punto de vista y el interés personal. Un ejemplo claro de paradigmas para ejercer la autonomía versa en los dichos populares “*no hagas a los demás lo que no quieres para ti*” o “*ama a los demás como a ti mismo*”.

Mazo (2012) jurídicamente, entiende la personalidad como la capacidad que se le reconoce a una persona en tanto sujeto con derechos y obligaciones. Cada derecho consigo mismo se convierte al mismo tiempo en una obligación con el otro, debido a que tanto derechos como obligaciones están limitados al interés general y el orden público.

La libertad de pensamiento y de expresión -ya sea verbal o corporal- son un logro que algunas sociedades han construido a lo largo del tiempo. Por eso la forma de vestir, el cuidado del cabello, o la posibilidad de llevar determinados objetos sobre el cuerpo, en resumen, la estética, son rasgos individuales que deben respetarse en el ámbito de lo colectivo.

Este aspecto, en términos generales, depende de los gustos de cada persona y se concreta con la imagen que, de ellos, se quiere exteriorizar. Se hace una elección de un estilo de vida mediante el uso de la propia autonomía, autodefiniéndose en el medio social en que se vive.

En la filosofía de Fichte se encuentra el intento de derivar la validez de la ley moral a partir de la estructura del “yo” de los seres razonables (Wildt, 1982). En tanto que Hegel (1975), trata de encontrar la moralidad objetiva *Sittlichkeit* no en la autonomía individual, sino en la racionalidad superior de las instituciones supraindividuales. Consecuentemente, la autonomía queda limitada a la capacidad para reconocer la ley moral y actuar de acuerdo conforme a ella. Nelson (1970, citado en Sieckmann, 2008), por su parte, descarta explícitamente la creencia de que la autonomía implica subjetivismo, pues esto significaría que no podrían existir normas morales vinculantes. Para Sieckmann (2008), la autonomía es establecer la validez definitiva de una norma mediante el juicio normativo propio, esto es, que uno establezca una norma vinculante para uno mismo. Los jui-

cios normativos buscan establecer una norma que debería ser aplicada y observada por todos sus destinatarios. Limitar la autonomía a establecer una norma sólo para uno mismo no se ajustaría al carácter general o universal de la justificación normativa.

Conforme lo anterior, la autonomía es un proceso de toma de decisiones o formación de juicios normativos. Una decisión normativa establece que una norma es definitivamente válida, por lo cual una persona tiene autonomía si está en la posición de tomar una decisión de esta naturaleza basada en la ponderación de argumentos normativos. No obstante, se debe distinguir la autonomía respecto a la capacidad y el derecho a decidir autónomamente, ya que requiere de la capacidad de tomar decisiones de forma consciente.

Para comprender mejor el concepto, es necesario abordar otras connotaciones como la dependencia, autodeterminación y la autogestión. Sieckmann (2008) subraya que la autodeterminación significa “*guiar la propia conducta de acuerdo con los objetivos, normas o máximas que uno mismo elige, lo que incluye decidir por uno mismo sin seguir la ley moral o no*” (p. 429). Esto no quiere decir que sea sinónimo de auto-legislación, ya que no es compatible con la existencia de una ley moral predeterminada que sea vinculante para los individuos y, además, no fue hecha por ellos.

No obstante, si buscamos comprender el logro de la autonomía como parte del proceso de aprendizaje, es importante considerar las argumentaciones de Vygotsky a través de una actividad que implica la reconstrucción y resignificación del universo cultural, que puede verse como un proceso interactivo en el que la acción parte del sujeto, pero a la vez está determinada por el mundo exterior con el fin de equilibrar las posiciones que tienen tanto el sujeto como el objeto.

Ante la multiplicidad de significados sobre la autonomía, destaca la relevancia de su estudio y comprensión en este siglo debido a la diversidad de connotaciones que se ha dado para ciertos significados deseables de la vida. En este escrito se abordará únicamente el enfoque social y pedagógico.

1.2. SUJETO, SUBJETIVIDAD E INDIVIDUO

El individuo es considerado una persona que actúa en un contexto sociocultural específico de normas, valores; un sistema de instituciones y esferas de actividad social, en los que asume responsabilidades y compromisos ciudadanos, ejecutando roles desde distintas posiciones sociales, desarrollando su proyecto de vida y manteniendo un estilo de vida específico en las diversas relaciones sociales. En dicho contexto, la persona tiene conocimiento, conciencia, sentido común de la realidad, y una formación inconsciente en su historicidad y perspectiva que conforma su identidad. A su vez busca, a partir del conocimiento de sí mismo, un desenvolvimiento en todas las áreas de su vida social.

Se ha dicho que todo individuo tiene subjetividad, pero no todo individuo es un sujeto, y es que *“ni el sujeto es algo situado por encima del individuo y de la historia, ni es el individuo”* (Acanda, 2000, párr. 22). El tema del sujeto remite directamente a la cualidad relacional con el contexto social y, directamente, a la alienación y subjetividad al ámbito social, considerando al individuo como sujeto social proactivo con intencionalidad consciente (González, 2013).

El enfoque histórico-cultural de Vygotsky (1995/1956) reitera el carácter de sentidos en su unidad individual y social. Así, el concepto de sentido, para González (2002), *“expresa las diferentes formas de la realidad en complejas unidades simbólico-emocionales, en la historia del sujeto y de los contextos sociales”* (p.9).

Respecto a la autonomía, las corrientes psicológicas de Rogers, May, Fromm, Maslow y Allport, entre otros, plantean un constructo sistémico integrado por procesos de autoexpresión, autorregulación, autodeterminación, autoactualización o autorrealización que se construyen en relaciones de interacción con los otros significativos a través de la formación de la identidad personal mediante la elaboración del autoconcepto y la autoestima (D'Angelo, 2004). Y como menciona el mismo autor, los enfoques recientes –lejos de considerar el tema de la autonomía de la persona como una necesi-

dad inminente del individuo aislado o descontextualizado– permiten su interpretación vinculada al contexto social.

Ser sujeto, para Morín (1984), “*es el acto autoafirmativo propio de todo ser vivo de ponerse en el centro de su mundo, considerarlo y vivirlo como propio (...) pero esta autorreferencialidad está unida a la referencia a lo otro y a los otros se constituye por un principio autoexorreferencial*” (p. 25). Por tanto, es preciso reconstruir la subjetividad de modo tal que incluya las cualidades trascendentes al individuo, como condición constitutiva de la individualización, y, a la vez, como resultado de la interacción del individuo.

D’Ángelo (2004), menciona que la construcción de la autonomía desde la complejidad significa la formación de una flexibilidad, anticipación, creatividad, proyección propositiva y actuante con respecto de la incoherencia conducente a la fragmentación de la persona y la alineación social. La expresión de la autonomía plantea, por tanto, un sentido de involucración, responsabilidad, intencionalidad, aportación y construcción que implican una disposición ética determinada.

Puede considerarse a la autonomía personal dentro de los componentes de la autodirección personal, ello como una de las orientaciones y disposiciones importantes de los proyectos de vida de las personas reflexivas y creativas. Lo anterior se expresa en la posibilidad de pensar la realidad con criterio propio, reflexionar y desarrollar nuestras propias conclusiones de acontecimientos personales y externos, practicar desde una postura autocrítica, madura, con criterio y decisión la independencia (D’Ángelo, 1994).

Sin embargo, así como lo plantea D’Ángelo (2004), la dimensión psicológica de autodirección personal como el conjunto de procesos de autodeterminación y de autorregulación de la personalidad, guardan un enfoque personal y social debido a que están “*orientados hacia fines generales del individuo que conforman las líneas temáticas y los mecanismos de cohesión y consistencia personal a través de los proyectos de vida autorrealizadores*” (p. 52).

Además, Obujowski (1976) plantea una postura personal autónoma que implica tomar decisiones consecuentes con el modo de pensar, valorando los juicios de los de-

más, pero basándose en su propia experiencia y código de valores, sin someterse a presiones irracionales, con responsabilidad asumida por el resultado de las acciones (citado en D'Angelo, 2004).

Dicha responsabilidad está entendida como un proceso de connotaciones éticas que conllevan el respeto a los demás, lo cual busca tomar en cuenta las experiencias vividas, y autorregular, rectificar o modificar la visión general, expectativas, aspiraciones, metas, planes y acciones futuras, de acuerdo con las nuevas situaciones presentadas y los límites de las posibilidades propias y del contexto (D'Angelo, 2004).

La autonomía integradora, no es “autonomía de” solamente, sino autonomía para”, y ello se entrelaza directamente con el tema de la Autogestión Social.

1.4 ENFOQUE PEDAGÓGICO DESDE LA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

En su prólogo, Itzigsohn explica que la visión del mundo para Vygotsky estaba inspirada en la filosofía materialista dialéctica, ya que estuvo enfocado en aplicar el método histórico genético, en el cual sostenía que *“los distintos aspectos de la actividad psíquica no pueden ser entendidos como hechos dados de una vez para siempre, sino como producto de una evolución filo y ontogenética, con la cual se entrelaza, determinándola, el desarrollo histórico cultural del hombre”* (Vygotsky, 1995/1956).

Nuestro autor, a su vez, entendía que la vida del hombre no sería posible si éste hubiera de valerse únicamente del cerebro y las manos sin ayuda de los instrumentos –que son un producto social–, por los cuales la vida material del hombre está “mediatizada” por la vida social y dos de los eslabones más importantes: el pensamiento y el lenguaje. Estando interconectados, no existe la posibilidad de que uno sea sin el otro.

Vygotsky (1995/1956) da bases para entender la adquisición de la individualidad, y al mismo tiempo admite su importancia en la lucha “por la conciencia”, es decir, por recuperar el valor de la mediatización interna entre estímulo y respuesta. Así pues,

Vygotsky asumía como una característica cualitativa de los seres humanos la complejidad de los procesos que son capaces de llevar a cabo. El pensamiento marxista de Vygotsky le da a su connotación de persona una esencia antidogmática, ya que toma de él una epistemología, una idea de construcción y un modo de pensar y transformar que está sustentada en la apropiación de todo el saber universal (Rubinstein, 1934).

Cabe mencionar que para él, la apropiación o internalización se produce a través de una actividad que implica la reconstrucción y resignificación del universo cultural. Esto consiste en un proceso interactivo en el que la acción parte del sujeto, pero, a la vez, está determinada por el mundo exterior, logrando al final equilibrar las posiciones entre el sujeto y el objeto.

La noción de Área de Desarrollo Potencial –también conocida como Zona de Desarrollo Próximo– afirma que el aprendizaje engendra un área de desarrollo potencial que estimula procesos internos. El desarrollo sigue al aprendizaje, pues éste crea el área de desarrollo potencial, es decir, el aprendizaje es una condición previa al proceso de desarrollo.

La actividad del individuo es el motor fundamental de desarrollo, en su participación en procesos grupales y de intercambios de ideas. Quienes rodean a la persona constituyen agentes de desarrollo que guían, planifican y encauzan las conductas (Vygotsky, 1995/1956).

La comprensión entre aprendizaje y desarrollo cognitivo considerada por Vygotsky (1995/1956) establece que un individuo que aprende una tarea, en el mismo proceso aprende un principio estructural más amplio: el potencial del sujeto para otras tareas específicas o aumentar el aprendizaje de una en particular.

Definido por Vygotsky (1995/1956), el Nivel de Desarrollo Potencial es el conjunto de actividades que la persona es capaz de realizar con la ayuda de los demás y, a su vez, es capaz de realizar por sí mismo, sin la ayuda de otras personas. Vygotsky consideraba la dialéctica hegeliana-marxista como una herramienta para la reflexión científica, un método antes que un dogma. A partir de 1956, su teoría fue divulgada y ampliamente re-

conocida, en 1960 se publicó una colección de trabajos inéditos. Algunos de sus colaboradores y discípulos fueron A. Leontiev, A. Luria y B. Tieplov. Vygotsky abrió el camino a la psicología científica. Se sabe que trabajó con personas que tenían algún tipo de discapacidad (perceptual, mental, o por factores de aprendizaje).

Tuvo una visión del mundo basado en la filosofía materialista dialéctica y trató de construir una imagen de la actividad psicológica del hombre sobre esa base. Aplicó el método histórico genético sosteniendo que los distintos aspectos de la actividad psíquica no pueden ser entendidos como hechos dados de una vez para siempre, sino como producto de una evolución filo y ontogenética, en el desarrollo histórico cultural del hombre (Vygotsky, 1995/1956). Sus aportaciones son conocidas como teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Desarrolló dos conceptos que representaron dos nuevas definiciones; sentido y vivencia, que creaban las bases para relacionar el significado objetivo de las condiciones del problema a ser resuelto, el control emocional, que garantiza una corrección de la acción adecuada al sentido de lo que el sujeto está realizando con respecto a necesidades.

1.5 AUTOGESTIÓN

En la autogestión relacionada con las agencias humanas en la sociedad se encuentran investigadores social-cognitivos (Zimmerman & Schunk, 1989; 2001) que entienden la autorregulación *self-regulation*, no como una aptitud o una habilidad, sino como un proceso autodirectivo a través del cual los estudiantes transforman sus habilidades mentales en actividades y destrezas necesarias para funcionar en diversas áreas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje autorregulado es una actividad que los estudiantes realizan para sí mismos de un modo *proactivo* –más que un acontecimiento pasivo– que ocurre cuando reaccionan a las experiencias de enseñanza.

Los investigadores socio-cognitivos también han indicado que el aprendizaje autorregulado no se limita a formas individuales de educación, como la resolución de problemas por uno mismo (Zimmerman & Campillo, 2003), sino que también incluye formas sociales de aprendizaje como solicitar ayuda a compañeros, padres de familia y educa-

dores (Newman, 1990, 1994; Schunk & Zimmerman, 1997). Desde la perspectiva social cognitiva, las características claves que definen un aprendizaje como autorregulado son la iniciativa personal, la perseverancia y la habilidad para adaptarse.

La autorregulación es definida conceptualmente como “*acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados para alcanzar metas de aprendizaje*” (Zimmerman, 2000). Ello significa que existe una dimensión intrínsecamente *motivacional* en el aprendizaje autorregulado.

Por otra parte, la autogestión también puede definirse como el conjunto de tareas que los individuos debe comprometerse a vivir.

CONCLUSIONES

“Desde que nacemos nos preparamos para ser autónomos”

Las condiciones para un aprendizaje efectivo constituyen un prerrequisito basado en valores que se necesitan, en última instancia, para la formación de actores sociales y transformadores, de manera tal que conceptos como “la persona que aprende”, “las comunidades de aprendizaje”, “persona emprendedora”, “aprendizaje autorregulado”, y “autorrealización personal” marcan un paso de avance respecto a concepciones tradicionales.

Los aportes del enfoque histórico-cultural de Vygotsky presentan el carácter mediado socialmente de los aprendizajes, y el logro entre la congruencia en un ideal de persona autorrealizada y comprometida en la acción social de manera reflexiva, creativa e íntegra. Ambas características son sistemas complejos con capacidad de autonomía y anticipación que constituyen, sin lugar a dudas, uno de los retos importantes del presente.

Para este enfoque de desarrollo ético y creador de los proyectos de vida, es central el concepto de integridad de la persona, dado que supone la articulación de los planos de elaboración intelectual, afectiva y valorativa con la práctica, el comportamiento y la posición social del individuo en el contexto real de su vida, en interrelación con su comunidad. Es una transformación que expresa la necesidad de cuidado.

Como lo aseguraba Schopenhauer y Nietzsche, la autonomía se refiere a la propia voluntad y al propio deseo. Schipani y Freire (1992), por su parte, considera que “*la educación concientizadora es un enfoque pedagógico que plantea problemas y enfrenta conflictos, pero es de gran relevancia en el logro de la autonomía*”.

Tanto la autonomía como desarrollo de habilidades de autogestión comprenden dos grandes ámbitos difíciles de separar: lo personal y lo social, ambos vistos desde un enfoque educativo. Es por esta razón que el presente trabajo busca integrar los elementos para que una persona se vuelva autónoma a partir de la capacidad que tiene de ver por sí misma.

Para el área de la salud, el principio de autonomía subyace al derecho del paciente y a la autodeterminación. Por lo que se ha reconocido como condición para la toma de decisiones del paciente, no sólo como un derecho, sino también como una obligación donde el paciente tiene la capacidad de decidir responsablemente.

Así pues, para responder a la pregunta planteada inicialmente se puede afirmar que la autonomía es la capacidad individual de autodeterminación y de decidir por sí mismo, lo que en consecuencia significa que sí se crea independencia y autosuficiencia personal.

REFERENCIAS

- Acanda, J. (2000). La problemática del sujeto y los desafíos para la teoría de la educación. *Rev. Creemos Internacional*, 5 (2): <https://ofdpinternacional.com/>
- Camps, V. (1995). *Paradoja del individualismo*. Barcelona: Ariel.
- D´Ángelo, O. S. (1994). *Modelo integrativo de los proyectos de vida*. La Habana: Provida.
- D´Ángelo, O. S. (2004). *Autonomía integradora y transformación social: el desafío ético emancipatorio de la complejidad*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.

- Díaz, O. (2009). *Elementos pedagógicos: síntesis de las principales corrientes pedagógicas*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Duque, J. (2001). *El consentimiento informado en la práctica médica*. Medellín: Hospital Universitario San Vicente de Paúl.
- Gonzalez, F. L. (2002). *Sujeto y subjetividad, Internat*. México: Thomson Edit.
- González, F. L. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, 11, 19-42.
- Hegel, H.W.F. (1975). *Principios de la Filosofía del Derecho*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana
- Martínez J. A. (2007). Autonomía. *Anuario Jurídico y Escorialense*, 50, 711-764.
- Mazo, H. M. (2012) La autonomía: Principio ético contemporáneo. *Revista Colombiana de ciencias sociales*, 3 (1), 115-132.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Newman, R. S. (1990). Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82, 71-80.
- Newman, R. S. (1994). Academic help-seeking: A strategy of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (eds.) *Self-regulation of learning and Performance: Issues and educational applications*, pp. 283-301. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Rubinstein, S. L. (1934). Problems of psychology in the works of Karl Marx. *Studies in East European Thought*, 33(2), 111-130.
- Schipani, D. & Freire, P. (1992). *Educación, Libertad y Creatividad*. EE. UU.: Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Sieckmann J. R. (2008). El concepto de autonomía. *Doxa Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 31, 465-484.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Ediciones Fausto. (obra original publicada en 1956).
- Wildt, A. (1982). *Autonomie und Anerkennung. Hegels Moralitätskritik im Lichte seiner Fichte-Rezeption*, Stuttgart: KlettCotta.

- Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (eds.) *The nature of problem solving*, pp. 233-262. New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (eds.). (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. New York: Springer-Verla.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* pp. 451-502. San Diego, CA: Academic Press.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO Y LA INTERSUBJETIVIDAD COMO BASE EN LA DECONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO DE LA EVALUACIÓN EN EL NUEVO MODELO EDUCATIVO EN MÉXICO

Rosío Sofía Márquez García

CAPÍTULO 2

Introducción

2.1. La construcción social del conocimiento y la intersubjetividad, en el discurso de la evaluación educativa.

2.2. Aproximación Teórica de la Evaluación Educativa, una mirada desde el paradigma crítico

2.3. Las políticas públicas para la evaluación educativa y el propósito de la Prueba PLANEA

2.4. La evaluación en el Nuevo Modelo Educativo y su problemática: un análisis del discurso de la prueba PLANEA 2016

Conclusiones

Referencias

INTRODUCCIÓN

Todo proceso de evaluación implica emitir un juicio de valor, y para ello debe tenerse un referente: el “*deber ser*”, lo que deriva en precisar qué, cómo y para qué evaluar. Por lo tanto, la evaluación de los conocimientos adquiridos es un proceso de interpretación subjetivo y significativo, determinado por tres factores: la forma de indagar, la respuesta obtenida y la interpretación de ésta. Es así como los procesos comunicativos cobran relevancia en la educación.

El Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), tiene –entre otros propósitos– valorar la capacidad de los estudiantes para *comunicar efectivamente sus ideas*, y la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) aprecia el dominio de estos conocimientos.

En el presente capítulo se analiza el discurso de la Prueba PLANEA 2016 desde el paradigma crítico, retomando las consideraciones de la Teoría de la Construcción Social de la Realidad, la Intersubjetividad y el Análisis Crítico del Discurso.

