

Otros títulos de Ediciones Normalismo Extraordinario

159. Varios autores
“Voces de Formadores Docentes. Autobiografías lectoras”
(Propuesta didáctica)

158. Varios autores
“Voces de Formadores Docentes. Relatos de una lejana escuela normal.”
(Propuesta didáctica).

157. Flor de María Moreno Luna
“Experiencias de intervención en la Educación a Distancia: Estrategias para la atención a la diversidad”
(Ensayo)

156. Enrique Santibáñez López
“Sueños de cartón”
(Cuento)

155. Soledad Hernández Méndez
“El Aprendizaje musical en una comunidad de práctica: La Banda Infantil y Juvenil de San Jerónimo Tlacoahuaya”
(Ensayo)

Enrique Santibáñez López:

Esta compilación de escritos, muestra las diversas miradas y perspectivas de los autores que son docentes y egresados de nuestra escuela, su riqueza radica en que las temáticas son actuales y retoman situaciones que se presentan en los diversos escenarios educativos de nuestro país; por ello, Contextos pedagógicos de la ENUFI representa la oportunidad que el programa Normalismo Extraordinario nos brinda para compartir desde el estado de Oaxaca una obra que busca trascender en el ámbito académico y social demostrando que el Normalismo se encuentra más vigente que nunca.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal
CONAEN

Oaxaca
CREAR • CONSTRUIR • CRECER



IEEPO
Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca



CRESUR
Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

Enrique Santibáñez López
Rosalía Altamirano Fuentes
Valdemar López Villalobos
Rosario González Velázquez
Anel del Carmen Cortés Castillejos
COMPILADORES

Con-textos pedagógicos de la ENUFI



Ediciones Normalismo Extraordinario



Enrique Santibáñez López
Rosalía Altamirano Fuentes
Valdemar López Villalobos
Rosario González Velázquez
Anel del C. Cortés Castillejos
Alba Elizabeth Vásquez López
Mario Apolinar Ruiz
Johary Palacios Castro
Pedro Luis González Ojeda
Ariel Robles Castellanos

Los compiladores y autores de esta obra en su mayoría son egresados de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI), algunos son docentes de esta institución y otros laboran en el nivel de Primaria y Preescolar.

Imagen de portada de Pedro Luis González Ojeda. "Lúdico II". (2012). Óleo sobre tela. 1.00 x 0.80 m.

Con-Textos pedagógicos de la ENUFI

Enrique Santibáñez López
Rosalía Altamirano Fuentes
Valdemar López Villalobos
Rosario González Velázquez
Anel del Carmen Cortés Castillejos
COMPILADORES

Con-Textos pedagógicos de la ENUFI

Ediciones Normalismo Extraordinario

Con-Textos Pedagógicos de la ENUFI

Primera edición, 2022

D. R. © 2022 Enrique Santibáñez López, Rosalía Altamirano Fuentes, Valdemar López Villalobos, Rosario González Velázquez, Anel del Carmen Cortés Castillejos (Compiladores).

D. R. © 2022, Valdemar López Villalobos, Enrique Santibáñez López, Alba Elizabeth Vásquez López, Mario Apolinar Ruiz, Johary Palacios Castro, Pedro Luis González Ojeda, Ariel Robles Castellanos.

D. R. © 2022 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN: 978-607-8671-94-6

Impreso y hecho en México

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESuM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

**Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal**
CONAEN

Oaxaca
JUNTOS CONSTRUIMOS EL CAMBIO
Gobierno de Oaxaca

CRESUR | Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa

DIRECTORIO

Andrés Manuel López Obrador
PRESIDENTE DE MÉXICO

Delfina Gómez Álvarez
SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Francisco Luciano Concheiro Bórquez
SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Mario Alfonso Chávez Campos
DIRECTOR GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Édgar Omar Avilés Martínez
DIRECTOR DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Alejandro Murat Hinojosa
GOBERNADOR CONSTITUCIONAL DEL ESTADO DE OAXACA

Francisco Ángel Villareal
DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACIÓN
PÚBLICA DE OAXACA

Álvaro César Guevara Ramírez
SUBDIRECTOR DE SERVICIOS EDUCATIVOS

Carlos Alberto Cuevas Cervantes
TITULAR DE LA UNIDAD DE EDUCACIÓN NORMAL Y
FORMADORES DE DOCENTES