Con el propósito de tener un comparativo, se aplicó la prueba PLANEA a una muestra de 310 alumnos de licenciatura y posgrado, en una población de mil 564 estudiantes. Los resultados refieren que el 30% de los educandos acreditaron la prueba, siendo este dato congruente con el presentado en el informe del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), indicando que el 29% de los alumnos del tercer año de secundaria la ha acreditado.

Para posgrado, el informe indica que el 62 % de los alumnos cuenta con las habilidades comunicativas evaluadas. Este ejercicio se realizó para contrastar los resultados obtenidos.

De igual manera, para tener el referente del “*deber ser*”, se analizó el currículo de la asignatura de español y el contenido de la prueba, resultando ser teóricamente pertinentes. Lo anterior apunta a que PLANEA integra las habilidades y conocimientos que se enseñan en los tres cursos de español del nivel secundaria.

A manera de reflexiones generales para esta investigación, se establece que los procesos de evaluación –además de resolver las cuestiones de qué, cómo y para qué evaluar– primero deben identificar a quién evaluar. Por lo tanto, la educación debe ser adaptativa y para ello es necesario reconstruir nuevos procesos de evaluación que integren pruebas significativas del constructo social de los alumnos.

El Nuevo Modelo Educativo, cuyo paradigma *aprender a aprender* implica un proceso cognitivo de pensamiento crítico, requiere de procesos de comunicación sólidos que permitan construir, deconstruir y reconstruir significados en común para las discrepancias interpretativas. La cuestión sería saber si en efecto la educación en México tiene como objetivo formar ciudadanos críticos.

2.1 LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO Y LA INTERSUBJETIVIDAD EN EL DISCURSO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Iniciar esta aproximación teórica de la construcción social del conocimiento, y también de la intersubjetividad en la evaluación educativa nos obliga, por un lado, a cuestionar el objetivo de la prueba PISA como referente internacional, y por otro, a dimensionar el conocimiento que los estudiantes deben adquirir al finalizar la educación básica.

Este instrumento de evaluación debe “*identificar si los estudiantes son capaces de analizar, razonar y comunicar sus ideas efectivamente*” (INEE, 2018, p. 3). A su vez, la pretensión de la prueba PLANEA es evaluar el dominio de aprendizajes significativos de la educación obligatoria. Lo anterior refiere que estos alumnos son capaces de construir de manera lógica sus aprendizajes para poderlos comunicar. En estos términos, es indispensable referir a Wittgenstein (1921/2018), cuando afirma que “*los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo*” (p. 116), lo que significa, siguiendo esta línea, que interpretamos la realidad a partir de nuestros constructos sociales.

La comunicación es el proceso fundamental que nos permite significar los conocimientos adquiridos. Tomando en cuenta la postura de la Teoría Crítica, Habermas

(citado por EDITEC, 2015), propone en su Teoría de la Acción Comunicativa que las personas actúan de manera racional o irracional, y lo son en función de sus propias acciones o de sus enunciados lingüísticos. Por lo tanto, la racionalidad dependerá de una acción socialmente aceptada o en un enunciado lingüístico razonado y bien fundamentado. A esto se le denomina Racionalidad Comunicativa, porque dar razón, justificar o fundamentar son procesos cognitivos interpersonales que se exteriorizan a través de la comunicación. Lo anterior permite acciones de racionalidad y de consenso para generar acuerdos sobre la base de la razón.

Habermas (citado por EDITEC, 2015) establece en su teoría que *“en su relación con el mundo los hombres actúan racionalmente cuando disponen eficazmente los medios para el logro de sus fines”* (p. 79). Conceptualiza el término de racionalidad comunicativa como la capacidad de fundamentar los enunciados lingüísticos; por ello recurre a los estudios lingüísticos de Wittgenstein y propone tres dimensiones respecto a los actos del habla:

- Actos constatativos, los cuales nos permiten afirmar o describir y cuyo propósito es validar.
- Actos regulativos, como son las órdenes, solicitudes, exigencias, entre otros, y su objetivo es corregir
- Actos expresivos, generalmente utilizados para hacer confesiones, declarar una intención, expresar sentimientos, etcétera.

Lo anterior permite inferir que hay un vínculo entre los propósitos de las evaluaciones educativas como PISA y PLANEA, toda vez que también pretenden evaluar los conocimientos fundamentados en los procesos cognitivos de análisis, razonamiento y comunicación.

No obstante, el marco epistemológico de la acción comunicativa que permite emitir juicios de validez, de corrección o de expresión está fundamentado en la Teoría de la Construcción Social de la Realidad, donde Berger y Luckmann (2012), establecen que *“el interés sociológico en materia de ‘realidad’ y ‘conocimiento’ se justifica así inicialmente por el hecho de su relatividad social”* (p. 13).

Lo que es real para un alumno de Singapur puede no ser real para un alumno en México, teniendo en cuenta que la realidad se construye a partir de lo social. Así pues, los constructos se significan y resignifican todos los días a través de las acciones cotidianas, y, a su vez, pueden validarse o no en términos de significación respecto a las costumbres, los ritos, las creencias, etcétera. Por tanto, la realidad es subjetiva y la forma de transmitir los conocimientos es intersubjetiva. *“La sociología del conocimiento deberá ocuparse de todo lo que una sociedad considera como ‘conocimiento’, sin detenerse en la validez o no validez de dicho conocimiento”* (Berger & Luckmann, 2012, p. 13).

La Teoría de la Construcción Social del Conocimiento es el referente planteado por Berger y Luckmann (2012), cuya propuesta determina que la realidad se construye socialmente y la sociología del conocimiento tiene como propósito explicar cómo se genera este proceso.

Las sociedades representan una realidad objetiva y subjetiva a la vez, razón por la cual requieren de una interpretación fenomenológica que las significa en términos de conocimiento. Respecto a la primera, existe un proceso de institucionalización que inicia con la habituación de los actos cotidianos, cuyos significados construyen patrones de rutina.

Un segundo elemento es la legitimación de la realidad objetiva. En esta etapa debe justificarse el conocimiento de la realidad al transmitirse a las nuevas generaciones. Berger y Luckmann (2012) refieren que *“la legitimación ‘explica’ el orden institucional atribuyendo validez cognoscitiva a sus significados objetivados. La legitimación justifica el orden institucional adjudicando dignidad normativa a sus imperativos prácticos”* (p. 120). Según estos autores, existen cuatro niveles de legitimación:

1. *Significados sencillos, pre-teóricos*, que son la base del conocimiento.
2. *Esquemas explicativos*, que refieren significados objetivos.
3. Un tercer nivel está fundamentado en *teorías explícitas* por las que un grupo se legitima en términos de significados diferenciados y, gracias a ello, empieza a

trascender del conocimiento pragmático para convertirse en teoría pura.

4. Por último, el *un universo de significados diferenciados*, que abarcan el orden institucional, para conformar una totalidad simbólica y que son interpretados a través del interaccionismo simbólico.

En este sentido, Berger y Luckmann (2012), establecen que “*el universo simbólico se concibe como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales*” (p. 123). Ante este panorama, es necesario introducir el tema de la realidad subjetiva como la posibilidad de explicar la internalización de la realidad. Al respecto, Rizo (2005), define la subjetividad como “*la conciencia que se tiene de todas las cosas desde el punto de vista propio, que se comparte colectivamente en la vida cotidiana*” (p. 2). Así entonces, la significación es el constructo que tenemos de estas dos subjetividades. En una primera etapa de socialización conforman significados de identidad; por ello, construyen el aprendizaje socialmente definido.

La estructura social es funcional en la medida en que la realidad objetiva es congruente con la subjetiva, y cuando las percepciones de los sujetos involucrados se advierten fenomenológicamente lógicas y congruentes. La segunda etapa de esta subjetividad es la conciencia, entendida ésta como la capacidad reflexiva de entenderse a sí mismo y su participación en el contexto de su realidad.

La Identidad permite al sujeto acudir a la autorreferencia, es decir, la referencia al sí mismo como necesidad de objetivación y permanencia del yo sujeto, pero también como auto- exo-referencia, la cual implica entender que para referir a sí mismo es necesario referirse al mundo externo. Es de apreciarse el valor epistemológico que este principio tiene (Álvarez, 2017, p.10).

Siendo así, es necesario conceptualizar el término de intersubjetividad. Rizo (2005), define que es “*el proceso en el que compartimos nuestros conocimientos con otros en el mundo de la vida*” (p.2). En esta aproximación teórica de la construcción social del conocimiento y la intersubjetividad, se determina que la forma de transmitir los conocimientos permite construir y reconstruir significados y significantes en los educandos. Por ello, es relevante la participación del docente debido a la responsabilidad cognoscitiva de su práctica.

La reflexión sobre el paradigma *aprender a aprender* del nuevo modelo significa la oportunidad de reestructurar la educación y, por ende, la necesidad de replantear y re-significar el concepto de evaluación; pero para llegar a ellos es pertinente analizar la noción de discurso.

Según Dijk (2003), los discursos están sujetos a críticas y son considerados como objetos problemáticos. Ante esto, se requiere hacer un estudio sobre el discurso para medir su grado de aplicación sobre una realidad determinada, mismo que se realiza a través de su análisis y revelación de sus contradicciones, de sus elementos no expresados, y del espectro de lo que, desde ellos, es posible decir y hacer. Fairclough y Wodak (1994, citados en Dijk, 1999) resumen el orden de los principios básicos del Análisis Crítico del Discurso (ACD):

1. El ACD trata de problemas sociales.
2. Las relaciones de poder son discursivas.
3. El discurso constituye la sociedad y la cultura.
4. El discurso hace un trabajo ideológico.
5. El discurso es histórico.
6. El enlace entre el texto y la sociedad es mediato.

Analizar el discurso desde el punto de vista fenomenológico y crítico, permitirá identificar la ideología de la prueba, así como la construcción discursiva en un contexto intersubjetivo que permita identificar la forma en la que comunicamos los conocimientos.

2.2 APROXIMACIÓN TEÓRICA DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA, UNA MIRADA DESDE EL PARADIGMA CRÍTICO

Actualmente, todos los actores que participan en el proceso de enseñanza- aprendizaje están de acuerdo en la necesidad de evaluar para promover mejoras en el proceso educativo. A pesar de ello, se ha vuelto un problema operativamente técnico que se pretende resolver eligiendo y aplicando pruebas o instrumentos convencionales, conceptualizando la evaluación como la aplicación de un instrumento normativo, obligatorio y

orientado a la certificación, es decir, se evalúa a partir de lo que se enseña (enseñar para evaluar). Los resultados de este paradigma son más que evidentes. La forma de enseñar y la forma de aprender marcan las diferencias entre los modelos educativos. Por un lado, tenemos el modelo tradicional, el cual permite la transmisión de saberes y el aprendizaje memorizado, haciendo solamente una descripción de la realidad sin contextualizarla.

No es hasta los años veinte del siglo pasado cuando surge una nueva propuesta teórica en la Escuela de Frankfurt: la denominada Teoría Crítica, con Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Hebert Marcuse, Walter Benjamín y Jürgen Habermas. Dichos autores cuestionaron el paradigma tradicional y replantearon la forma de entender el conocimiento como la posibilidad de transformar la realidad para hacer una sociedad más justa y libre. En este sentido, la comunicación es fundamental en el proceso educativo, como lo refiere Floris y Landívar (2016):

Educación es un proceso de mediación y construcción ético-político, basado en el respeto de la singularidad del otro, como condición necesaria para promover un saber crítico y reflexivo y, por otro lado, a la comunicación como un proceso social permanente de involucramiento intersubjetivo que, bajo condiciones de igualdad, respeto y libertad (donde idealmente se pone en juego el saber, crítico y reflexivo) construye permanentemente una realidad que procura contener la diversidad y dignificar a todos (p.14).

Lo anterior es el preámbulo para explicar el paradigma del Nuevo Modelo Educativo –*aprender a aprender*– que requiere de un marco teórico e interpretativo que permita al proceso evaluativo resignificarse, esto con el fin de hacer posible el aprendizaje de los alumnos en términos de una comunicación eficiente. Por ello, es importante analizar el discurso de los instrumentos de evaluación, siendo en este caso la prueba PLANEA.

En la presente investigación se considera la propuesta de Díaz (2010), al referir que las acciones evaluativas se encaminarán a reflexionar y mejorar dicho proceso desde el interior del mismo, ello a partir de una evaluación para y en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de brindar una educación adaptativa que atienda a la diversidad del alumnado. La evaluación educativa debe resignificarse como un proceso, no solamente como un elemento de la enseñanza. Por tanto, debe realizarse con un rigor

conceptual y metodológico que permita delimitar el qué, cómo y para qué evaluar, más allá de las posturas políticas e ideológicas que cada actor presenta en esta función educativa, mismas que, si bien pueden ser válidas, en un proceso evaluativo de esta naturaleza es metodológicamente complejo.

Lo anterior apunta a que sea un proceso en su diseño, implementación y análisis realizado por un cuerpo colegiado de especialistas, a través de instituciones autónomas y con la participación de todos los actores.

Al referir el tema de evaluación –entendida como la emisión de un juicio de valor– es imprescindible contextualizarlo en términos de la perspectiva de la interpretación, y también dentro de la intersubjetividad como forma en la que construimos nuestra realidad, la aprehendemos y establecemos nuestras interacciones. De esta manera, es necesario referir la teoría de la construcción social de la realidad y la intersubjetividad en el proceso de evaluación de la educación.

2.3 LAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA Y EL PROPÓSITO DE LA PRUEBA PLANEA

Retomando el tema de la institucionalización de la realidad objetiva, es necesario identificar el marco normativo de la evaluación en México, cuyo proceso formal inicia a partir del ingreso de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) el 18 de mayo de 1994, y posteriormente su incorporación al programa PISA, que cada tres años evalúa a los estudiantes de 15 años, cuando terminan la educación básica.

Derivado de lo anterior, el 8 de agosto de 2002 fue creado por decreto presidencial el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), el cual es responsable de aplicar los instrumentos de evaluación educativa en todo el país. A pesar de que el Consejo está integrado por 14 personas y que las decisiones son consensuadas, éste no puede ser juez y parte en el proceso de evaluación. Huelga decir además que no goza de autonomía plena, ya que el presidente de la Junta Directiva es el Secretario de Educación Pública.

La prueba PISA es el primer referente de evaluación educativa con estándares internacionales, que además del objetivo ya descrito, también determina si los alumnos de este nivel educativo tienen la capacidad de seguir aprendiendo toda la vida (INEE, 2018). A la fecha se han presentado seis pruebas las cuales han demostrado que entre los años 2000 y 2009 han tenido mayor énfasis en la lectura, 2003 y 2012 a las matemáticas, y 2006 y 2015 a las ciencias. A este instrumento de evaluación se integran en 2006 los Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), que se aplican a todos los estudiantes de 3° a 6° de primaria, y a 3° de secundaria. En una segunda etapa, y con una metodología integral, se establecen las pruebas del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).

La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) integra un año después, en 2007, a los alumnos de educación media superior dentro de este proyecto de evaluación censal. El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) fue el responsable de este proyecto, y los exámenes se aplicaron por primera vez en 2008. Lo anterior refiere a la estructura institucional del proceso de evaluación educativa, cuyo reto principal en el contexto nacional es replantear la educación y, por ende, la evaluación, a fin de cumplir con el objetivo de la Reforma Educativa: brindar una educación de calidad.

Por ende, es necesario realizar un análisis del discurso de la Prueba PLANEA que permita tener un referente de la forma en la que actualmente se evalúan los conocimientos de los alumnos al concluir la educación básica, según los cuales deben ser capaces de analizar, razonar y comunicar sus ideas efectivamente, además de dominar un conjunto de aprendizajes propios de este nivel educativo.

2.4 LA EVALUACIÓN EN EL NUEVO MODELO EDUCATIVO Y SU PROBLEMÁTICA: UN ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LA PRUEBA PLANEA 2016

La Reforma Educativa de 2013 establece que el INEE es el órgano constitucional autónomo facultado para coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) y el Servicio Profesional Docente (SPD).

Para la presente investigación, es necesario referir los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba PLANEA, esto con el propósito de dimensionar la importancia de la evaluación como un proceso que permita la reflexión y la retroalimentación en términos de lo que plantea Álvarez (2017): *“equivale a cuestionar si, efectivamente, el sistema educativo es coadyuvante en la construcción de conocimientos o saber si estos no son más que informaciones acerca de conocimientos ya construidos”* (p. 9).

Los datos indican que se han venido reduciendo los porcentajes en los niveles I y II, infiriéndose que los resultados para la aplicación de las pruebas PISA y PLANEA que se aplicarán en el presente año no serán mejores. Por tal motivo, la Reforma Educativa —y específicamente el Modelo Educativo— no están impactando dichos resultados en los términos planteados, o cuando menos no en el corto plazo.

Por tal motivo, identificar el referente teórico a evaluar y describir la estructura curricular de los planes de estudio de español se torna necesario. En este sentido, el Nuevo Modelo Educativo propone como objetivo principal la educación de calidad, con el paradigma aprender a aprender, y para lograrlo, en la asignatura de español *“las propuestas curriculares impulsadas a partir de 1993 han tenido como prioridad que los alumnos participen en situaciones comunicativas (oralidad, lectura y escritura) con propósitos específicos e interlocutores concretos”* (SEP, , 2011, p. 16). Los Estándares Curriculares de Español en la educación básica, establecidos por la Secretaría de Educación Pública: (SEP, 2011):

integran los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo. Se agrupan en cinco componentes, cada uno de ellos refiere y refleja aspectos centrales de los programas de estudio: 1. Procesos de lectura e inter-

Tabla 1. Resultados de la Prueba PLANEA.

AÑO	NIVEL I Dominio sobresaliente de conocimientos y habilidades	NIVEL II Dominio satisfactorio de conocimientos y habilidades	NIVEL III Dominio básico de conocimientos y habilidades	NIVEL III Dominio insuficiente de conocimientos y habilidades
2015	12.2 %	24 %	21%	43%
2016	9 %	19.9 %	Sin dato	Sin datos
2017	8.3%	17.9%	40.1%	33.8%

Fuente: Elaboración propia con datos del INEE (24 de febrero de 2018).

pretación de textos. 2. Producción de textos escritos. 3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos. 4. Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje. 5. Actitudes hacia el lenguaje (SEP, 2011, p.15).

Lo anterior permite afirmar que existe congruencia entre los objetivos del programa de estudios de la asignatura de español y los reactivos de la Prueba PLANEA, mismos que quedan integrados en la siguiente tabla.

La información indica que existe una congruencia teórica formalmente estructurada entre los objetivos de PLANEA y los objetivos de la asignatura evaluada, por lo que el problema a atender se encuentra en el proceso de significación de los conocimientos, pero también en la forma subjetiva de interpretar la realidad y de comunicarla.

Ante esta situación, es prioritario realizar un comparativo de la prueba para corroborar lo afirmado, aplicándola a una muestra de 310 estudiantes de licenciatura y posgrado, de una población total de mil 564 alumnos, con un margen de error del 5%, obteniéndose los siguientes resultados:

La Figura 1, indica que, de los 310 alumnos encuestados, 93 alumnos aprobaron la Prueba PLANEA y 217 no la aprobaron.

Como se puede observar en la Figura 2, los alumnos de comunicación, mercadotecnia y psicología muestran resultados más equilibrados: entre la población, respecto al número de alumnos aprobados y reprobados; mientras que en licenciaturas como Derecho, Administración y Contabilidad la dispersión de datos es mayor, así como el número de alumnos reprobados.

Cabe mencionar que las licenciaturas contienen en sus estructuras curriculares elementos de comunicación. En el caso de Posgrado, los estudiantes presentaron una tendencia similar, con una ligera diferencia positiva en la población aprobada, como se puede apreciar en Figura 3.

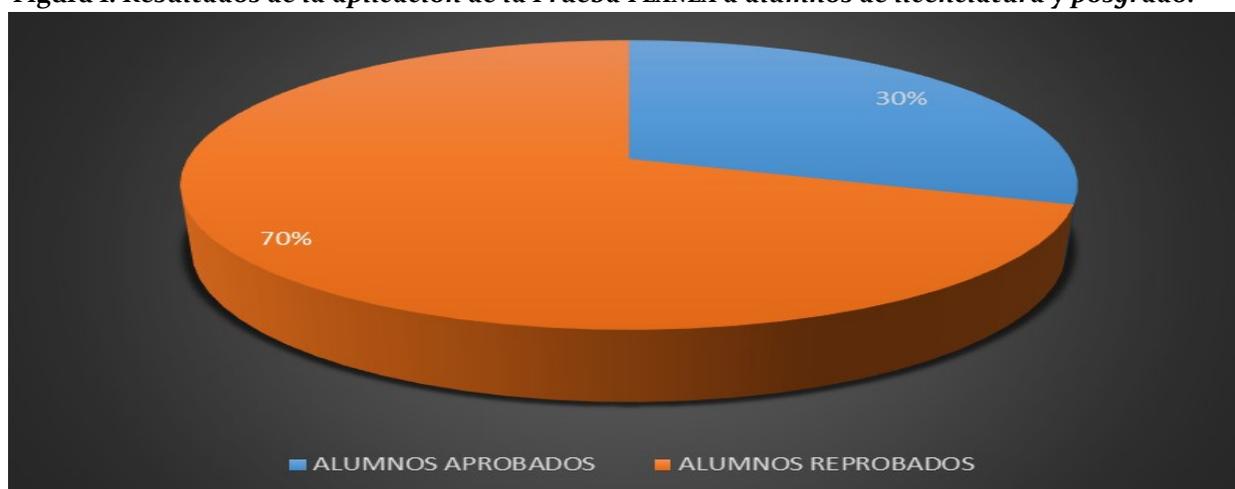
Por lo tanto, para este caso de estudio la construcción del conocimiento y la intersubjetividad están relacionadas con la forma de interpretar la realidad y de transmitir el conocimiento, de tal suerte que en posgrado los alumnos alcanzan el propósito de las

Tabla 2. Currícula de Español para el nivel Secundaria y objetivos de las pruebas PISA y PLANEA.

NIVEL	COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN	OBJETIVO DE PRUEBA PISA Y PLANEA
I, II y III	<ul style="list-style-type: none"> • Emplear el lenguaje para comunicarse y como Instrumento para aprender. • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México. 	<p>PISA. Identificar si los estudiantes son capaces de analizar, razonar y comunicar sus ideas efectivamente.</p> <p>PLANEA. - Evaluar el dominio de un conjunto de aprendizajes clave en diferentes momentos de la educación obligatoria.</p>

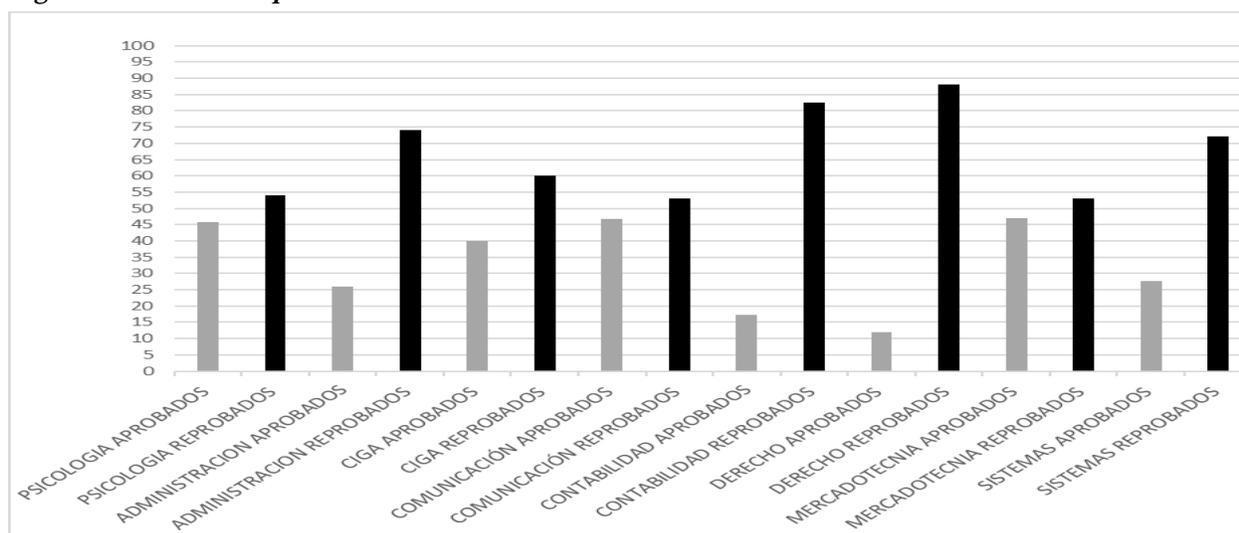
Fuente: Elaboración propia con datos de la SEP (2011) e ENEE (2018).

Figura 1. Resultados de la aplicación de la Prueba PLANEA a alumnos de licenciatura y posgrado.



Fuente: Elaboración propia con datos de las respuestas de las pruebas aplicadas a los alumnos

Figura 2. Resultados que obtuvieron los alumnos de licenciatura en la Prueba PLANEA.



Fuente: Elaboración propia con los datos de las respuestas de las pruebas aplicadas a los alumnos .

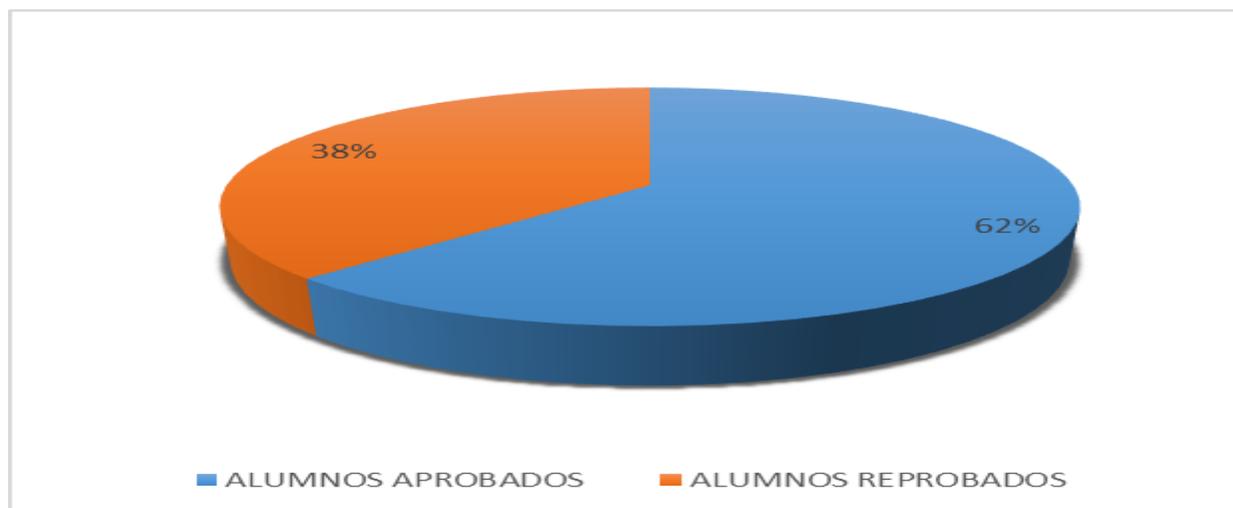
pruebas en cuestión. Este es un referente que nos permite fundamentar el análisis del discurso de la Prueba PLANEA, siendo así que, a manera de ejemplo, se analiza discursivamente los siguientes ítems que, a criterio del investigador, reflejan de forma directa las habilidades adquiridas en el área de comprensión lectora.

Al ser PLANEA una nueva generación de pruebas metodológicamente mejor estructuradas –respecto a ENLACE o EXCALE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo)–, y ser el referente nacional para la prueba PISA, el INEE solicitó a un grupo de expertos su elaboración sin considerar a los educandos en términos de sus diferentes realidades. Por ello es que hay una discrepancia interpretativa entre el sujeto que pregunta y el que responde.

CONCLUSIONES

La evaluación educativa se debe reconceptualizar como un proceso complejo, intersubjetivo y dinámico, en donde los elementos comunicativos permiten la construcción, deconstrucción y reconstrucción de los significados de la vida diaria, a partir de la interpretación de la realidad de cada uno de los actores, generando conocimiento y formas de transmitirlo.

Figura 3. Resultados que obtuvieron los alumnos de Posgrado en la Prueba PLANEA.



Fuente: Elaboración propia con los datos de las respuestas de las pruebas aplicadas a los alumnos determinados en la muestra.

Tabla 3. *Análisis Crítico del Discurso (ACD) de la Prueba PLANEA (primera parte)*

No.	PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA	ACD
1	Selecciona la pregunta más adecuada para identificar el tema central del texto.	<ul style="list-style-type: none"> a) ¿De qué están compuestos los asteroides que transitan en el espacio? b) ¿Por qué la trayectoria de los asteroides se cruza con la tierra? c) ¿Por qué es primordial el monitoreo constante de los astros? d) ¿Cuál es la principal labor de científicos y astrónomos? 	<p>El término superlativo más, es un concepto sujeto a la interpretación subjetiva de los que intervienen en esta prueba, el significado del término es diferente para los alumnos, para quién elabora la pregunta, para el docente y para quién determinó la opción correcta para evaluar, por tanto, lo significarán en términos de su constructo socialmente aceptado.</p> <p>Lo que refiere que la respuesta correcta no está limitada a sólo una opción, pueden ser varias.</p>
5	¿Por qué es importante hablar otra lengua?	<ul style="list-style-type: none"> a) Porque hay una identificación y un reconocimiento positivos con los hablantes de una segunda. b) Porque al manejar dos lenguas se adquieren habilidades conductuales útiles para la vida cotidiana. c) Porque hablar dos lenguas implica entrar a la tecnología de los países del primer mundo. d) Porque el hablante de dos lenguas sabe más cosas que quien solo maneja una 	<p>El análisis de la construcción lógica de los enunciados y de la intersubjetividad para la interpretación de los mismos, implica por ejemplo que, existen regiones en el país donde hablar dos lenguas es algo común; además del español, también pueden hablar otomí, zapoteco, tzotzil, mazateco mixteco, entre otras lenguas; no obstante, ninguna de las posibles respuestas representa su constructo cultural, por tanto, tampoco su realidad, mientras que para un alumno citadino las cuatro pueden ser correctas.</p> <p>Cumplíendose un principio básico del análisis del discurso: <i>“El enlace entre el texto y la sociedad es mediato”</i>. (Dijk, 1999, p. 24)</p> <p>Lo anterior, ejemplifica la intersubjetividad con la que los alumnos significan sus interacciones e interpretan la pregunta, sin entrar en los detalles de los vicios para comunicarnos, como es el caso de la expresión <i>“entrar a la tecnología”</i>, habría que explicar si se entra a la tecnología, literalmente no es posible.</p>
7	¿Cuál es la intención del anuncio?	<ul style="list-style-type: none"> a) Explicar y persuadir al automovilista que conducir a alta velocidad es peligroso. b) Exhortar y persuadir al automovilista a revisar su automóvil antes de salir de la carretera c) Enfatizar y convencer al automovilista de conservar su distancia cuando maneja d) Convencer y demostrar al automovilista sobre los riesgos que hay cuando sale a carretera. 	<p>Las cuatro opciones pueden ser correctas, debido a que en una imagen de publicidad la interpretación es subjetiva.</p> <p>Berger & Luckmann (2012), establecen que <i>“el universo simbólico se concibe como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de este universo”</i> p. 123.</p>
8	Según el anuncio, ¿qué significa la frase ir “hechos la raya”?	<ul style="list-style-type: none"> a) Que maneja sin cuidado. b) Que conducen muy rápido c) Que deja una raya de humo cuando maneja. d) Que manejan sobre las líneas de la carretera. 	<p>Habría que cuestionar si para un alumno de provincia el significado es el mismo, en un contexto en dónde en su comunidad no hay carreteras.</p> <p>La teoría de la construcción social de la realidad de Berger & Luckmann (2012), indican que ésta se construye en varias niveles; así entonces, <i>“Los universos simbólicos constituyen el cuarto nivel de legitimación. Son cuerpos de tradición teórica, que integran zonas de significado diferentes y abarcan el orden institucional en una totalidad simbólica”</i> p.122</p>
10	En los dos textos, ¿qué cualidad poseían los dos hombres elegidos para salvar a los seres vivos del diluvio?	<ul style="list-style-type: none"> a) Generosos b) Obedientes c) Empeños d) Perseverantes 	<p>La opción A y la B, pueden ser correctas por lo siguiente:</p> <p>En el Mito 1 dice: <i>“Para protegerle Manu le colocó...”</i>.</p> <p>Lo anterior, refiere un significado de generosidad.</p> <p>En el Mito 2 dice: <i>“... lograron salvarse gracias a que aquel, siguiendo las instrucciones del dios Sol...”</i></p> <p>Claramente se lee un enunciado con significado de obediencia.</p>
12	¿Qué valor social sobresale en el mito 1?	<ul style="list-style-type: none"> a) La perseverancia de Manu para ser el padre de la nueva raza humana. b) La generosidad del Manu con el pez que después le salvaría la vida c) La lealtad del pez al salvar a Manu de los monstruos del mar. d) La firme convicción del Manu de que pronto dejaría de llover. 	<p>Fairclough y Wodak (1994) citados por (Dijk, 1999), establecen que unos de los principios básicos del ACD, es que el discurso constituye la sociedad y la cultura.</p> <p>La cultura de una sociedad está integrada por valores; entonces, la opción B y la C son correctas, la generosidad y la lealtad son valores convencionalmente aceptados en nuestro constructo social.</p>
14	¿Tiene razón David cuando comenta que la única forma de no embarazarse es evitar tener relaciones sexuales?	<ul style="list-style-type: none"> a) Sí, porque las relaciones sexuales se deben tener únicamente para fines de reproducción. b) Sí, porque los adolescentes no tiene por qué estar teniendo relaciones sexuales. c) No, porque todo ser humano tiene el derecho natural de disfrutar de su sexualidad. d) No, porque existen muchos métodos anticonceptivos efectivos y saludables. 	<p>Según la RAE (2001), Razón es la facultad de discurrir; discurrir es la acción de pensar o reflexionar en algo; entonces, una vez deconstruido el concepto de razón, las cuatro opciones pueden ser correctas, toda vez, que los alumnos pueden tener la razón, en virtud, de que la reflexión se origina a partir de la construcción social de la realidad, en un imaginario colectivo propio de la adolescencia.</p> <p>Fairclough y Wodak (1994) citados por (Dijk, 1999), establecen en el primer principio básico del ACD que trata de problemas sociales, por ello, evaluar tener o no la razón es complejo, es un constructo determinando socialmente.</p>

Fuente: Elaboración propia con las preguntas de la prueba Planea.

Tabla 3. *Análisis Crítico del Discurso (ACD) de la Prueba PLANEA (segunda parte).*

No.	PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA	ACD
15	Selecciona la afirmación que resume la secuencia argumentativa de Carla.	<ul style="list-style-type: none"> a) La sociedad y el Estado son quienes deben unificar esfuerzos para dar herramientas útiles a todos los adolescentes en el tema de la sexualidad. b) La responsabilidad para evitar embarazos no deseados es de la pareja, no solo de la mujer; ambos deben utilizar los métodos anticonceptivos. c) La información que reciben hombres y mujeres debe ser adecuada, pues ambos son responsables; y solo debe haber embarazos por decisión. d) En las zonas rurales o indígenas, quedar embarazada es prácticamente un destino social, no una alternativa a elegir, lo que provoca deserción escolar. 	Ni una de las opciones resume la secuencia argumentativa de Carla, la C y la D, de forma independiente resumen la intervención argumentativa de Carla; por tanto, ambas pueden ser correctas.
18	De acuerdo con el objetivo de la encuesta, ¿cuál de las siguientes preguntas puede agregarse?	<ul style="list-style-type: none"> a) ¿Cree que los noticieros deberían durar más tiempo? b) ¿Qué programa de entretenimiento recomendaría más? c) ¿Tiene fácil acceso a la información que le interesa? d) ¿Cuenta con los medios para adquirir una televisión? 	Todas o ninguna, pueden ser las opciones correctas, debido a que la encuesta no especifica el objetivo; por tanto, éstos pueden ser muchos, cada alumno interpretará el propósito de la encuesta.
25	¿Cuál es uno de los valores que se resalta en esta escena?	<ul style="list-style-type: none"> a) La valentía de Vallejo por defender a Eufemia y hacerle justicia b) La solidaridad de Valiano al ofrecer su ayuda a una extranjera. c) La gratitud de Eufemia al verse protegida por Valiano y Vallejo d) La honestidad de Paulo para aclarar la situación en la que lo puso Eufemia. 	Al igual que la pregunta número doce, los valores son un constructo social; por tanto, toda respuesta es válida.
29	De acuerdo con la experiencia que Dian Fossey vivió en la comunidad de gorilas, ¿qué emoción expresaría el siguiente diálogo de ella? -¡La humanidad no puede quedarse indiferente ante lo que ocurre con los gorilas!	<ul style="list-style-type: none"> a) Rencor b) Amargura c) Venganza d) Indignación 	Las emociones de acuerdo con Berger & Luckmann (2012), se manifiestan en el primer nivel de la construcción social, son fundamentales para interpretar la realidad; por ello, preguntar el tipo de emoción que manifiesta el enunciado, queda sujeto al proceso cognitivo de interpretación, más aun, cuando el enunciado no se encuentra en la lectura realizada, como es el caso.
43	¿Qué tipo de discurso se utiliza en el fragmento subrayado?	<ul style="list-style-type: none"> a) Interpretativo b) Indirecto c) Directo d) Mixto 	Todo el texto es interpretativo, el fragmento subrayado es interpretativo, pero también indirecto, hace referencia a una tercera persona. Por tanto, A y B pueden ser correctas.
46	¿Por qué es importante la diversidad lingüística?	<ul style="list-style-type: none"> a) Porque preserva las tradiciones de los pueblos. b) Porque conocemos la cultura, historia y tradiciones, c) Porque conocemos los grupos indígenas que lo conforman. d) Porque preserva la etnología, los usos y costumbres. 	Desde la perspectiva de la teoría interpretativa, las cuatro opciones pueden ser correctas. El ACD según Fairclough y Wodak (1994) citados por (Dijk, 1999), el texto, trata de problemas sociales, además otro principio es que el discurso constituye la sociedad y la cultura.
47	¿Cuáles son las ventajas de hablar cualquier otra lengua?	<ul style="list-style-type: none"> a) Es más fácil conseguir empleo en otros lugares. b) Conocer amigos y conversar con ellos mejor. c) Conocer otra cultura y sus modos de pensar. d) Hacer intercambios escolares en otros países. 	Al igual a la pregunta cinco, las cuatro opciones pueden ser acertadas. El ACD, refiere que el discurso hace un trabajo ideológico y es el enlace entre el texto y la sociedad es mediato. Por tanto, las opciones son válidas.

Fuente: Elaboración propia con las preguntas de la prueba Planea.

El ACD del discurso de PLANEA determina que éste no corresponde al paradigma *aprender a aprender*, pues sólo evalúa competencias. Dado que responden a estándares internacionales de aprendizaje, los resultados indican que existe una congruencia teórica entre los elementos curriculares de la asignatura de Español y las pretensiones de la prueba PLANEA. No obstante, los resultados insatisfactorios porque el discurso de ésta emite un juicio de valor que es subjetivo e incongruente con la realidad de los alumnos.

Por lo tanto, en un proceso de evaluación no es suficiente determinar el qué, cómo y para qué evaluar. En cambio, se debe diseñar en términos de responder *¿a quién evaluar?*, pues a fin de cuentas el alumno es el actor principal en este proceso.

Considerando que en el discurso se significan los paradigmas ideológicos, en este orden social globalizado el cuestionamiento sería conocer si la educación en México pretende formar ciudadanos críticos y reflexivos.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. G. (2017). El conocimiento del conocimiento: la obra de Edgar Morin y la problemática de la educación mexicana. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 13, 6-20.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2012). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Díaz, B. A. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Revista anthropos: Huellas del conocimiento*, 186, 23-36.
- Dijk, T. A. (2003). La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak & M. Meyer (Coord.), *Métodos de análisis crítico del discurso*, pp. 143-177. Barcelona: Gedisa.
- EDITEC. (2015). *Habermas*. España: RBA coleccionables S.A.