Eduardo González Fuentes
DIRECTOR DE LA ESCUELA NORMAL URBANA FEDERAL DEL
ISTMO

ÍNDICE

Prólogo 9

Enrique Santibáñez López

CAPÍTULO I. La escuela normal ante los desafíos pedagógicos

Los retos que representa la construcción de la identidad docente: entre la presencialidad y lo virtual 15

Valdemar López Villalobos

Enrique Santibáñez López

Globalización y pandemia: la escuela en casa en la era digital 41

Alba Elizabeth Vásquez López

La construcción del aprendizaje desde el conectivismo: una experiencia pedagógica en el contexto emergente 65

Alba Elizabeth Vásquez López

CAPÍTULO II. Aproximaciones al pensamiento complejo

La evolución histórica de la ciencia desde el paradigma de la complejidad 93

Mario Apolinar Ruiz

De Descartes a Morin, un viaje por la aventura del pensamiento 119

Johary Palacios Castro

CAPÍTULO III. La escuela normal ante los nuevos retos educativos

Un acercamiento retrospectivo a las actitudes de los alumnos de la ENUFI desde la fenomenología 135

Pedro Luis González Ojeda

La profesión docente en cuestión; creencias, tendencias y pretensiones 181

Ariel Robles Castellanos

Sobre los participantes 207

PRÓLOGO

Enrique Santibáñez López

La Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI), es una institución del Nivel Formadores de Docentes, se encuentra ubicada en el estado de Oaxaca en la región del Istmo de Tehuantepec, en Cd. Ixtepec; fue fundada el 10 de agosto de 1974, iniciando sus actividades formativas académicas el 4 de septiembre del mismo año en diversos edificios hasta tener su propio espacio en la Calzada Joaquín Amaro y Avenida de los Maestros s/n, actualmente oferta las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria.

La ENUFI –como se le conoce- a lo largo de su historia ha sido testigo del proceso formativo académico y político de muchas generaciones, de sus filas han egresado profesionales de la educación que han llevado a todos los rincones de nuestro estado la oportunidad de estudiar y elevar la calidad del pensamiento como recurso indispensable para la libertad; la lucha contra el analfabetismo y las desigualdades sociales han sido prioridades, sobre todo en las diversas comunidades marginadas donde la educación formal se vuelve luz para iluminar los senderos de la democracia.

En sus inicios la escuela Normal representó una oportunidad de vida para los jóvenes que culminaban la educación secundaria y optaron por prepararse para ser docentes, como para aquellos que se beneficiaron del

aprendizaje obtenido, egresando como Profesores en Educación Primaria y Preescolar; con el Plan 84, ante los cambios que se fueron generando en el país y el estado, la responsabilidad y los desafíos en los diferentes contextos fueron en aumento; fue así que la formación normalista se eleva al grado de licenciatura y la profesionalización se vuelve una constante, tanto así que se ha tenido la necesidad de estudiar una especialidad, maestría e incluso doctorados.

El Normalismo ha sido extraordinario desde sus inicios, en los diversos escenarios del pasado y los actuales, el maestro ha ocupado un lugar muy importante en los múltiples ámbitos, muchos de los egresados de nuestra máxima casa de estudios han destacado en el área de la investigación, el arte y la cultura; y son algunos de ellos los que intervienen en esta ocasión para conformar este libro que lleva por título Con-Textos pedagógicos de la ENUFI.

El binomio inicial representa un juego de palabras que nos permite adentrarnos con textos pedagógicos en los diversos contextos de nuestras comunidades y regiones de nuestro estado para levantar la mano e indicar que el Normalismo se mantiene vivo y muy vigente; que es un espacio donde se desarrolla el pensamiento crítico, creativo y además se investiga para generar nuevas posibilidades académicas en los docentes que lo requieran; participar en este proyecto representa una gran oportunidad para que tanto egresados como estudiantes y docentes de las escuelas normales puedan dar a conocer sus hallazgos y con ello trascender más allá de nuestras aulas.

Los escritos que aparecen en este volumen, representan el esfuerzo conjunto de los actores antes mencionados, investigaciones educativas que abordan problemáticas actuales como lo presentado en el capítulo uno, denominado La escuela Normal ante los desafíos pedagógicos; en él aparecen tres textos, el primero de ellos escrito por los docentes Valdemar López Villalobos y Enrique Santibáñez López que lo titulan: Los retos que representa la construcción de la identidad docente: entre la presencialidad y lo virtual. El segundo de ellos denominado Globalización y pandemia: la escuela en casa en la era digital y el tercero La construcción del aprendizaje desde el conectivismo; ambos textos escritos por la maestra Alba Elizabeth Vásquez López. Este primer apartado da cuenta de las complicaciones generadas por la pandemia, el uso de las Tic como elemento emergente y las formas en cómo se fueron enfrentando.