- Floris, C, & Landivar, T. (2016). Educación con medios en la Educación para la comunicación: ¿Hay algo nuevo bajo el sol? *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 26(1), 13-34. Extraído de: [=S1515-94852016000100002](#).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (24 de febrero de 2018). Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Obtenido de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/136-proyectos-y-servicios/pisa>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *El proyecto PISA: Su aplicación en México*. México: Autor
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española (22nd ed.)*. España: Autor.
- Rizo, M. (2005). La intersubjetividad como eje conceptual para pensar la relación entre comunicación, subjetividad y ciudad. *Razón y Palabra*, 47, 2-9.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de Estudio 2011*. México: Autor.
- Wittgenstein, L. (1921/2018). *Tractatus lógico-philosophicus* (Traducción por Escuela de Filosofía Universidad ARCIS). Extraído de: www.philosophia.cl/escuela-de-filosofia-universidad-arcis.

LA FORMACIÓN DEL DOCENTE ORIENTADO A LA MEJORA DE LOS PROCESOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA. UNA PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO EN LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA AGROPECUARIA

Aide Mancilla Bocarando

CAPÍTULO 3

Introducción

3.1.Una mirada a los procesos de formación docente desde otro contexto

3.2.La formación docente en la Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria, acciones y expectativas

3.3.La experiencia colaborativa para el fortalecimiento de la práctica educativa

3.4.Acompañamiento de los Auxiliares Académicos para la implementación del Nuevo Modelo Educativo

Conclusiones

Referencias

INTRODUCCIÓN

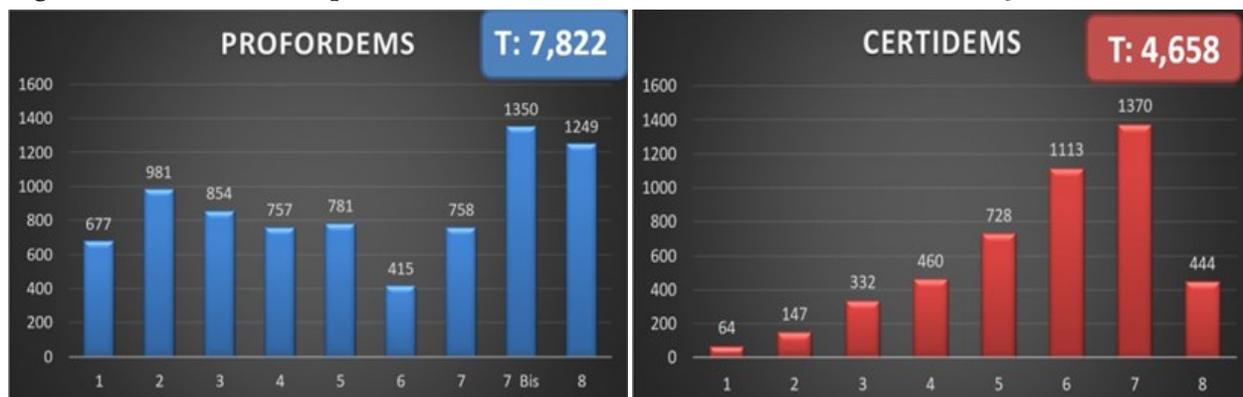
La dinámica social de nuestro país es causa de diversos cambios atribuibles a diferentes aspectos de orden económico, político y a sucesos que inciden directamente en la educación; aspectos que orientan a fortalecer los diferentes niveles de intervención para poner en operatividad acciones que fortalezcan el sistema educativo.

El objetivo del presente escrito es identificar la importancia que representa la formación docente en la mejora de la práctica educativa, ello a partir de una estrategia basada en un proceso de acompañamiento y mediante el trabajo colaborativo que favorezca la implementación del Nuevo Modelo Educativo en la Educación Tecnológica Agropecuaria.

Desde la aplicación de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) en 2008, en materia de formación docente se han realizado acciones que buscan promover el desarrollo de competencias con la finalidad de que el personal mejore su práctica.

Por otra parte, de 2008 a 2015 en la Educación Tecnológica Agropecuaria se impulsó la Formación Docente en Competencias Docentes del Nivel Medio Superior (PROFORDEMS) de 7,822 académicos, y de esta cantidad se promovió la Certificación en Competencias Docentes del Nivel Medio Superior de cuatro mil 658, a través de las Instituciones de Educación Superior incorporadas a la ANUIES (Figura 1).

Figura 1. Docentes en cumplimientos de PROFORDEMS o CERTIDEMS de 2008 a 2015.



Fuente: ANUIES (2018).

En la actualidad se sigue promoviendo la capacitación y actualización del personal docente a partir de la política institucional que ha prevalecido vigente. La normatividad que sustenta las acciones en materia de formación docente se fundamenta en la Ley General de Educación, la Ley General del Servicio Profesional Docente, el Plan Nacional de Desarrollo en su *Eje 3 México con educación de calidad*, así como el Programa Sectorial de Educación y el Reglamento Interior de la SEP en su Artículo 24, Fracción XIII.

Todos los anteriores son fundamentos legales que orientan el desarrollo de acciones de formación continua que sustentan el desarrollo de políticas, programas y acciones específicas que permitan fortalecer la profesionalización docente y mejorar la gestión de aprendizajes..

Para lograrlo, a partir de la aplicación del Nuevo Modelo Educativo en 2016, los procesos en materia de actualización y formación se han realizado en el marco de la Estrategia Nacional de Formación Continua (ENFC).

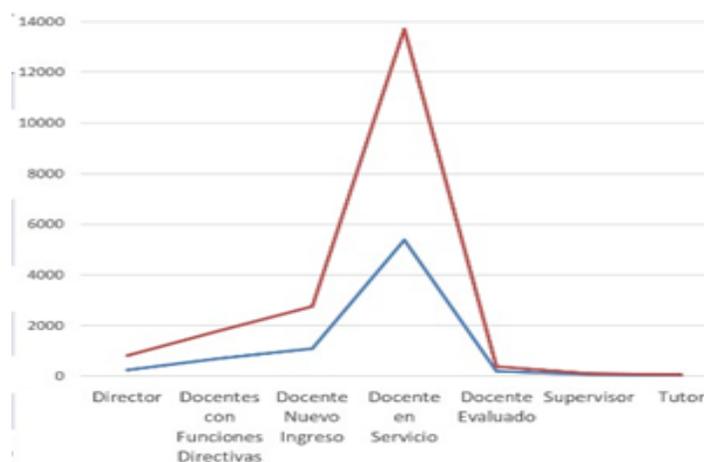
Los cursos ofertados están orientados a los perfiles, parámetros e indicadores que establece el Servicio Profesional Docente (SPD). Además, al cursarse en línea se estimula la autogestión, teniendo como reto principal que el personal docente –mediante la participación en el esquema de formación que se definió– evidencie en su desempeño profesional una mejora significativa, y que este cambio se refleje en un mejor rendimiento académico de sus alumnos.

La ENFC se integra por una oferta formativa que se orienta a fortalecer el desempeño profesional de siete perfiles específicos que corresponden a los agentes que intervienen en la gestión del proceso educativo: Director, Docente con Función Directiva, Docente de Nuevo Ingreso, Docente en Servicio, Docente evaluado en 2015, 2016 y 2017, Supervisor y Tutor de Nuevo Ingreso.

De conformidad con la normatividad que aplicó la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, en 2017 se impulsó la participación activa de 7,702 docentes (Figura 2).

Figura 2. Participación docente en ENFC.

Perfil	Participantes	Total de Cursos
Director	252	829
Docentes con Funciones Directivas	701	1804
Docente Nuevo Ingreso	1086	2760
Docente en Servicio	5381	13703
Docente Evaluado	195	380
Supervisor	62	123
Tutor	25	56
Total	7,702	19,655



Fuente: DGETAyCM (2017).

Respecto a este panorama, los procesos de formación están orientados a que el docente adquiera conocimientos disciplinares y fortalezca sus competencias docentes a fin de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. De Lella (1999) señala que las políticas de formación docente que estamos implementando o queremos diseñar están sustentadas por determinadas teorías, modelos o tendencias.

En materia de formación docente convendría identificar los fundamentos epistemológicos en los que sustenta las bases pedagógicas de formación continua o, en su defecto, los sustentos y fundamentación en los que impera la toma de decisiones para sugerir, adaptar y realizar procesos de formación docente.

El proceso de formación docente representa un eslabón importante en la gestión del aprendizaje, debido a que adquiere relevancia en la medida en que otorga direccionalidad y sentido al proceso educativo. Y es que de acuerdo con Torres (1999), “la necesidad de un nuevo rol docente ocupa un lugar destacado en la retórica educativa actual, sobre todo de cara al siglo XXI y a la construcción de una nueva educación” (p. 2).

Se requiere entonces una educación que incorpore en su centralidad al estudiante. Para concretar este aspecto, los procesos de formación deben orientarse a partir de la reflexión de lo observado en la medida de que se identifiquen aquellos detonantes que

permitan identificar áreas de oportunidad que fortalezcan el desarrollo de los aprendizajes de los jóvenes.

3.1 UNA MIRADA A LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE DESDE OTRO CONTEXTO

Dentro de los cambios estructurales que definen la pirámide colosal del conocimiento se gesta una dinámica institucional que orienta la definición de procesos alineados a la política institucional, claramente definida en un marco de acciones que buscan la concreción de andamiajes que favorezcan el desarrollo de competencias en los jóvenes de acuerdo al nivel educativo.

El panorama educativo que se vislumbra en el escenario internacional da cuenta de las directrices que se definen en aras de fortalecer los procesos de formación docente, y que permite observar de manera general el referente que se considera en países desarrollados. Señalo a continuación algunas experiencias inspiradoras sistematizadas por Vaillant (2010):

En el caso de Inglaterra en el Reino Unido, en el año 1994, se creó una institución especializada en la formación y el desarrollo de las escuelas. Se trata de un organismo público cuyo principal objetivo es estimular el reclutamiento de buenos candidatos para la docencia a través de una oferta de formación de excelencia (p. 548).

En contraste a lo anterior, podemos tomar conciencia de que los filtros de selección del personal docente que prevalece en el sistema educativo mexicano, dan cuenta del entramado institucional que define como única condición de ingreso, la acreditación del examen de oposición que determina la idoneidad de los candidatos.

En el Estado de Queensland las regulaciones sobre registro de los docentes exigen que todos los programas de formación sean aprobados por el Queensland College of Teachers. El proceso de aprobación de los programas de formación requiere que las instituciones formadoras provean información sobre cómo están articulando sus cursos, la evidencia empírica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, las formas de impartir los cursos, la presencia de nuevas tecnologías, los vínculos entre las experiencias de aprendizaje y la evaluación, la contribución de la formación a la construcción de un perfil profesional exitoso, la retención de los estudiantes y su desempeño (Vaillant, 2010, p. 550).

De acuerdo a lo que señala Vaillant, en nuestro país los procesos de formación son estructurados con directrices generales que son atendidas por instituciones de educa-

ción superior de acuerdo a lo que se define en el Nuevo Modelo Educativo; instituciones que tienen el objeto de encausar procesos tendientes a fortalecer la construcción del conocimiento disciplinar y en la medida de lo posible lo pedagógico, tomando en consideración que las instituciones son referente fundamental para la gestión del conocimiento. Conviene precisar el caso específico de Finlandia:

La formación docente se ha orientado hacia la investigación desde fines de la década del 70. Los maestros reciben una fuerte preparación en la investigación del comportamiento de niños y adolescentes. Además, la investigación está muy presente en la práctica guiada que los futuros docentes realizan en las escuelas, donde tienen la oportunidad de analizar el desempeño y la conducta de los estudiantes, el clima en el centro educativo y el relacionamiento con las familias (Vaillant, 2010, p. 555).

En este punto, cabe reflexionar acerca de las posibles líneas concretas de acción –desarrolladas en el seno de la práctica educativa– que permitan tomar conciencia de las acciones específicas desarrolladas por docentes y estudiantes, todo esto en la búsqueda continua de promover aprendizajes a través de procesos de observación.

En materia de investigación se observa un apunte discrecional hacia la práctica educativa: la investigación no es una condición *sine qua non* realice sus intervenciones el docente. En los centros de enseñanza de maestros (escuelas normales) no se privilegia la identificación de resultados de investigación para acotar los procesos de enseñanza; así, a los futuros docentes no se les enseña a investigar, de manera concreta, la naturaleza del aprendizaje de los estudiantes.

Un ejemplo más que conviene señalar se trata del proyecto Docentes para una Nueva Era, implementado desde el año 2001 por la Carnegie Corporation of New York, y que busca mejorar la efectividad del desempeño profesional docente a través de la formación inicial. Las acciones de formación enfatizan que las decisiones de transformación se tomen con base a la evidencia empírica (Vaillant, 2010, p. 558).

Los referentes internacionales nos permiten dimensionar las acciones que se han instrumentado para orientar de forma y fondo el ejercicio de una práctica docente. De este modo, las acciones instrumentadas en países como los ya abordados facilitan el análisis de elementos significativos con el fin de focalizar nuevas intervenciones y que éstas, a su vez, favorezcan la puesta en práctica de acciones formativas bien intencionadas, mismas que deben abordarse de acuerdo a las necesidades del contexto educativo.

3.2 LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR TECNOLÓGICA AGROPECUARIA, ACCIONES Y EXPECTATIVAS

El proceso de formación continua representa la ruta específica de acciones sustentadas en el marco de un proceso complejo, imbricado en el plano esquemático de constructos orientados a movilizar conocimientos, actitudes y habilidades específicas que fortalezcan el desarrollo de habilidades docentes, a efecto de crear un cambio sistemático en su práctica.

Hernández (2016) precisa que, a través de diversos estudios, ha sido comprobado que la actividad en el aula y el acompañamiento que requieren los alumnos constituye un referente importante, debido a que explica en buena parte los avances en los logros de aprendizaje de los estudiantes.

De las diversas investigaciones realizadas sobre este tema, se puede establecer que un maestro excelente, según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018, p 1) es aquel que:

- *Tiene conocimiento pedagógico de los contenidos (es decir, se trata de un maestro que organiza y utiliza el conocimiento que tienen sobre su asignatura, mediante procesos de enseñanza más adecuados a la disciplina específica).*
- *Guía el aprendizaje a través de interacciones deseables dentro del salón (creando ambientes de aula propicios para el aprendizaje, dónde se impulsa constantemente a los estudiantes y se establece como conducta sistemática el compromiso por aprender).*
- *Monitorea el aprendizaje y provee retroalimentación a los estudiantes sobre los aprendizajes y competencias que van desarrollando.*
- *Tiene una influencia positiva en el desempeño de los estudiantes y el desarrollo de sus competencias genéricas y disciplinares, incluyendo el desarrollo de habilidades socioemocionales.*

Los criterios previamente señalados representan la directriz que define la orientación metodológica de los cursos que se imparten en la Estrategia Nacional de Formación Continua, la cual es coordinada por la Subsecretaría de Educación Media Superior a partir del 2016.

Cabe señalar además que en ese año se estableció la formación de siete perfiles: director, docente con funciones directivas, docente en servicio, docente nuevo ingreso,

docente evaluado, tutor del docente de nuevo ingreso y supervisor, esto a partir de 73 cursos. Dichos cursos están alineados a los resultados de evaluación de desempeño, perfiles, parámetros e indicadores que establece el Servicio Profesional Docente.

La puesta en marcha del proceso de formación continua se gesta en el ímpetu y compromiso profesional del personal que imparte el servicio educativo. Para ello, se requiere de una visión de cambio, esto es, tener apertura al desarrollo de nuevos procesos –o a la ruptura de viejos paradigmas– que permitan transitar a la concreción de nuevos escenarios incluyentes que favorezcan la implementación del Nuevo Modelo Educativo. Así pues, lo anterior apuntaría a una acción de cambio en lo inmediato que es determinada por la integración de cinco ejes.

En correspondencia a las acciones de los procesos de certificación que, en materia de formación continua en el nivel medio superior entre 2016 y 2017, la Subsecretaría de Educación Media Superior orientó los procesos de formación al (SEP, 2018):

- Apoyo a la evaluación docente.
- Fortalecimiento de la práctica docente.
- Fortalecimiento del contenido Disciplinar.
- Fortalecimiento del contenido por Campo Disciplinar.
- Proceso de especialización.
- Fortalecimiento de la función directiva.
- Inducción al Nuevo Modelo Educativo en la EMS.

Derivado de lo anterior, se impulsó un proceso de difusión a nivel nacional con el propósito de que el personal docente y directivo promoviera la autogestión de sus aprendizajes, ello a través de participar activamente en los esquemas de formación continua, mismos que fueron definidos para orientar sus saberes al fortalecimiento de sus competencias docentes y que les permitan responder a los retos del siglo XXI.

Las Figuras 6 y 7 permiten especificar la participación activa del personal docente y directivo, respectivamente en los cursos de formación continua, según los datos estadísticos nacionales proporcionados por DGETA. En la Figura 6 se puede apreciar que 253

directores participaron en 825 cursos; mientras que, en el caso de docentes, se puede observar que hubo cinco mil 381 participantes en 13 mil 703 cursos.

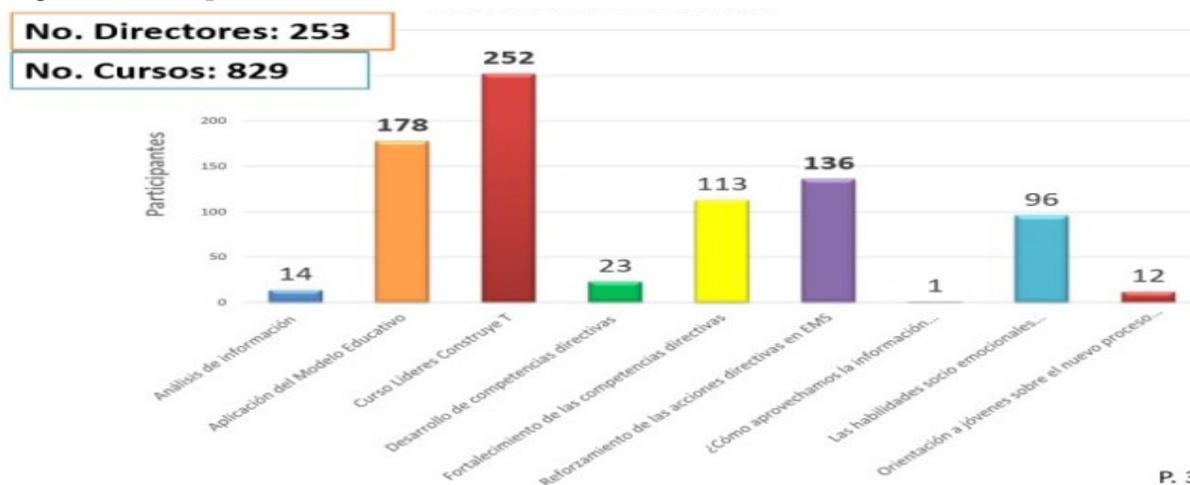
La información presentada nos permite identificar la existencia de un compromiso profesional, el cual da cuenta de una fuerza interior por ser partícipe activo en los procesos de formación continua. Prueba de lo anterior es que en 2017 se impulsó la participación de 7,702 de ellos en 19 mil 655 cursos ofertados por la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico.

La dinámica que priva en la gestión del proceso de formación docente no es calculable en impacto desde un planteamiento cuantificable: no es el número de horas que se recibe en tanto sujeto de capacitación, sino el dimensionar los factores que determinan su esencia.

Lo anterior apunta a que cada persona establece un significado específico mediante el cual construyen su propio saber, esto desde su área de influencia y de acuerdo a los agentes que permeen en sus diversos ámbitos de acción.

En cuanto a los procesos de formación, han prevalecido diversas tendencias que permiten orientar la consolidación de programas de capacitación y formación docente. Sin embargo, es necesario que los procesos de capacitación se traduzcan en la mejora de su desempeño.