Aproximaciones al pensamiento complejo, es el nombre que recibe el segundo capítulo, en él Mario Apolinar Ruiz presenta La evolución histórica de la ciencia desde el paradigma de la complejidad y Johari Palacios Castro nos comparte De Descartes a Morin un viaje por la aventura del pensamiento; ambos autores realizan un análisis de la evolución histórica de la ciencia donde se destacaron las ideas centrales sobre las visiones científicas de Descartes, Newton, Kant, Einstein, Heisenberg y Morin; las formas en cómo ha evolucionado el pensamiento desde el racionalismo cartesiano, hasta el pensamiento complejo moriniano.

El tercer capítulo La escuela normal ante los nuevos retos educativos, nos señalan los desafíos que como institución

formadora de docentes tenemos ante los cambios actuales tan vertiginosos, Pedro Luis González Ojeda, presenta el texto Un acercamiento retrospectivo a las actitudes de los alumnos de la ENUFI desde la fenomenología y Ariel Robles Castellanos nos comparte La profesión docente en cuestión; creencias, tendencias y pretensiones. Los autores señalan cuáles son las actitudes que el docente en formación debe asumir ante las características, necesidades y circunstancias actuales y su puesta en práctica en los ámbitos reales.

Esta compilación de escritos, muestra las diversas miradas y perspectivas de los autores, su riqueza radica en que las temáticas son actuales y representan situaciones que se pueden estar presentando en diversos escenarios de nuestro estado y nuestro país; por ello, Con-Textos pedagógicos de la ENUFI es la oportunidad que el programa Normalismo Extraordinario nos brinda para compartir desde el estado de Oaxaca una obra que busca trascender en el ámbito académico y social.

CAPÍTULO I

La Escuela Normal ante los desafíos pedagógicos

LOS RETOS QUE REPRESENTA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE: ENTRE LA PRESENCIALIDAD Y LO VIRTUAL

Valdemar López Villalobos

Enrique Santibáñez López

Resumen

El presente trabajo pretende visibilizar aquellas situaciones educativas tendientes a los procesos de formación identitarios de los estudiantes de las Escuelas Normales, teniendo como punto de partida las disposiciones propuestas desde el plan de estudios 2012; para ello, se revisa primeramente aquellos aspectos disruptivos generados por la pandemia en el ámbito educativo y, de forma precisa la atención y servicios que se brindaron al momento de manera emergente. En un segundo momento, las dificultades que se han presentado para la implementación de las finalidades formativas, dada las condiciones de confinamiento y un trabajo virtual emergente propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP). El objetivo fundamental es describir en todo momento las dificultades, obstáculos y situaciones reales que viven los estudiantes para la construcción de una identidad docente desde lo virtual como elemento emergente. La metodología empleada fue una investigación de tipo descriptiva seccional, haciendo uso del

método de observación cualitativo, pues se hizo uso de un monitoreo de los grupos en etapa inicial y próximos a egresar. Por último, se hace una reflexión final que aborda aspectos entre la práctica docente y la profesional.

Palabras clave

Práctica docente, Práctica profesional, Educación, Educación Remota Emergente.

Abstract

The present work intends to make visible those educational situations aimed to the identity training processes of the students of the Normal Schools, having as a starting point, the regulations proposed from the curriculum plan 2012. To do this, the disruptive aspects resulted from the pandemic in the educational field are precisely examined, as well as the attention and services that were provided emerging at the moment of the pandemic. At a second stage, the difficulties that have arisen from the implementation of the training purposes given the confinement conditions, and an emerging virtual workspace proposed by the Ministry of Public Education. The fundamental objective is to describe at all times the difficulties, obstacles and real situations that students experience in the construction of a teaching identity from working virtually as an emerging methodology. The methodology used was a sectional descriptive investigation, applying qualitative observation method, since the groups were monitoring in the initial stage and close to graduation.

Finally, a final reflection is made that addresses aspects between teaching practice and professional practicum.