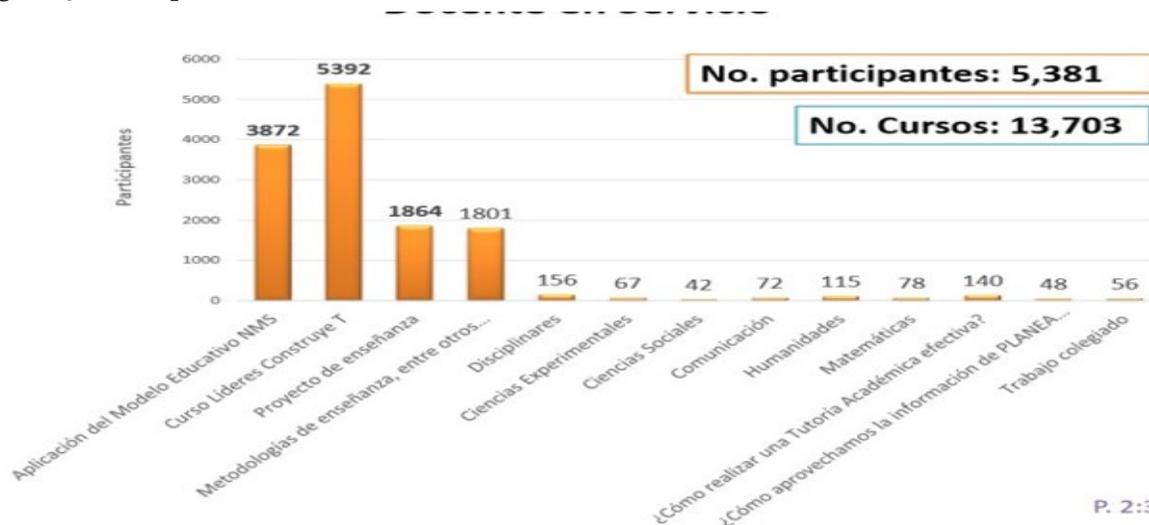
Figura 3. Participación activa de directores de DGETA



Fuente: DGETAyCM (2017).

P. 3:

Figura 4. Participación activa de docentes en servicio.



Fuente: DGETAyCM (2017).

Dentro de este escenario de participación activa, no hay un acompañamiento que impulse procesos de reflexión que permitan reconocer la experiencia colaborativa, esto con el fin de que sean tendientes a impulsar la mejora del servicio educativo en el trabajo áulico.

Aunado a ello, el 16 de enero de 2017 fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones del Reglamento Interior de la SEP, en el que se modificó el artículo 24, por el cual la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria se convirtió en la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar.

Como dato referencial, en el ejercicio de las atribuciones que han sido conferidas, cabe indicar el fortalecimiento de la práctica docente que ha privilegiado la formación académica, el diseño de programas o cursos de formación continua, y la actualización del desarrollo profesional para docentes y personal con funciones directivas.

En este tenor, se deberá instrumentar una estrategia de acompañamiento pertinente que permita fortalecer los procesos partiendo de las necesidades sentidas por el personal docente, directivo y estudiantil.

3.3 LA EXPERIENCIA COLABORATIVA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

De acuerdo con Hattie (2015) “la mayor influencia para el progreso estudiantil en el aprendizaje es: tener docentes y dirigentes escolares expertos, inspirados y apasionados que trabajen juntos para maximizar el efecto que tiene su enseñanza en todos los estudiantes a su cargo” (p. 2).

En la Unidad de Educación Media Superior es necesario reorientar las acciones de la práctica educativa con el objeto de transitar a un esquema de trabajo colaborativo, el cual permita la gestión de prácticas sustentadas en procesos de interacción horizontal basados en un diálogo abierto y de confianza, y que a su vez sea parámetro de análisis y referencia hacia el fortalecimiento de los procesos. A continuación, se citan las tareas que propone Hattie (2015) para construir la experiencia colaborativa:

De esta manera, se requiere de un proceso que reconozca las acciones realizadas en la práctica docente. Para ello, es imperativo identificar un esquema centrado en el aprendizaje del estudiante que parta de un andamiaje institucional enfocado a las diferentes intervenciones en la práctica docente, con la finalidad de definir los procesos que

Figura 5. Pasos para la construcción de la experiencia colaborativa.



Fuente: Elaboración propia, a partir de la propuesta de Hattie, 2015.

permitan clarificar las acciones instrumentadas a implementar en el Nuevo Modelo Educativo, favoreciendo así la construcción de procesos continuos que inicien en la experiencia colaborativa institucional.

En correspondencia al planteamiento que propone Hattie (2015), podemos considerar a la autoridad, el personal directivo y el docente como los agentes que son participantes activos en la práctica educativa, ya que representan un eslabón importante para redireccionar acciones específicas que coadyuven al fortalecimiento de los aprendizajes de los jóvenes.

Esta perspectiva permite hacer funcional un esquema de trabajo colaborativo, mismo que subyace mediante la necesidad de implementar una estrategia para acompañar y contextualizar la formación continua docente.

Aquí, se plantea el desarrollo de mesas de trabajo o círculos de estudio que impulsen el trabajo colaborativo del personal docente y directivo, con el objetivo de valorar el impacto de la ENFC en la aplicación de las acciones formativas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro del cual se consideren los siguientes aspectos:

- Analizar la efectividad de los cursos realizados, a fin de incorporar estrategias y técnicas didácticas adquiridas para la gestión de aprendizajes de los estudiantes.
- Identificar estrategias didácticas que fortalecen la planeación para el logro de los propósitos educativos.
- Promover un proceso reflexivo de los cambios evidenciados en la práctica profesional.
- Analizar con el personal docente la pertinencia de ajustar la planeación didáctica al momento de implementarse para atender las necesidades educativas de los estudiantes.
- Realizar propuestas que permitan mejorar la instrumentación de la Estrategia a fin de garantizar la efectividad del proceso formativo.

3.4 ACOMPAÑAMIENTO DE LOS AUXILIARES ACADÉMICOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO

Con el propósito de fortalecer los procesos inherentes al desarrollo del Nuevo Modelo Educativo, se propone impulsar un proceso de acompañamiento que permita a los docentes orientarlos, guiarlos y apoyarlos en la implementación este nuevo modelo para así fortalecer el trabajo colegiado, además de garantizar la formación continua del personal –docente y directivo– en todas las unidades educativas, a efecto de mejorar su práctica.

Para desarrollar lo anterior, se propone refuncionalizar a los auxiliares técnicos y de planeación en las Coordinaciones Estatales, pues son quienes por muchos años han realizado tareas de corte administrativo en cada estado del país, con el propósito de realizar puentes de comunicación efectiva entre la autoridad federal y la local.

Tomando en cuenta que la institución se configura en la actualidad por 330 unidades educativas representadas por Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario y Forestal, distribuidas a lo largo de 31 entidades federativas, adquiere trascendencia la figura de Auxiliar Académico debido a que él será el encargado de realizar un proceso de acompañamiento con el personal docente y directivo. En este tenor, se sugiere que por sus características el acompañamiento sea:

- Orientador, al promover el análisis y el mejoramiento de las prácticas dentro del aula.
- Constructivo, al favorecer el enriquecimiento mutuo basado en la experiencia y el intercambio académico a través de interacciones horizontales y la formación de redes de colaboración académica.
- Contextualizado, al desarrollarse en los espacios en que acontece el quehacer educativo, a través de un trabajo de campo sistemático que reconoce las diferencias sociales, económicas y culturales de las unidades educativas.

En este esquema de intervención se requiere la participación activa y colaborativa de los siguientes participantes:1) Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agro-

pecuaria y Ciencias Mar, 2) Auxiliares Académicos, 3) Consejo Técnico Académico y Grupos Colegiados, y 4) d) Directivos (Subdirectores Académicos) y Docentes. En el esquema que se propone, se plantean las siguientes líneas de responsabilidad:

1. Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias Mar:

- Coordinar el proceso de acompañamiento para la implementación del NME.
- Orientar las acciones del proceso de acompañamiento.
- Realizar el seguimiento al proceso de acompañamiento.
- Emitir acciones de mejora para el proceso de acompañamiento.
- Crear redes de colaboración con las Instituciones de Educación.

2. Los Auxiliares Técnico Académico:

- Realizar el proceso de acompañamiento en todas las Unidades Educativas.
- Diseñar el plan de trabajo por entidad para implementar el proceso de acompañamiento en las Unidades Educativas.
- Operar el plan de trabajo para el acompañamiento en la implementación del NME del Nivel Medio Superior, el trabajo colegiado en las unidades educativas y el proceso de formación continua.
- Autoevaluar su plan de trabajo y proponer acciones de mejora.

3. Consejo Técnico Académico y Grupo Colegiado:

- Participar de manera colaborativa para facilitar el acompañamiento.
- Realizar propuestas de intervención para mejorar el acompañamiento e impulsar la funcionalidad de los grupos colegiados.
- Proponer acciones de mejora para la implementación del NME, con el fin de garantizar la formación continua y fortalecer las prácticas educativas.

4. Directivos (Subdirector Académico) y Docentes:

- Participar de manera colaborativa en el proceso de acompañamiento.
- Implementar estrategias diferenciadas para la implementación del NME y garantizar la formación continua para fortalecer las prácticas educativas.

El proceso de acompañamiento que se propone, se sustenta en la idea de que es necesario reflexionar acerca de las interacciones realizadas en la práctica docente y en el seno de Consejo Técnico Académico. Vargas, (2016, citada en Razo & Cabrero, 2016), precisa que:

Las interacciones educativas construyen experiencias que definen la manera en que los individuos aprenden contenidos vistos en el aula. En el salón de clases se desarrollan distintos tipos de actividades –no solo académicas– que contribuyen a la formación educativa de los estudiantes (pág. 6).

De este modo, las interacciones desarrolladas en la práctica educativa permitirán definir las acciones de formación continua. Por lo tanto, será necesario incorporar al docente en un proceso incluyente que sostenga como primer eslabón las interacciones que desarrolla el docente en su salón, a partir de factores observables que definan nuevas rutas específicas de formación continua. Dicha directriz habrá de perfilarse en razón del proceso de acompañamiento que se instrumente por la UEMTA y CM. Con la finalidad de que las acciones propuestas incidan en el desempeño del docente, se proponen los siguientes ámbitos de implementación para el acompañamiento:

1. Unidad Educativa

- Consejo Técnico Académico.
- Grupos colegiados.

2. Estatal

- Dos responsables realizarán el acompañamiento (Auxiliares académicos).

3. Nacional

- Se realizará por la UEMSTA y CM.

Asimismo, los ejes principales en el acompañamiento que se sugieren son:

- Nuevo Modelo Educativo de la Educación Media Superior.
- Trabajo Colegiado.
- Estrategia Nacional de Formación Continua.

Para garantizar un nuevo esquema formativo debemos partir del análisis de cómo se desarrolla el Nuevo Modelo Educativo en las unidades educativas, tomando en consideración los ejes propuestos, y en el análisis sobre la forma en que habrán de detectarse las interacciones desarrolladas en el aula de clases.

Cabe resaltar la importancia de tomar como referencia las interacciones gestadas en el seno de la práctica educativa y del consejo técnico académico, ya que así se podrán desarrollar ejercicios de reflexión que permitan identificar la valoración de los procesos con la finalidad de que dichas prácticas se orienten de una mejor manera. Para desarrollar el proceso de acompañamiento, es necesario precisar las siguientes actividades que podrán desarrollarse de acuerdo a los ejes propuestos:

1. Implementación del Nuevo Modelo Educativo

- Detectar problemáticas de los programas de estudio en la implementación específica de las sesiones de aula.
- Planeación (Habilidades Socioemocionales, Aprendizajes esperados, Evaluación, Transversalidad, etcétera).
- Atención a dudas.

2. Fortalecimiento de los grupos colegiados

- Impulsar el fortalecimiento de los grupos colegiados.
- Acompañar en las reuniones de grupos colegiados y registrar su proceso.
- Detectar fortalezas y debilidades en la operación de los grupos colegiados a partir de la observación en las reuniones.
- Orientar el desarrollo de los grupos colegiados.

Los ejes aquí señalados permitirán identificar la ruta formativa en la que se deberán enfocar las nuevas acciones de formación continua. Con la intención de mejorar los procesos de formación docente, y focalizar mejores interacciones en la práctica, el proceso de acompañamiento debe definir un plan de trabajo estatal de acuerdo a dos ejes:

- a) Nuevo Modelo Educativo de la Educación Media Superior.
- b) Trabajo Colegiado.

El Plan de Trabajo Estatal podrá incorporar los siguientes elementos:

1. Información referencial, la cual dé cuenta del contexto situacional y de la definición de cuántos planteles se habrán de visitar durante el mes.
2. Delimitación y alcance en grupos y semestres.
3. Objetivo general y específicos que respondan cuáles son las pretensiones que se quieren lograr.
4. Metas que establezcan los indicadores de resultados, de acuerdo a los ejes antes señalados.
5. Actividades que se desarrollarán en el acompañamiento de las unidades educativas.
6. Definición de los recursos humanos, financieros y materiales que habrán de emplearse.

CONCLUSIONES

El cambio que estamos evidenciando requiere de la adopción de nuevas prácticas que favorezcan la gestión de aprendizajes en los jóvenes, y también de la refuncionalización de esquemas que incorporen mejores rutas de formación y de acompañamiento, a fin de que sean la base para la construcción de una nueva directriz detonante en la formación docente.

En materia educativa, las acciones que se definan no representan un proceso acabado en la búsqueda continua del logro de los aprendizajes de los estudiantes, los cuales constituyen el centro del quehacer educativo.

Se requiere entonces de la apertura, colaboración, sinergia, sentido y dirección definidos por el liderazgo educativo que busque privilegiar nuevos cambios sustentados en los procesos acontecidos en la práctica educativa e institucional.

Redireccionar y focalizar nuevas prácticas requiere de un cambio estructural y la ruptura de paradigmas que serán un precedente para fomentar la autonomía de los procesos.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2018). *Programa de Certificación Docente del Nivel Medio Superior*. Recuperado de: <http://www.anui.es/programas-y-proyectos/programa-de-certificacion-docente-del-nivel-medio-superior-certidems>
- De Lella, C. (1999). *Modelos y Tendencias de la Formación Docente*. Extraído de: <http://www.oei.es/historico/cayetano.htm>
- Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (2017). *Difusión y Comunicación*. Disponible en: https://dgetaycm.sep.gob.mx/es/uemstaycm_sep/difusion_y_comunicacion
- Hattie, J. (2015). *Las políticas de la experiencia colaborativa*. Extraído de: <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/PoliticsofCollaborativeExpertiseSpanish.pdf>
- Hernández, D. (2016), *La formación continua docente en la educación mediasuperior en el marco del Servicio Profesional Docente*. Extraído de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/61252/narrativa-formacion_docente_4.pdf
- Razo, A. & Cabrero, I. (2016) *El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes*, Primera edición, Secretaría de Educación Pública, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria*. Extraído de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2018), *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*. Extraído de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5510620&fecha=16/01/2018.
- Torres, R. (1999). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para que modelo educativo?. *Boletín*, 49, 38-52.
- Vaillant, D. (2010). Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. *Estudios pedagógicos*, 91, 229, 543-561.

CRÍTICA A LA EDUCACIÓN DESDE LA FILOSOFÍA DE NIETZSCHE EN TIEMPOS POSTMODERNOS

Jesús Gerardo Hernández Ortiz

CAPÍTULO 4

Introducción.

4.1. La Filosofía y la Educación en México

4.2. Freire: una filosofía de la educación en Latinoamérica

4.3. Un método Nietzscheano en el aula

4.5. La postmodernidad y el último hombre (o el último estudiante)

Conclusiones.

Referencias.

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiene como objetivo analizar el fenómeno educativo actual desde una perspectiva filosófica basada en Nietzsche, destacando desde el nihilismo la razón en utilidad para la vida y no sólo la vida en utilidad para la razón; es decir, la educación en utilidad para la vida del individuo y no al contrario, pues sólo así se podrá encontrar el *Übermensch* en el camino del fenómeno educativo.

También se reflexionará acerca de la importancia de la Filosofía en un aula, esto es, una perspectiva de la filosofía en la educación en América Latina. Para ello habrá de revisarse acerca de la influencia de Freire, su metodología en el contexto Latinoamericano, y su extrapolación hacia una ideología nihilista como propuesta de cimiento para el inicio de la construcción como docentes de introspección en nuestros jóvenes, a fin de que resulte una praxis y no sólo un ideal pedagógico, tomando como objetivo el mismo que tiene la educación: el alumno.

Por último, revisaremos a Lipovetsky (1986), para comprender la era postmoderna en la que se encuentran los actuales estudiantes y poder dar curso a la dirección que debe tomar la labor docente, con el fin de lograr inspirarlos.

Nietzsche (2015) se refiere al hombre superior como aquel que se desmenuza culturalmente a sí mismo para encontrar esas imperfecciones de sí, para después renacer en el humano que vuelca su voluntad en aquello que desea y, a su vez, es consciente de su deseo y lo controla para darle enfoque.

El cuestionamiento acerca de los “valores” actuales abre el camino a la búsqueda del súper-hombre, donde al caer los valores absolutos podemos buscar en los fenómenos imposibles –visto desde una perspectiva positiva–, entendiendo así que el camino de lo posible y lo real ya existen y están determinados, mientras que el camino de lo imposible y lo real pueden ser buscados.

La ruptura de lo posible y el camino real a lo imposible pueden observarse en el aula de una institución, donde el profesor en el discurso, al interactuar con el alumno, no

impone su palabra con poder, sino en espera de obtener un razonamiento orientado, pero totalmente nuevo y apropiado en el alumno. Ese imposible que rompa con toda razón en la cognición del profesor e invite a generar nuevas formas de razonamiento. Y es que lo sucedido en un aula entre un profesor y sus alumnos es un acto de formación con el acompañamiento de otro –formación e integración al mundo– con el único propósito de transformarlo de forma consciente.

Otro aspecto al que Nietzsche (2015) refiere es al último hombre, el cual se encuentra en goce y conformidad en lo que es y cree haber alcanzado la plenitud, por lo cual considera que lo sabe y lo tiene todo, pero desea lo mismo que otros.

En los tiempos actuales, en la era del conocimiento, donde todo está al alcance de un clic y en el cual el conocimiento es globalizado y de fácil acceso, se encuentran tanto profesores como alumnos en el bienestar de este último.

Es difícil pensar acerca de un cambio en el fenómeno educativo en México en tanto los actores que imponen los modelos educativos, pero también los profesores y los alumnos, vean a la educación como un acto tecnológico y repetitivo, como una “reproducción cultural” en palabras de Bourdieu y Passeron, (1970). Sin duda habrá nuevas técnicas y tecnologías, pero la voluntad del ser es oprimida.

Pero –cabe preguntarse–, ¿y si ese suspiro de alivio fuera precisamente la intención del Estado, y la «educación para la filosofía», nada más que un distanciamiento de la filosofía? Si así fuera, sólo habría que temer una cosa: que la juventud termine finalmente por comprender cuál es el verdadero propósito por el que se comete tal abuso con la filosofía. Lo más excelso: el engendramiento del genio filosófico, ¿no sería sino un pretexto? ¿Acaso el objetivo era precisamente obstaculizar su engendramiento? ¿Tergiversar el sentido en contrasentido? Entonces, ¡maldito sea todo ese complejo montaje de la inteligencia del Estado y los profesores!» (Nietzsche, 2009, p. 130).

El eslogan del Nuevo Modelo Educativo es *aprender a aprender*. Es una buena oportunidad para que esta breve frase –que no tiene fundamento teórico específico– pueda ser llevada a caminos guiados desde una filosofía nietzscheana, extrapolándola a la educación. El acto educativo se da entre dos, y dentro de él la sin-razón humana del alumno apunta al deseo, mientras que la formación orientada del profesor sirva como guía para que el alumno encuentre el camino para liberarlo. En concreto, se trata de formar con la

experiencia, pero gracias a constructos diferentes con la individualidad que cada humano posee. Nietzsche (2009) nos menciona, en su segunda intempestiva, que la juventud tiene la energía necesaria para renovar la acción hacia el hombre: una prospectiva junto a una cultura nueva y libre que por fin sea una cultura del hombre para el hombre. Nietzsche (2015) nos comenta:

Confío en la potencia inspiradora que a falta del genio lleva el timón de mi nave, confío en que la juventud me haya guiado bien al obligarme ahora a protestar contra la educación histórica de la juventud del ser humano moderno y a sostener la protesta de que el ser humano debe aprender, ante todo, a vivir y sólo ha de usar la historia al servicio de la vida aprendida (p. 743).