Keywords Teaching Practice, Professional Practicum, Education, Emerging Remote Education.

Introducción

El propósito de este trabajo es describir las experiencias que han enfrentado los docentes y estudiantes ante la modalidad virtual, y sus preocupaciones inmediatas con la construcción de su identidad docente. Se hizo uso de una investigación descriptiva seccional, apoyándonos desde la observación cualitativa, que nos permitió desarrollar y situar una actitud crítica y reflexiva que aqueja a los principales actores de este proceso educativo.

Esta investigación posibilitará promover líneas de investigación, desde colocar a las prácticas profesionales, como un punto de partida para desarrollar de manera sistemática un estudio que nos permita revisar el fenómeno desde sus alcances y limitaciones; hasta aquellas, en que se revisan las posibles desigualdades e inequidades en el acceso a la educación que se ofrece por medio de las plataformas o por razones socioeconómicas, que ubican a los estudiantes en procesos de desventajas con los demás. El trabajo contempla abordar aspectos que son preocupantes para la comunidad normalista, ya que tiene que ver con el desarrollo adecuado de su práctica profesional por parte de los estudiantes y la del

acompañamiento del docente que se encuentra restringida por un sentido desarticulado y un des-enfoque de la práctica educativa desde la incorporación de la tecnología digital; señalando en todo momento, la discontinuidad de mantener un acercamiento con el espacio escolar y el escaso control del docente de las escuelas primarias, generado por la disrupción de la pandemia.

Asimismo, esta reflexión parte de los procesos de implementación del plan de estudio 2012, donde se contempla como trayecto formativo a la Práctica Profesional, y en el que se cuenta en su malla curricular desde el primer semestre, la materia de Observación y análisis de la práctica educativa, considerada como seminario-taller, y en el que se destina un número de semanas de práctica y acompañamiento del docente de cada uno de los cursos por el que se va a transitar hasta llegar al séptimo semestre con la materia de Práctica profesional.

Este texto parte de procesos vivenciales y de reflexiones propias y hechas con los estudiantes durante las sesiones y conversatorios realizados en distintas oportunidades. Vale señalar, que en el contexto nacional existen distintos trabajos al respecto sobre el impacto que ha tenido la pandemia en el contexto escolar. Es de destacar que, en su mayoría, se centran en la atención de aquellos aspectos que van encaminados hacia la posibilidad de vincular los procesos psicoeducativos y socioeducativos, que se manifiestan al trabajar con las tecnologías digitales aplicadas al escenario educativo.

Es en ese sentido, que la SEP adoptó la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), que por sus características prácticas se debe implementar ante una crisis, y es ese modelo de trabajo una alternativa viable para la situación actual que se vive por el confinamiento. Para efectos de una buena comprensión de lo aquí escrito, pondremos en operación dos conceptos que son relevantes para describir el estado de cosas que guardan las clases virtuales, ante el sentido de un mundo de la vida cotidiana y la actitud natural, entendida como “[...] el ámbito de la realidad, en el cual el hombre participa continuamente, en formas que son al mismo tiempo inevitables y pautadas” (Schultz, 1977, p. 25).

Y por otro lado, una visión propia desde los planes de estudio sobre la importancia de las prácticas profesionales, y su vínculo conceptual entre la escuela, el aula y la comunidad. Este entrelazamiento conceptual, derivará en la forma en cómo estas van pulsando hacia un cambio profundo al interior de las escuelas normales, y de sus propias prácticas educativas y profesionales.

Así pues, la construcción del documento estará dividido por necesidad en dos apartados, en el primero se abordará el sentido que toma las clases virtuales y su motivación a colocarse como una opción para mejorar los procesos educativos, virtual-presencial, son en este sentido, dos caminos que se dirigen al encuentro movido por la propuesta de la SEP al invitar al trabajo educativo desde la ERE.

El segundo, estará dedicado al estudiante y su reconocimiento como sujetos que encuentran su sentido de ser docente dentro de las prácticas profesionales, y como

estudiantes en construcción de sus propias identidades, esta construcción social de ser docente, se construye sobre la base de ciertas prácticas, que son propias y encuentran galimatías al realizar sus acercamientos, pero con el acompañamiento del docente se articula sobre un proceso que toma significantes y significados de la realidad.