Asegura que para que la sociedad evolucione se debe de replantear los constructos desde la educación. En este caso, en México tendríamos que hacer un análisis no tanto de los contenidos, sino de la impartición de estos desde el aula. “*Quien quiera quebrar el tipo de educación –erudita y sin vida– que Nietzsche juzga tan severamente, debe alzar la palabra de la juventud y alumbrar el camino de su rebeldía; hacer de ella una conciencia que hable en voz alta*” (Bárcena, 2016, p. 16).

Los jóvenes cuentan con los bríos para convertirse en súper-hombre, pero carecen de experiencia, aunque es paradójicamente correcto decir que esa falta de experiencia los libera de las cadenas del saber sin saber, y sólo cuentan con un sin saber y querer, que puede ser colocado en la piedra angular del proceso de educación de un súper-hombre. La comunicación con otros se vuelve inadecuada si intentamos hablar desde la moral a un ser natural. Tal vez sea más pertinente comunicarnos con el ser humano antes que, con el estudiante, para así poder tener el mismo código y, por ende, el mismo objetivo.

4.1 LA FILOSOFÍA Y LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Empecemos este apartado preguntándonos ¿Cuál es la importancia de la filosofía en la educación? Con base a esa pregunta podemos desarrollar un sinfín de argumentaciones estructuradas alrededor de la utilidad de ésta en un mundo postmoderno. Como indica Xolocotzi (2011), “*la filosofía se alimenta fundamentalmente de su pasado, a tal punto que*

podemos decir que los verdaderos problemas en filosofía no tienen solución sino historia” (p. 61). De acuerdo a lo anterior, podemos cuestionarnos si es factible estudiar una historia en lugar de una solución, o si en verdad la solución está en la historia de los contextos y experiencias de vida de nuestros estudiantes.

La Filosofía plantea problemas a partir del razonamiento de los fenómenos dependiendo el contexto en el que se encuentre y todos los constructos a su alrededor; y un problema –como cita Xolocotzi (2011) a Heidegger– *“es una pregunta planteada expresamente y desarrollada de una determinada manera”* (p. 15). Por lo tanto, podemos reflexionar acerca de que un mundo sin preguntas es un mundo sin problemas y, a su vez, un mundo sin problemas es un mundo inmerso en la inconsciencia, ya que en una certeza absoluta de las cosas no pueden existir desavenencias, pues todo está resuelto.

Ahora bien, desde el supuesto anterior, en el mundo donde nos encontramos con respuestas por doquier, ¿cuál es el papel de un estudiante en la época postmoderna? Este cuestionamiento es primordial para entender la educación en nuestro país, y tal vez resuelva la duda de muchos estudiantes que encuentran un sinsentido o sinrazón a las horas del aula y por ende a las horas fuera de ellas.

El papel de un estudiante ante estos cuestionamientos es el de plantear preguntas y buscar respuestas. Así, la Filosofía se convierte en piedra angular de cualquier intento de generar conocimiento, construir ideas y, sobre todo, el de motivar al alumno a buscar respuestas o explicaciones que aproximen a disipar sus propias dudas para comenzar con el amor al conocimiento.

El buscar respuestas nos lleva a fascinarnos de nuevo, pero para esto se debe realizar la pregunta adecuada. El meollo de esta situación es pensar de donde surge la duda para el cuestionamiento, ya que si se le presenta al alumno un mundo resuelto o la solución de la vida –desde nuestra propia experiencia– se estaría cuarteando al verdadero saber. La duda debe surgir desde lo más entrañable del alumno, donde aquella sinrazón existe, y el profesor debe de orientar desde su praxis al alumno al conocimiento propio a encontrar su ser y construir su propio saber desde la creatividad. En México podemos

observar que la filosofía –así como demás ciencias sociales– parece quedar en segundo término en cuestión de importancia curricular, y es que todo apunta a que la preocupación primordial de la SEP son las materias de Español y Matemáticas. Si bien es cierto que se argumenta que la lectura, escritura y el poder resolver operaciones matemáticas es fundamental para poder realizar todas las demás actividades académicas y laborales, por otro lado –sin desestimar dicha importancia– podemos afirmar que, sin el planteamiento de problemas, racionalización y dialogicidad con el alumno, aquella comprensión lectora y habilidad de resolución de problemas no adquiriría ningún sentido. Así como se da importancia a cuestiones de lectura y matemáticas, en nuestro sistema educativo se debe realizar los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cómo es que se generaron nuestros constructos del bien y el mal?
- ¿Cómo empezamos a determinar qué es lo bueno de la vida?
- ¿Por qué aprender?

Una posible respuesta a estos cuestionamientos sería remontarnos a nuestra propia niñez, esa edad antes de la escuela en la cual no se nos indicaba dónde y cuándo aprender, aquel momento en el que no era necesario leer para aprender, es más, cuando ni siquiera fue necesario ir a una escuela especializada o con un profesor particular con el fin de aprender un idioma, pues para aprender a hablar el español simplemente observábamos, escuchábamos y aprendíamos para comunicarnos.

Aprendimos a correlacionar emociones y generábamos preguntas internas y externas a las cuales teníamos respuestas dadas por los otros, o bien empezábamos a deducirlas conforme a las consecuencias.

¿Es que acaso en ese entonces éramos todos unos filósofos? Hasta después se nos enseñó a que la vida ya tenía respuestas concretas a nuestros cuestionamientos, lo cual no es malo (es importante saber que el fuego quema y no descubrirlo de mala manera). También sirve saber que hay una respuesta a la operación $2+2$, y que hay reglas de escritura para poder expresar de otra manera nuestra lengua materna, pero es igual de importante saber que construir ideas es mejor que solo reproducirlas.

4.2 FREIRE: UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA

Uno de los principales referentes de la Filosofía de la Liberación es Dussel (1977/2011), quien propone abordar la cuestión histórica de la filosofía en cuatro periodos. Asimismo, el colombiano Mejía (2011) ha identificado cinco momentos históricos de la pedagogía de la liberación, en los cuales Freire (2005/1970) se encuentra en el quinto momento con su *Pedagogía del Oprimido*, una obra que propone a la Educación como emancipadora social.

La Filosofía de la Liberación dusseliana, recogiendo los planteamientos del pedagogo brasilero Paulo Freire, señaló que la “praxis de liberación” es aquel entramado de acciones constantes que vinculan a los sujetos de una comunidad con la finalidad de transformar aquella realidad que los oprime y domina. La liberación como praxis se comprende como un acto transformativo humanizante de los/as oprimidos/as; ahora bien, resulta importante señalar que Dussel entendió la “praxis de liberación” no como un momento coyuntural asociado a revoluciones o grandes acontecimientos, sino a un proceso que se camina en lo cotidiano, en la vida ordinaria de todos los días (Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 81).

Freire (2005/1970) creía que la educación libera al hombre, lo emancipa de su función de oprimido y lo transforma en ciudadano, en alguien que va a contribuir al contexto donde se encuentra, yendo desde el compromiso consigo mismo hasta llegar a un compromiso social y con la humanidad, en todo sentido de la palabra: humanidad para sí y no solo de sí, por el hecho de ser humano. Es ser consciente de su existencia e influencia en el mundo que les rodea. Pero, ¿cómo construir compromisos verdaderos? Freire (2006/1979) da la respuesta: desde una enseñanza verdadera, una enseñanza real del mundo, ya que no se puede pretender educar careciendo de realidad; y es que desde una clase que no se enfoca en su contexto y en las personas que viven en él, es simplemente imposible.

Freire (2006/1979) propone un método donde, mediante la alfabetización, se encuentra una perspectiva crítica y activa del individuo al contexto. La motivación, el interés por el otro y esa dialogicidad –que no es más que permitir que el educando pronuncie su propio mundo– son parte esencial de este método, pues abre paso a cuestio-

nar y expresar ideas a la par que las escucha, pero también a que sea activo en su proceso. Freire (2005/1970) da un punto clave y un sentido para hablar de Nietzsche (2015) en este capítulo y la practicidad de su filosofía en un aula. Lo anterior se da gracias al concepto freiriano de “praxis”, el cual es diálogo, reflexión y acción. En este caso, consiste en llevar la teoría a la práctica, la filosofía a la acción y, sobre todo, llevarlo al aula, pero para que esto se dé en dicho lugar, es fundamental generar un cambio social desde el ámbito educativo.

En charla con algunos profesores colegas míos, me cuestionaban si un adolescente de 13 o 14 años podía entender la filosofía, a lo cual respondí en su momento como lo hago ahora: sí es posible, porque la parte del cuestionamiento y plantearnos problemáticas, así como la búsqueda de respuestas, es inherente al ser humano. Sólo es necesario que en el sistema educativo seamos partícipes de esto.

Esto me remonta a un recuerdo, para ejemplificar de una mejor manera mi punto: en la casa de una tía había un perico que llevaba años en su jaula. Un día me di cuenta que la jaula estaba abierta y el animalito estaba parado enfrente de la puerta, pero para mi sorpresa no intentó salir: la puerta debió estar abierta durante horas y él no intentó volar. La naturaleza del perico es volar, ser libre. Al igual que el ser humano, su naturaleza es ser creativo, preguntar, crear ideas y, en la mayoría de los casos, llevarlas a la práctica; si algo falta para que se logre, lo construimos, lo inventamos. ¿Qué sucedió con el perico? Tanto tiempo en su jaula le enseñó que no debía volar, que no lo necesitaba, y así desarrolló un temor del mundo exterior, de su propia naturaleza y eso es sumamente grave.

Ahora bien, suponiendo que los alumnos tienen miedo de su propia naturaleza para preguntar y crear, ¿cuál es su jaula? Podría ser un sistema educativo que les enseñó a no pensar y sólo reproducir lo establecido, porque el profesor –al igual que el dueño del perico– sólo quiere vivir con lo que conoce y tener un adorno ambivalentemente bello en casa. “*Es hermosa la enseñanza, siempre y cuando me obedezcan, y esa obediencia se dé bajo un control*”, diría así el sistema educativo, incluyendo a los docentes. En esos mismos térmi-

nos, lo bello es tener un hermoso animal, siempre y cuando esté enjaulado y sea sólo un bonito adorno. La filosofía nos invita a pensar y –siguiendo a Freire (2005/1970) y Nietzsche (2015)– esto podría llevarnos a una libertad que, si lo pensamos, es una invitación más productiva y cautivadora que el hecho de no pensar, o al menos así debería ser.

Podríamos reclamarle al perico el hecho de no volar al igual que a nuestros alumnos de no pensar cuando se los ordenamos, sin reflexionar como docentes que desde sus primeros años de escuela es lo que hemos provocado, y a veces con secuelas irreversibles. Es importante esta cultura de la creatividad y no de opresión, ya que un ciudadano –desde la perspectiva de Freire(2005/1970)– participa siempre y cuando se apropie de su actividad y construya ideales por medio de la reflexión, la cual se dé por medio de un dialogo basado en la confianza por el Otro entre ambas partes. *No se puede pedir lo que tú no ofreces*, es decir, escuchar y dar confianza para que el alumno dé todo su potencial que incluso ellos mismos desconocen de su propio ser –algo que debería ser regla de oro para los docentes de nuestro sistema educativo–.

Del punto anterior, Nietzsche (2009) comenta en su tercera intempestiva que *“cada hombre porta en su interior, como núcleo de su ser, una unicidad productiva; y, si llega a hacerse consciente de esta unicidad, se difunde a su alrededor un extraño resplandor, el resplandor de lo extraordinario”* (p. 109). Estamos así frente a la médula de nuestro capítulo: el hacer consciente al educando de dicha fuerza y capacidad en él como un desfogue de aptitudes que pueden lograr encontrar su propia razón de su sin razón, la potencialidad de su existir y la explicación del porqué aprender.

4.3 UN MÉTODO NIETZSCHEANO EN EL AULA

Nietzsche (2013/1887). *“Tanto mi curiosidad como mis sospechas tuvieron que detenerse tempranamente en la pregunta sobre qué origen tienen propiamente nuestro bien y nuestro mal”* (p. 9). Nietzsche propondría que se cuestione no solo el origen de los valores sino también si realmente tiene valor. La pregunta en la contemporaneidad es: ¿estudiar ha perdido va-

lor en nuestros tiempos postmodernos de incertidumbre? Para poder construir una respuesta hace falta desmenuzar desde la fenomenología el acto educativo. El docente desde el aula puede y debe cambiar estos aspectos con constantes diálogos con sus estudiantes a cualquier nivel, incitarlos a exigirse a sí mismos la pregunta obligada: ¿por qué estudio? Al principio la respuesta en nivel básico es más que obvia: “porque me mandan mis padres”, una manera tan sincera que se vuelve confusa al pasar al nivel superior y más allá, pensando en que la obligatoriedad de esos padres de antaño sigue en el discurso de nuestras instituciones educativas, disfrazadas de discursos que dicen muchas palabras y poco contenido pedagógico.

En nuestro país, si preguntamos la causa de nuestras miserias, la respuesta que tiende a mencionarse es que se debe al gobierno. Encontramos en ello la misma comodidad y tranquilidad de respuesta propia de educación básica que cuestionamos para conocer la razón de su asistencia a la escuela, es decir, desdeñando responsabilidad alguna de nuestros propios menesteres.

¿Qué sucedería si diéramos cuenta que los pretextos se han terminado? Si los alumnos, con la constante dialogicidad con sus profesores, fueran bombardeados con preguntas que orientaran a construir una razón de estudiar, al contextualizar al alumno acerca de la responsabilidad que tiene más allá de su país, padres o sin-razones: aquella que es de él mismo para consigo mismo. Me he encontrado en el aula ante esta situación con adolescentes quienes a pesar de la etapa en la que se encuentran –la de lidiar consigo mismos sin saber aún quienes son– que la reflexión motiva su andar cotidiano en dicho lugar.

El discurso y genealogía que arrastran desde una reproducción cultural, como diría Bourdieu y Passeron, (1970), es una losa pesada que hay que empezar a dismantelar si es que en verdad queremos generar un modelo que funcione adecuadamente en estos tiempos. No puede existir cambio alguno sin modificar constructos que no han llevado a la educación por caminos deseables. Esto tampoco es una fórmula matemática del éxito educativo: no podemos desestimar el análisis de la currícula para dar cuenta de si es

adecuada pedagógicamente para los logros, si es sólo un cimiento que debe ser mezclado con afecto, deseo y confianza –medular para cualquier vida–; es dar un camino, ya que es prácticamente imposible andar en la vida ciegos para llegar a una meta que no conocemos, lo cual es pareciera ser que le pedimos a nuestros estudiantes. Es el deseo de que sean alguien provechoso en este mundo, sin darles la oportunidad de que ellos, de una forma única, busquen donde están parados desde sus propias potencialidades y deseos.

¿Qué podríamos hacer en el aula pensando en la filosofía de Nietzsche para la interacción y transformación de los valores en nuestros alumnos? La reconstrucción de valores en nuestros alumnos y en nosotros mismos podría ayudarnos a la transformación no sólo del individuo, sino de nuestra propia comunidad escolar, llegando así a la aparición del *Übermensch* del que nos habla Nietzsche (2015). Lo anterior apunta a aquel alumno convertido en persona, el cual podrá encontrar su propio camino conforme a sus deseos y, a su vez, será una persona reflexiva, crítica y participativa en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje para construir y transmitir nuevos valores –o devolver aquellos perdidos por la postmodernidad– que le den una razón al fenómeno educativo. Se propone lo siguiente partiendo de una filosofía nietzscheana para construir una dinámica profesor-alumno en el aula que nos permita hallar un sentido al estudio:

1. Cuestionarnos nuestros propios valores y cuestionar a los alumnos acerca de cómo han adquirido estos valores, con la finalidad de que comiencen a hacer una conciencia de sí mismos y no solo reproducir por reproducir, sino transformar desde el conocimiento de uno mismo. ¿Para qué estudiar si nunca me he preguntado el por qué? Si doy por hecho que lo tengo que hacer desde que tengo uso de razón, tal vez tendría una razón de ser si lo entiendo como un acto de voluntad más allá de un acto de imposición.
2. Entender a nuestros alumnos como seres naturales, quienes más allá de un estudiante es una persona, que al ser natural no quiere ser “amaestrado” sino dirigido, orientado y acompañado a encontrar su propio camino en esta sociedad

que apenas comprende. Ayudémoslo a comprender el funcionamiento social y que él decida su papel en ella.

3. Aplicando aquello que nos teoriza Nietzsche (2015) en su libro *Así hablaba Zaratustra*, del camello al león al niño, donde el camello es aquel que obedece las ordenes y permanece postrado antes lo establecido, el león que ruga y se rebela a lo establecido, pero sin realmente hacer conciencia de sí, y por último el niño que disfruta la vida y goza con su ser y así poder llegar a el súper-hombre. En un método que se puede proponer, es el de llevar al estudiante a ello, desde la disciplina para su preparación (camello), comenzar a hacerlo reflexionar sobre su entorno y sus valores para orientarlo a la crítica y reflexión (león) hasta llegar al niño que debe ser, el que libre disfruta de su propio camino y da lo mejor de sí y para sí, a fin de que después lo comparta y libere al otro para una sociedad de la educación real y consciente.
4. Por último, transformarlos en maestros, ya que ellos lo son, pero aún no lo han visto en sí mismos. Mostrarles que desde sus propias potencialidades pueden enseñar a otros la importancia que pueda tener la vida escolar en sus vidas. Esta generación tiene la capacidad de comunicarse velozmente e influir en los demás, vía la tecnología, que aprendan a utilizar las innovaciones tecnológicas para el uso humano y no al revés.

Con estos puntos, la educación en el aula puede ser el parteaguas de una cultura educativa iniciada desde el centro del alumnado hacia la sociedad y no al contrario, como se pretende que una Reforma Educativa cambie la concepción social de la importancia de la escuela, desde afuera hacia adentro, cuando en realidad un impacto a nivel social se da como una bomba atómica: desde adentro, desde el aula, desde el profesor-alumno.

4.5 LA POSTMODERNIDAD Y EL ÚLTIMO HOMBRE (O EL ÚLTIMO ESTUDIANTE)

¿Qué es la sociedad postmoderna? *“Eso es la sociedad posmoderna; no el más allá del consumo, sino su apoteosis, su extensión hasta la esfera privada, hasta en la imagen y el devenir del ego llama-*

do a conocer el destino de la obsolescencia acelerada, de la movilidad, de la desestabilización” (Lipovetsky, 1986, p. 11). El autor, nos da una definición clara y abrumadora de nuestra sociedad postmoderna en la cual todo es consumo: la imagen, la educación, el alma y cada minuto de vida parecemos ser consumidos por nuestro propio consumismo. ¿Y qué consumen nuestros los alumnos que les impide aprender? La respuesta es simple y compleja al mismo tiempo: estos alumnos consumen su vida en una época que no está precisamente hecha para ellos. En su instinto primordial de buscar la libertad, el mundo postmoderno les ofrece productos no solo tangibles para su consumo y satisfacción. En la actualidad se les ofrece una identidad nueva y pública –por ejemplo, vía Facebook o Twitter–.

También se les ofrece un mundo donde es fácil darle un valor preciso a un ser humano mediante el consumo de sus productos; más allá del precio del producto tangible, el reconocimiento de poseerlo multiplica su valor y entonces ya tienen un precio. Lipovetsky (1986) menciona:

La cultura posmoderna representa el polo «superestructural» de una sociedad que emerge de un tipo de organización uniforme, dirigista y que, para ello, mezcla los últimos valores modernos, realza el pasado y la tradición, revaloriza lo local y la vida simple, disuelve la preeminencia de la centralidad, disemina los criterios de lo verdadero y del arte, legitima la afirmación de la identidad personal conforme a los valores de una sociedad personalizada en la que lo importante es ser uno mismo, en la que por lo tanto cualquiera tiene derecho a la ciudadanía y al reconocimiento social, en la que ya nada debe imponerse de un modo imperativo y duradero, en la que todas las opciones, todos los niveles pueden cohabitar sin contradicción ni postergación.

La cultura posmoderna es descentrada y heteróclita, materialista y psi, porno y discreta, renovadora y retro, consumista y ecologista, sofisticada y espontánea, espectacular y creativa; el futuro no tendrá que escoger una de esas tendencias, sino que, por el contrario, desarrollará las lógicas duales, la correspondencia flexible de las antinomias. La función de semejante estallido no ofrece duda: paralelamente a los otros dispositivos personalizados, la cultura posmoderna es un vector de ampliación del individualismo; al diversificar las posibilidades de elección, al anular los puntos de referencia, al destruir los sentidos únicos y los valores superiores de la modernidad, pone en marcha una cultura personalizada o hecha a medida, que permite al átomo social emanciparse del balizaje disciplinario-revolucionario (p. 11).

Los valores de nuestros estudiantes están permeados de una era en búsqueda del individualismo en todas esferas, donde hay tanto que elegir, que angustia a nuestros jóvenes al punto de no elegir absolutamente nada. Se reacomodan los valores en una brecha estrecha y al mismo tiempo kilométrica entre “lo que se debe”, “lo que se quiere”, “lo que

otros quieren”, “lo que creo que otros quieren” y “lo que quiero querer para que otros me quieran”. Es decir, hay tanto a la venta y tan poco con que comprar.

La paradoja es la bandera de nuestra postmodernidad, una bandera que nuestros jóvenes llevan sin tener la culpa, pero aquí la pregunta que nos dejara aún más confundidos: ¿qué puede hacer un profesor en nuestra era postmoderna? Digo nuestra, pues a fin de cuentas en esta era vivimos todos, lo cual es un punto de partida de la problemática educativa postmoderna, en donde aparentemente sólo al alumno se señala como si fuera el único anonadado por todo lo que sucede en nuestra realidad, porque el profesor también es postmoderno, pero juzga a sus educandos como si el mismo estuviera con un impermeable cultural que lo protegiera de todo mal y lo envistiera con la verdad y la razón.

Contestando la pregunta, lo que los profesores podemos hacer es convertirnos en unos filósofos del aula desde cualquier asignatura que impartamos, empezando a proteger a los alumnos con preguntas tan simples como “¿por qué?” o “¿cómo?”, enseñándoles que no todo está escrito y sobre todo que no todo es consumo postmoderno.

Esta sería la gran oportunidad del nihilismo en nuestra época, en donde –ante la pérdida de valores absolutos– se recodifiquen los valores del ser humanos y así, desde el aula, se comience a resignificar el verdadero valor del hombre. También lo es para que se cuestione la moral desmoralizada que tiene a nuestros alumnos en un abismo del sin saber y –jugando un poco con las palabras– con un *sin sabor* a la vida misma. Por ende, se trata de la herramienta que los puede y debe salvar de este vacío social, es decir, de su propio aprendizaje.

El alumno de nuestros tiempos pretende encontrarse en esta era del vacío, mientras que los profesores nos empeñamos en mostrarles que el vacío está lleno de objetos funcionales para personas a las que no les funcionan. Dicho de manera simple, todo parte de darle un sentido a mi propia asignatura, preparando la atmósfera para que los alumnos mismos encuentren el sentido y la razón en lo que están realizando, incluso antes de realizarlo.

Lipovetsky (1986) menciona que mientras en la era moderna la tecnología, la ciencia y el futuro conquistado eran ideales que confortaban a la sociedad, en la era postmoderna no importa el bienestar de las masas, y como no importa entonces el individuo –quien conforma a la masa– deja de tenerse importancia a pesar del hedonismo en el que se vive.

Dentro de un *modus vivendi* acelerado –caracterizado por el placer inmediato, la comodidad al alcance de todos, o el juicio realizado por todos como jueces de lo que es un *bien vivir*– el aprendizaje del aula no es necesario; es más, en Google me dicen lo mismo y más claro. Ante este panorama, ¿en dónde está el lugar del profesor en la era postmoderna? Simple: en el lugar de un profesor que concientiza, que libera al alumno, porque en este mundo postmoderno donde todas las cosas tienen y no tienen remedio, el docente puede –desde el aula– conocer a sus alumnos y sobre todo conocerse a sí mismo. Para esto último propongo lo siguiente:

1. Permitirse conocer a sus alumnos, ya que así estará en la posibilidad de educar y educarse con base en la comprensión del contexto de sus alumnos más allá de una estrategia de enseñanza superficial, esto desde un punto que hace falta en esta era postmoderna: el de ser un humano que se preocupa por lo que es el otro.
2. En este fenómeno educativo profesor-alumno, enseñar con base en el amor al humano y no sólo al estudiante, es decir, dejar de ver a los alumnos sólo como estudiantes que sacan buenas o malas notas, sino empezarnos a preguntarnos la razón y las aspiraciones de cada estudiante. No olvidemos que, si nosotros como profesores nos encontramos confundidos en esta época, ellos solo reproducen lo que perciben. El docente puede ser el modelo de un ser humano que encuentra sentido a este mundo y así ayudar a que ellos encuentren el propio.
3. Reflexionar junto a nuestros alumnos la era en la que nos encontramos. Preguntarles y orientarlos acerca de la importancia de estudiar y ver en el acto educativo las bondades individuales y sobre todo las colectivas; enseñarles que si no están de acuerdo o no entienden el mundo en el que viven, pueden modificar su

contexto desde la reflexión y la práctica de valores partiendo de la honestidad con ellos mismos y la responsabilidad que conlleva las metas que construyan.

4. Por último, no estigmatizar las redes sociales; es más, aunque se prohíban en las escuelas públicas, hacerlas sus aliados: al salir de éstas los alumnos viven parte de su realidad ahí. Entonces, ¿por qué no entrar en su realidad? Podríamos conocer más de éstas y convertirlas en recursos didácticos e incluso de ahí diseñar preguntas generadoras para el aprendizaje de cualquier asignatura.

CONCLUSIONES

Las ideas de Nietzsche siguen vigentes aquí y ahora, en pleno siglo XXI, y me atrevería a decir que hoy más que nunca en la postmodernidad son necesarias para poder realizar una práctica docente más fructífera en el aula, debido a que nuestros alumnos todavía no encuentran la razón de su propio andar educativo, y tal vez nosotros, como docentes, hemos perdido la brújula del nuestro.

El comprender al alumno y guiarlo hacia el camino de “un hombre superior” –desde la conceptualización de Nietzsche– puede abrir una visión diferente y quizás esperanzadora para nuestros estudiantes, que si bien tienen toda la información y tecnología al alcance, éste es un buen momento para resignificar valores y reconstruir metas e ideales para ellos mismos en ámbito individual y en perspectiva para la educación en la formación de seres humanos libres, críticos, analíticos de su entorno y, sobre todo, en la búsqueda de superarse a ellos mismos sin las ataduras que desde la genealogía moral e intelectual fallida se les ha reproducido generación tras generación.

REFERENCIAS

- Bárcena, F. (2016). *Frederich Nietzsche sobre la educación: una consideración intempestiva*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia.

- Cabaluz-Ducasse, J. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19 (1), 67-88.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la Liberación*. México, Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1977).
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970).
- Freire, P. (2006). *Educación y Mudanza*. México: La mano. (Obra original publicada en 1979).
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur: cartografías de la educación popular*. Lima: CEAAL.
- Nietzsche, F. (2009). *Consideraciones intempestivas 1873-1876*. Buenos Aires: Alianza. (Obra original publicada en 1873-1876).
- Nietzsche, F. (2013). *Genealogía de la moral*. Mexico: Editorial Tomo. (Obra original publicada en 1887).
- Nietzsche, F. (2015). *Obras Maestras*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Xolocotzi, A. (2011). La filosofía ¿Una embalsamadora de ideas? En C. Romano y J. Fernández, *Filosofía y educación: Perspectivas y propuestas* (pp. 15-24). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

LA COMPLEJIDAD ÁULICA Y DEL CONOCIMIENTO COMO PROCESOS DE RESIGNIFICACIÓN EDUCATIVA EN LA ERA DE LA INSTRUMENTALIDAD Y DEL PLACER

Miguel Ángel Maciel González

CAPÍTULO 5

Introducción.

5.1. Algunos problemas socioeducativos

5.2. La complejidad áulica I: el problema del conocimiento y la comunidad de estudiantes y profesores

5.3. La complejidad áulica II: el problema antropológico y artesanal de los actores educativos

Conclusiones.

Referencias.

INTRODUCCIÓN

Educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

Edgar Morin

Las reflexiones que a continuación se presentan tienen el objetivo de dar una propuesta –aún inacabada– sobre una manera de rearticular la formación educativa, la noción que se tiene sobre el conocimiento y los vínculos entre profesor y estudiante, para trascender ciertos problemas sociales y educativos que se están construyendo en función de una visión del mundo caracterizada por la instrumentalidad y la lógica del placer absoluto. Se considera que ambos fenómenos están creando un conjunto de imaginarios que atentan contra la convivencia, el respeto y el valor hacia la otredad como diferencia.

En tal caso, la idea presentada en este texto es aproximarse a la explicación de lo instrumental y el placer como dos visiones que representan en sí una forma de conocer la realidad y, a la vez, una lógica de cómo relacionarse con los demás, mismos que son principios contrarios a fundar un ecosistema basado en la comprensión y el respeto, ambos elementos clave para convivir pacíficamente.

En función de esto se muestran, en una primera parte, dos ejemplos de dichos fenómenos. Posteriormente, se presenta al conocimiento y a las relaciones entre profesor-estudiante como una lógica compleja que puede evidenciar, por un lado, los riesgos de perspectivas técnicas de realidad y, a su vez, crear nuevos significados y pactos entre los actores educativos, observando además al aula como un sitio de múltiples dimensiones en donde su importancia se ubica en poderla reconocer como un sentido cultural, espiritual y artesanal, pero también con relación a valores de cercanía y, por supuesto, la solidaridad social.

5.1 ALGUNOS PROBLEMAS SOCIOEDUCATIVOS

Lo educativo comprende dos dimensiones que se entrecruzan: por un lado, lo que acontece en la escuela y en el aula con objetivos de enseñanza y aprendizaje con profesores y estudiantes, y por otro, en el ámbito de las relaciones sociales. Se trata de situaciones escolares que pueden reflejarse en lo social, y desde ahí se mide la pertinencia de la formación educativa.

No obstante, lo social –sin ser una escuela– es un escenario donde se expresa lo educativo en términos de concepciones del mundo y prácticas que se observan en la arena de lo cotidiano. En tal sentido, pueden observarse las siguientes escenas en donde se entrecruzan visiones socio-culturales y educativas:

La escena número uno proviene de un ensayo escrito por Vargas Llosa (2012) titulado *La civilización del espectáculo*, y muestra a unos paparazis –especialistas en fotografía periodística y que han tenido que reconvertir su nombre para estar actualizados en la modernidad líquida 3.0–, tomando instantáneas sobre la caída de una persona por motivos de suicidio con el fin de alcanzar la primera plana en los rotativos de papel, y también para estar en la lista de *trending topics* de las redes sociales o de los medios digitales que se encargan de divulgar información, a los cazadores ávidos de actualización para evitar el aburrimiento. En palabras del propio Vargas Llosa (2012):

Claudio Pérez, enviado especial de El País a Nueva York para informar sobre la crisis financiera, escribe, en su crónica del viernes 19 de septiembre de 2008:

Los tabloides de Nueva York van como locos buscando un bróker que se arroje al vacío desde uno de los imponentes rascacielos que albergan los grandes bancos de inversión, los ídolos caídos que el huracán financiero vaconvirtiendo en cenizas.

Retengamos por un momento esta imagen en la memoria: una muchedumbre de fotógrafos, de paparazzi, avizorando las alturas, con las cámaras listas, para captar al primer suicida que de encarnación gráfica, dramática y espectacular de la hecatombe financiera que ha volatilizado billones de dólares y hundido en la ruina a grandes empresas e innumerables ciudadanos (p. 33).

La representación a la que invita el autor –además de clarificar lo que implica ese tipo de civilización– define un gesto inquietante para la formación educativa: el primero

hace suponer que los principios y los valores humanos basados en la preocupación por el bienestar colectivo, propio de la modernidad sólida (Bauman, 2000), están no sólo enfriándose, sino comprimiéndose o compactándose en un sólo principio que tiene que ver en este caso con “*ganar la exclusiva*”.

La escena número dos viene de una de las redes sociales más importantes que hoy en día se tiene, en términos de suscriptores y participación activa por el ciberespacio: Twitter. Respecto a ella refiere Pretelín (2012), en su libro *Referéndum Twitter Filosofía Simulada*.

Aquí ya no se habla de expertos o personas profesionales que hacen –como en el caso del fotógrafo anterior– un determinado trabajo, sino de personas comunes y corrientes que han ascendido del anonimato a la diafanidad de los tumultos electrónicos con sus narrativas dentro de los 280 caracteres permitidos.

La persona en cuestión es una joven que además de usar Twitter va a la escuela, pero entre ambas actividades, además de haberse logrado una sinergia de lo que pasa, también ha alcanzado suspender a la institución educativa como fundamento moral, haciendo ciertas declaraciones que son importantes de mencionar en el orden de la vida social virtual y en el orden de la educación basada en valores.

El profesor ilusionado entró en su cubículo con la sensación de que la realidad comentada por Marlene, su modelo de alumna, se distanciaba de percepciones alimentadas por la cotidianidad. Éstas, quizá, elaboradas bajo los moldes de la ortodoxia universitaria, heredadas por los clásicos académicos que valoran el esfuerzo del estudiante por aprehender el tiempo con sentido evolucionista.

«Mi hermana intentó suicidarse», comentó Marlene con voz desfallecida.

«Faltaré a clases...». La otra Marlene, posiblemente la más cercana a la realidad, se reveló en Twitter (...), la flojera valemadrística (...) presumía de un odio incontrolable hacia los estudios (...). En la red social, la otra Marlene era una adolescente como muchas. Viajes a la playa, eventos sociales, películas y algún desmayo para llamar la atención familiar (Pretelín, 2012, pp. 99-100).

El ejemplo que indica el autor establece dos posibles explicaciones que, si bien no son las únicas, permiten comprender un tipo de rostro que empieza a dibujarse en esta dimensión social, comunicativa y educativa:

- En primer lugar, la desustancialización de un rol, el cual cumple funciones y que se ha tratado –al menos desde el siglo XX– como autoridad y que en el marco representacional dominante de estos días implica sólo un accesorio sin trascendencia y,
- En segundo lugar, esa trivialidad con la que se mira al profesor se hace pública en la herramienta de comunicación como la descrita, pues sólo se le conceptualiza a ésta como un cuerpo material de mandar y recibir mensajes, pero no en términos de las causas o consecuencias morales y compromisos que se generen alrededor de ella.

De éste y del anterior aspecto, surge la necesidad de comprender que detrás de toda postura hay una visión, y que es necesario entender cómo se generan tales perspectivas para ver lo que ocultan y reorientarlas en términos de respeto entre los actores y los lugares de trabajo, por lo cual es necesario hacer un vuelco hacia lo complejo de qué es conocer, de las relaciones y de la misma aula.

5.2 LA COMPLEJIDAD ÁULICA I: EL PROBLEMA DEL CONOCIMIENTO Y LA COMUNIDAD DE ESTUDIANTES Y PROFESORES

Se pueden sintetizar los problemas enunciados en dos grandes aspectos que derivan de estas situaciones educativas, ambas de orden epistemológico:

1. Déficit con relación a la concepción que se tiene del otro y de lo otro y,
2. Problemas para una relación o vínculo con el otro y lo otro.

En cuanto al primer punto, cuando se habla de un modo de organizar la realidad, se considera que el ser humano –como dicen los pedagogos– como creador de teorías implícitas para darle un sentido a lo que tiene frente a sí. De esta forma, por ejemplo, cada profesor tiene su teoría sobre cómo es un “buen estudiante” y lo lleva a su práctica didáctico-pedagógica. El problema aquí no es establecer que el profesor tenga una teoría, sino que los demás –y quizás él mismo– no advierten que su teoría establece formas sensibles de ser y hacer de una manera y no de otra.

Por ello, para dar cuenta de este punto es necesario educar en la complejidad epistemológica desde lo siguiente:

1. El conocimiento define una educación que moldea a la condición humana de una forma para reproducir directa e implícitamente esas mismas concepciones y educación en la práctica social. Es decir, el conocimiento define a la educación que al mismo tiempo define al conocimiento sobre la realidad, en términos de un bucle recursivo (López, 2009); y
2. Además de ignorar que existen formas paradigmáticas de orientar la educación, se desconoce también que hay “actitudes y poderes intencionales”, o lo que equivale a decir que hay un quién y un cómo detrás de ese paradigma, para que los demás puedan o no adoptarlos y crear un software educativo y social para favorecer visiones y versiones de la realizado. En pocas palabras, “lo dicho es dicho por alguien” y define lo que se quiere o se desea compartir o imponer.

En tal caso, si los paparazis y la chica estudiante del *Twitter* logras en observar y comprender que sus percepciones, acciones y lenguaje obedecen una cosmovisión –en este caso basada en la racionalidad instrumental–, además de que tal postura va diluyendo una cultura de inclusión y paz que no sólo va afectar a los otros, sino también a ellos en un determinado plazo, se podría generar una reflexión acerca de continuar ese camino u otro. En tal sentido, implicaría al menos “sentarse a pensar” y saber que hay otras condiciones de entender la vida y el mismo conocimiento. Bajo esa consideración, educar en la complejidad epistemológica implicaría que estos dos sujetos sociales –y toda la colectividad– comprendieran el por qué se piensa como piensa, de dónde viene su pensar y, en su caso, criticar o incluso ver otras vertientes para interpretar a los demás y a su entorno.

Esta condición de meditar y recapacitar para educarse desde otro vértice de realidad es posible si se estudia una vertiente sobre qué y cómo conocemos, misma que ha trabajado Morín (2001) y de la cual se comentará brevemente. Para este autor el conocimiento implica tres situaciones: cerebro, condiciones culturales y sus formas de relacionarse. Para los objetivos del documento sólo se anotará sobre el primer asunto.

Con relación a lo cerebral, hay una serie de circunstancias que definen su complejidad y por ende su conocimiento. Entre ellas está un escenario a todas luces interesante, y es que el cerebro, al no estar en contacto con la “*realidad objetiva*”, sólo hace traducciones en función de estimulaciones; de ahí que no conozca con certeza, sino que lo haga con un halo de duda e incertidumbre, “*de modo que a partir de un estudio bioantropológico del conocimiento, se obtiene como resultado una relación fundamental de indeterminación (...). Nosotros podemos tan sólo traducir el lenguaje desconocido del universo remitiéndolo a nuestro lenguaje y reemplazándolo*” (Fischer & Retzer, 1997, p. 100).

De tal suerte que estos fotógrafos y alumnos que fueron formados sobre una visión de la vida, tendrían que ver y “admirarse” respecto a que lo que ellos consideran pertinente: a) una postura relativa, que siendo tal no se puede estar tan seguro de cuál es el mejor camino para resolver el problema, y b) que es necesario desarrollar una acción dialógica que enseñe a mirar desde otras rutas, como es su comprensión de la realidad.

Esta dimensión dialógica lleva a los problemas para una relación o vínculo con el otro y lo otro, lo cual además de conocer implica hacer e interactuar. En ese sentido, el Occidente científico tradicional delimitó la idea de conocer como un evento de la razón y como una declaratoria de teorías científicas absolutas, las cuales están asentadas en la idea de una verdad uniforme y sin contradicciones. Por supuesto, lo anterior –además de la simplificación ya vista– genera una serie de problemas y conflictos que no sólo emanan de lo que cada quien piensa, sino también del momento de construir y modificar materialmente la realidad.

Los *paparazis* defienden su idea de tomar fotos para sacar adelante su trabajo, pero también hay quienes no desean que se fotografíe a alguien que se suicidó, por respeto a su integridad y también por resguardar su dicho. Ambos consideran tener la razón y los dos pueden o no generar el consenso; cuando no se hace, se destruye la relación o se simula, lo que al final implica no lograr encajar en una mirada compartida.

En el caso de la estudiante y el docente al que pretende engañar –y aquí viene la noción de complejidad áulica– sí se logra evidenciar: fotógrafo/sujeto-objeto de la fotografía, y relación estudiante/profesor, muestran una relación indisoluble donde hay dependencias, en ocasiones existe reciprocidad y a veces complicación conflictiva, pero estos pares están unidos en correspondencia social para compartir/disputar destinos. En el caso de profesor/estudiante, ellos construyen y son construidos en un ambiente denominado *aula escolar*.

Aquí –como lo comenta Morín(2001)– se puede fundir en el campo educativo la noción de complejidad desde los vínculos personales, considerando al aula como parte de ellos. En primer lugar, profesor/estudiante en su relación muestran asociaciones de orden dialógico, es decir, ambos tienen y proyectan intenciones en un espacio social determinado: el aula. Necesariamente –o no– los objetivos y las acciones de los dos coinciden en términos de las metas en la enseñanza, en el aprendizaje, la didáctica, las actividades y los resultados, pero también ocurre con motivaciones, estados de ánimo y expectativas.

Lo que se trata de mostrar es que, en su escenario de realización, estos dos actores educativos existen o dejan de ser en función de su correlación de fuerzas; a veces el magnetismo permite la atracción y en otras la repulsión, pero en términos de conseguir metas intentan a toda costa estar juntos, a pesar de que sepan que su vínculo pueda perecer. De tal suerte, cuando se reúnen para compartir experiencias, estudiar lecciones, precipitar calificaciones, desordenarse en los acuerdos, pasar por alto las metas, se está construyendo no sólo un tejido relacional, sino un tejido denominado aula escolar.

De esta forma, el aula no es sólo un mapa físico; es un paisaje material/simbólico creado por estas cooperaciones y esos antagonismos, cuando en un momento del día la conversación entre profesor/estudiante “formalmente” cesa el aula desaparece, pero cuando el tejido del aula se reactiva aparece.

Así, aprender estas implicaciones –en especial aquellas en las que profesor/estudiante fomentan un pacto sensible y riesgoso, “exitoso” o “fracasado”, vivo o muerto y

que esto encuadra en el tipo de aula que se construye— debería llevar a reflexionar sobre las actitudes de desprecio, indiferencia o insignificancia que se da en el ejemplo sobre las banalidades twitteras, para configurar una cultura de cooperación, acompañamiento y de un proyecto de estar juntos, con los desafíos y riesgos que ello conlleva y observando el aula en dos dimensiones:

1. Lugar para educativamente acompañarse y aprender en colectivo, y
2. Ambiente que sólo existe en función de cómo profesor y estudiante le dan vida, y cómo recursivamente el aula les da a ambos la vida.

En síntesis, el aula es laboratorio latente de solidaridades que puede permear el mundo social, y no necesariamente el aula-jaula de los imperativos de la técnica o del placer absoluto que aprisionan al sujeto en su ego o mónada aislada y repelente a otras conciencias.

5.3 LA COMPLEJIDAD ÁULICA II: EL PROBLEMA ANTROPOLÓGICO Y ARTESANAL DE LOS ACTORES EDUCATIVOS

De acuerdo a lo comentado, el aula es un producto mitad físico y mitad simbólico construido desde las bases complementarias y antagónicas que se derivan de la relación profesor/estudiante —por supuesto, no olvidando las intenciones y los procesos institucionales de la escuela, pero poniendo de relieve la forma en la que ésta muestra un rostro a partir de dicho vínculo—. En tal caso, se puede hacer una argumentación sobre cómo el aula es un campo antropológico desde la cultura vista como subjetividades y prácticas, y como dice González (1994), existe una arena de lucha entre sentidos sociales de la vida de profesores y estudiantes.

Para comprender el problema antropológico del aula que es construida y construye a estos actores educativos, es necesario observar a nivel de itinerario simbólico al menos tres rasgos que tienen los profesores:

1. Muestran una concepción de la enseñanza que refleja rituales y prácticas, como lo pueden ser desde la hora de llegada y la salida, pasando por la habilitación o no de la pizarra o de herramientas de un orden tecnológico digital, y llegando al orden del lenguaje a nivel de qué habla, cómo lo habla y sobre todo a quién permite o rechaza hablar en el grupo.
2. Muestran una concepción de lo que son los estudiantes, lo cual implica estrategias de comunicación y ejecución, es decir, inclinarse hacia uno(s), no orientarse hacia otro (s), premiar o no hacerlo frente a lo que él cree que son.
3. Muestran una concepción sobre el poder, reflejado en objetos simbólicos que representan los trabajos para evaluar, los tiempos de evaluación, y al final el resultado que cada uno tiene –pero también la investidura institucional– sobre las reglas disciplinarias para regular la conducta escolar.

En el caso de los estudiantes, tres concepciones rigen sus construcciones:

1. La enseñanza, que refleja también rituales y prácticas de aceptación y evasión de las normas de trabajo y disciplina, sus objetos personales para atraer o desterrar la presencia de lo que hace el profesor.
2. Lo que representa el profesor, en función de su “lenguaje vedado”, es decir, sobrenombres o afecciones y valoraciones a favor, en contra o neutrales de lo que hace el profesor.
3. El poder, objetos que les permiten esa evasión como sus propios utensilios personales, sus objetos escolares y el espacio que se vuelve trinchera y también la movilidad, la pausa para salir del aula y ahí poner un punto y aparte al mismo docente.

Este espacio antropológico por supuesto representa una dinámica artesanal que, como el sociólogo estadounidense Sennett (2009), indica, “*son laboratorios en los que es posible investigar sentimientos e ideas*” (p. 32). Además, apunta que no es posible hablar de orfebrería si no se asocia con lo que hace la mano –y en general la tecnología corporal– con los procesos mentales.

De hecho, lo cognitivo comanda la mano que permitirá organizar ciertas zonas neuronales para crear modos de inteligencia. En tal caso, el trabajo en el aula resulta ser una verdadera artesanía –ese laboratorio de ideas y sentimientos–, no sólo material, sino generada desde los intersticios del lenguaje y las habilidades mente-mano.

El profesor es un artesano material a nivel de utilizar su reflexividad, sus destrezas con los materiales académicos (pizarrón, plumón, papel y otras tecnologías).

De igual modo, sus tecnologías de la estética (acomodo de la corbata, del saco y la capacidad de caminar dentro del aula, todo eso resuena en la inteligencia y en el sonido del aula).

También es un artesano usando la mano simbólica del lenguaje, porque cada comunicación recibida por los alumnos logra generar en su mente los “*vocablos internos*” que luego se desplazan de la mano al plumón, y luego a la superficie blanca o en los ademanes que hace para “*atrapar*” con su cuerpo actoral lo que dice el estudiante para plasmarlo en forma de representaciones y escenificaciones creadas. Aquí lo artesanal es también toda una puesta en escena performativa.

Lo mismo hace el estudiante en términos de una orfebrería del aprendizaje porque “*rastrea*” en el aula los sitios físicos en donde estar atentos/protegerse de las habilidades de localización y del lenguaje del profesor. Para ello usa su cuaderno, pluma e incluso tecnología digital para crear/evadirse de la teatralidad del profesor.

Usa formas no verbales con ademanes corporales o de las expresiones faciales para cifrar mensajes hacia otros compañeros que se ubican en otro punto de la geografía áulica. Lo mismo sucede con papel y bolígrafo escribiendo recados que pasan de mano en mano y que tanto la escritura, como su habilidad de transportación, hacen que eso sea un arte de un tipo de aprendizaje, incluyendo el uso de telefonía móvil u otro tejido electrónico de comunicabilidad.

Si entrega tarea, expone o tiene que mostrar alguna evidencia sobre el trabajo desarrollado en clase, también logra escribir de una manera en la pizarra, acomoda los

rotafolios, usa proyector y computadora. Al exponer se expone en su dominio/carencia de lo que va poner a consideración de los demás.

Si existe la destreza, el empuje de su explicación será sobre su seguridad que se reflejará en su escritura, verbalización, movimiento y destreza motriz en las herramientas que utiliza. En caso de que no tenga la destreza, todos esos aspectos se transformarán de una artesanía del producto/proceso diáfano a un producto/proceso opaco o borroso o uno y a la vez otro.

CONCLUSIONES

Tres reflexiones finales pueden observarse a partir de lo expuesto: en primer lugar, se mira en el panorama social y educativo que se están fusionando dos realidades en una, es decir, parece haber un acoplamiento estructural entre lo instrumental y el placer, conformando así un nuevo concepto complejo: *instrumenlacer*; éste expresa, por un lado, favorecer las relaciones inmediatas como la meta a seguir y, por el otro, el gozar sin horizonte de medida para generar sosiego personal. Las dos son lógicas unipersonales y que evitan fusionar horizontes.

Ambos espectros –como lo único que se puede percibir y figura fantasmal–, crean un cuadro poco favorable para pensar en complejidad y para las relaciones humanas, pero sobre todo para desarrollar pactos solidarios y dar sentido al aula escolar como una fuente de creatividad e imaginación.

En segundo lugar, recuperar el sentido de complejo implica que en la vida existen dependencias de uno a uno, pueden ser un punto de vista para rivalizar con la visión antes dicha y, en tercer lugar, el texto permite explorar otras líneas de investigación que son necesarias para la ciencia, pero sobre todo para resignificar la existencia escolar y educativa formal cada vez más agobiada y agobiante.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fischer, H. R. & Retzer, A. (1997). *El final de los grandes proyectos*. Barcelona: Gedisa.
- González S, J. (1994). *Metodología y cultura*. México: CONACULTA.
- López, C. M. (2009). *Educación Humanista* (Tomo II). México: Gernika.
- Pretelín, F. (2012). *Referéndum Twitter Filosofía Simulada*. México: Ediciones Coyoacán.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. México: Alfaguara.

A MODO DE...

¿REFLEXIONES FINALES?

El hombre es una cuerda tendida entre el animal y el
superhombre — una cuerda sobre un abismo.

Friedrich Nietzsche

Cuando se pone en signos de interrogación la idea de “reflexiones finales”, no se debe a que se tenga duda de que ésta es la parte final del libro y de las cinco discusiones realizadas a lo largo de él; más bien, implica que las disertaciones realizadas no se agotan en lo hecho hasta aquí, y tratan de señalar dos niveles:

1. Es el comienzo para que otros interesados en el tema educativo puedan integrarse con sus representaciones y aportaciones sobre la cuestión, y logren abrir a debate las preocupaciones e inquietudes sobre el fenómeno educativo en México, y
2. Supone que lo analizado en el libro resulta un aspecto inacabado, debido a que la educación, si bien puede verse en una parte como acto pedagógico, también se ubica en otro tipo de encuentros –los autores los llamamos creativos– con disciplinas como la Filosofía, la Sociología, la Antropología o la comunicación. Esto significa que se puede encontrar desde el aula, pasando sobre los análisis que puedan hacer los filósofos sobre el problema del conocimiento y los aprendizajes, hasta llegar a los procesos que pueden permitir la emancipación de los educadores y los educandos.

En ese mismo sentido, es importante entender que los procesos educativos han sido –y espero aún lo sean– una constante en la condición humana, y más en estos tiempos en los cuales las realidades se han complejizado, lo cual requiere una serie de análisis minuciosos respecto a los supuestos educativos que será necesario encarar de aquí a los años venideros como respuesta a los desafíos económicos, sociales, políticos y existenciales que se llegarán afrontar en poco tiempo.

Hablando acerca de los documentos que se han mostrado en el libro, se pueden hacer tres tipos de meditaciones –por supuesto no las únicas, pero sí que permiten perfilar– sobre los campos de acción venideros para otros investigadores que deseen continuar con el trabajo.

Se tiene por un lado aquellos artículos que tratan de hacer una antropología íntima del fenómeno educativo vía la evaluación; por el otro, se ubican las críticas y las propuestas para resignificar la educación en pro del beneficio de la comunidad escolar y de la misma sociedad; y finalmente, aquellas introspecciones que exploran nuevas estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, a partir de novedosos caminos que cruzar desde la educación para afrontar y frotar campos como lo es el de la salud. Al final de cuentas, la formación educativa trata de construir procesos de sanidad personal y colectivo. Será necesario comentar brevemente cada uno de estos aspectos.

Con relación a la antropología íntima del fenómeno educativo, se puede comentar que hay ocasiones que las actividades y las formas de evaluarlas se ven sólo en un ámbito pedagógico como procesos para el logro de aprendizaje y para saber el desarrollo y avance que tienen los estudiantes. Sin embargo, si hacemos una lectura crítica de estos dos aspectos, se puede comprender que tanto actividades como sistemas de evaluación, permean a la vez representaciones de la realidad y discursos que definen qué tipo de proyecto educativo se quiere tanto para la comunidad escolar, la institución educativa y el aula escolar.

En tal caso, por ejemplo, presentar una red conceptual que sintetice una temática y tener una rúbrica para su evaluación no son sólo situaciones de enseñanza y aprendi-

zaje, sino también símbolos que portan significados sobre las intenciones de quién enseña y también evalúa.

Cada aspecto que se vive en el ámbito escolar implica una dimensión epistemológica, es decir, existe una entidad institucional que prescribe un modo de educar y no otro, y que es a través de la evaluación como define si se cumplen o no esas metas de formación; es una de las formas —no la única, pero sí válida— para comprender la arquitectura de lo que se busca en la evaluación y se ubica precisamente en las formas discursivas.

De esta manera, desentrañar tales narraciones se manifiesta como una línea de investigación educativa y, a la vez, una forma de ubicar las racionalidades que están detrás de los proyectos educativos. Con respecto a la resignificación de la educación en pro del beneficio del bienestar de la comunidad, se observan al menos dos dimensiones:

1. La educación como hecho social.
2. La educación como acontecimiento para el porvenir.

Con relación a lo primero, se pierde de vista que lo educativo-escolarizado manifiesta dos ritmos sociales: uno, que remite a los estudiantes y profesores que antes de encontrarse en el aula, han nacido dentro una visión del mundo; dos, la posibilidad de que se les entregue otra postura para que no sólo habiten esa realidad, sino también tengan la capacidad de modificarla. En tal sentido, en ocasiones se extravía el sentido de auto y hetero-transformación que tiene la educación, porque en las aulas se trabaja sea al día a día o se labora para cumplir lo que se ve como proceso administrativo.

Ambas formas simplificadoras del hecho educativo llegan a nublar no sólo el cambio, sino la posibilidad de generar conciencias críticas. En tal caso, al lenguaje pedagógico le hacen falta prácticas definidas hacia la emancipación, la reflexión, el bienestar, aspectos que están en el lado de lo social y que definen las funciones que tiene la educación para que exista sentido en lo que pueden hacer juntos tanto profesores como estudiantes.

Al hablar de lo prospectivo, se señala el interés de “moverse” en el tiempo para evitar que la formación educativa se asiente sólo en el aquí y en el ahora y logre proyectar una mejor sociedad, pues es ahí donde han de abreviar las esperanzas y las ilusiones que en el presente se construye desde las aulas y desde el ánimo que impulsa la propia educación.

Finalmente, las estrategias y los campos emergentes en la educación señalan también dos dimensiones:

1. Las tentativas por desarrollar las potencialidades humanas con nuevos recursos, y
2. La extensión del proceso educativo para generar panoramas en beneficio de nuevos actores educativos.

En relación al primero: la sociedad actual intenta por todos los caminos que hay –y los posibles– crear sociedades inclusivas y democráticas, esto en términos de generar y respetar ciertos derechos; de ahí que las lógicas constructivistas, por ejemplo, no sólo impulsen la autonomía para la generación de ciertas habilidades y conocimientos, sino también permitan que los educandos –junto con sus educadores– se conviertan en ciudadanos que contribuyan a la inclusión y democracia ya citada, y que esto se logre ampliar a través de los procesos de aprendizaje de las nuevas tecnologías.

En relación a lo segundo, después de que la educación se afianzó en el ámbito de lo escolar y que se vio como el sitio privilegiado para la formación de los seres humanos, se ha podido transitar –como en la Edad Media– a otros territorios que, si bien no son escolares, sí dotan de conocimientos y habilidades a los individuos para lograr su autosuficiencia y puedan tener calidad de vida. Desde el quirófano –como taller de trabajo médico para el aprendizaje–, hasta la casa o los hogares de ciertas personas –que se observan como laboratorios de trabajo constante en el desarrollo de ciertas capacidades–, que no sólo impactan a uno de los sujetos en cuestión, sino también a quienes los rodea.

Como colofón, será necesario repensar de otra forma la educación para evitar las tiranías del pensamiento único que piensan a la educación como fenómeno didáctico o

privativo de la escuela, y también criticar aquellas otras perspectivas que piensan que todas las épocas han tenido problemas y que la actual no es ni mejor, ni peor que las anteriores y que por ello no se puede ejercer y fomentar la crítica con miras a lograr un cambio educativo.

SOBRE LOS AUTORES

María Cristina Rodríguez Zamora

Licenciada en Enfermería y Obstetricia, con especialidad en Enfermería Médico Quirúrgica (UNAM) y Docencia en Enfermería (IPN), Maestra en Investigación de Servicios de Salud y Doctorante en Educación. Tiene diplomados en el ámbito educativo y del ejercicio profesional, entre los que destacan Metodología de la Investigación, Ética y Bioética. Ha desempeñado labores en ISSSTE, IMSS, Secretaría de Salud y diversas instituciones de salud en el ámbito privado. Actualmente es integrante del Comité Editorial de las revistas Enfermería Universitaria (ENEO-UNAM) y Sociedad Española de Enfermería Nefrológica (SEDEN), así como responsable académica del Diplomado de Enfermería Nefrológica en Hemodiálisis y Coordinadora del Posgrado en Enfermería Nefrológica en la FES Iztacala, UNAM.

Rosío Sofía Márquez García

Licenciada en Administración, Maestra en Comunicación Organizacional, Doctorante en Dirección de Organizaciones y Doctorante en Educación, además cuenta con diversos diplomados, entre los que destacan Metodología de la Investigación Social, Diversidad y Educación Media Superior, Formación Directiva y Administración de la Capacitación. Tiene certificaciones en competencias laborales, integra el Comité Editorial de la publicación periódica Pensamiento Crítico. Revista de Investigación Multidisciplinaria y es miembro regular de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC), lo que le ha permitido participar en escenarios nacionales con ponencias críticas sobre aspectos socioeducativos del México Contemporáneo. Actualmente se desempeña como Directora Académica en la Universidad UDF Santa María.

Aide Mancilla Bocarando

Licenciada en Educación Secundaria, con especialidad en Telesecundaria, Maestra en innovación Educativa para el Liderazgo Productivo y Doctorante en Educación. Ha laborado en el ámbito educativo, desempeñando cargos como Coordinadora Académica del Programa General de Formación de Evaluadores del Desempeño Docente del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), ha coordinado Programas de Formación Docente y Directiva de la Educación Media Superior y actualmente es Directora Académica de la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar, de la Subsecretaría de Educación Media Superior.

Jesús Gerardo Hernández Ortiz

Licenciado en Psicología, Maestro en Educación y Doctorante en Educación por la Universidad UDF Santa María. Se ha desempeñado como docente en el nivel Básico, desarrollando competencias en los adolescentes en el área de Formación Cívica y Ética, y en el nivel Superior y Posgrados, en el área de la Psicología, Psicopedagogía, Epistemología y Educación. Actualmente es catedrático en la Universidad UDF Santa María.

Miguel Ángel Maciel González

Licenciado en Periodismo y Comunicación Colectiva, con especialidad en Investigación y Docencia (UNAM), Maestro en Estudios Políticos y Sociales y Doctor en Pedagogía, además cuenta con diversos cursos y diplomados en el ámbito educativo, así como publicaciones e investigaciones varias sobre educación y representaciones sociales. Actualmente se desempeña como catedrático en el área de Investigación y Epistemología, tanto en el entorno presencial como en el virtual, para el nivel Superior y Posgrados en la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad UDF Santa María, entre Otras.

**Perspectiva Crítica
del Sistema Educativo Mexicano**
ISBN 978-607-99854-2-4

Esta publicación digital se terminó de producir en noviembre de 2022. Su edición y diseño estuvieron a cargo de:

**D.R. © Grupo Becas para la Superación Educativa de México S.C.
Universidad UDF Santa María**

Cedro No. 16, Colonia Santa María la Ribera, Alcaldía Cuauhtémoc, México, Ciudad de México, C.P. 06400.

www.udf.edu.mx
Tel. 55 3611 0030

EDITORIAL
UDFSM

ISBN: 978-607-99854-2-4



Universidad UDF Santa María | EDITORIAL
Dirección Académica | UDFSM
Coordinación de Investigación
www.udf.edu.mx Tel. 55 3611-0030