La disrupción entre lo presencial y lo virtual: una mirada desde la búsqueda del sentido, ventajas o desventajas

En tan poco tiempo, han sucedido un sinnúmero de acontecimientos, que difícilmente pueden ser enumerados, y seleccionados sin procurar emitir una opinión al respecto. Será tarea de futuras investigaciones, el dar cuenta de los efectos positivos o negativos que ha dejado la pandemia en las Instituciones de Educación Superior (IES), pero sobre todo en las Escuelas Normales (EN) del país.

Las relaciones sociales, culturales, emocionales y en este caso lo educativo, se vio bajo una disrupción provocada por un virus que se generó en otra parte del mundo y que se esparció de forma tan acelerada y estrepitosa, que en algunos casos no hubo respuesta oportuna para mantener la seguridad sanitaria e institucional en los países afectados. Se instauró el miedo, y el encierro como condición para sobrevivir, la regla era evitar al máximo los eventos o encuentros sociales.

El mundo entró en una parálisis pocas veces vista, se reconoce que el virus es una amenaza real y que coloca en

estado de fragilidad la existencia humana. El grupo más afectado fue el de los adultos mayores quienes, a fuerza de no querer, se tenían que mantener al encierro y ver suspendidas todas las visitas de sus seres queridos. Con los primeros casos de contagio en territorio nacional, se activó una propuesta para educación superior, que consistía en:

[...] adelantar una semana las vacaciones y posteriormente regresar, en el “Comunicado conjunto No. 3. Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19. Se amplía receso educativo del lunes 23 de marzo al viernes 17 de abril, reanudándose clases el lunes 20 de abril. (Gobierno de México, 2020, s/p).

Las IES casi de inmediato emigraron a plataformas digitales; hasta se podría decir, que de manera instintiva buscaron dar continuidad a los trabajos que quedaron pendientes en las aulas. La incertidumbre de a poco, se fue apoderando en todos los renglones de la vida institucional y de la vida académica de los estudiantes y docentes. Los correos electrónicos, los *WhatsApp*, y algunas charlas virtuales por medio de las plataformas *Meet* o *Zoom*, se volvieron parte del día a día. Se coloca en el centro al ser como organismo vivo y frágil, se reconoce el riesgo a la pérdida de lo máspreciado que es la vida o la salud; pero por el otro lado, no deja de ocupar que el organismo no solo es un ente vivo-biológico, de igual forma es un ente social, un ente bio-psico-histórico- ideológico-político, que ante tales

recomendaciones vive y sufre un estado emocional muy fuerte.

Para las escuelas normales, se desarrolló una propuesta concreta en el acuerdo número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio del tipo Medio Superior que la SEP haya emitido, en beneficio de los educandos; en su título cuatro, apartado trigésimo, señala que:

De conformidad con el Acuerdo adoptado por el Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal, CONAEN/Virtual 4/1.1/ 2020, se señala lo siguiente para efectos del calendario escolar en educación normal: “Considerando los avances que se han logrado en los contenidos esenciales de los cursos de los programas de estudio en el ciclo escolar 2019-2020, éste concluirá en educación a distancia de conformidad con el calendario escolar” (Diario Oficial de la Federación, 2020, p. 8).

Esta educación a distancia se fue centrando en un ejercicio que serviría no como un modelo educativo, sino más bien en una propuesta para atender los trabajos escolares.

Dicho término se propuso [...] para diferenciar entre el tipo de instrucción que se da en condiciones normales (Enseñanza

tradicional/cotidiana) y otro que se imparte en circunstancias apremiantes (Enseñanza de emergencia/extraordinaria), siendo el tiempo, las prisas y el uso mínimo de recursos para realizar tareas de enseñanza y aprendizaje, las condiciones particulares del término. Alude al contexto universitario y a la necesidad que tiene dicho espacio de continuar generando conocimiento desde fuera de la universidad (Samuel, 2020, p. 4).

La educación a distancia se propuso como una alternativa para atender los trabajos en las IES y EN, sin contemplar datos y cifras alarmantes que se reconocen por las autoridades educativas, pero que son relevantes para los logros de los procesos de enseñanza-aprendizaje, “[...] en Oaxaca, en el año 2000-2001, teníamos un rezago con respecto a la media nacional de -5.5%, qué nos ocurrió dos décadas después, para 2018-2019 se había multiplicado por más de 3 veces esta distancia” (Concheiro, 2020, p. 39).

Aún con los datos saltando a la vista, quizá no hubo el tiempo necesario para atender y solo quedo en reaccionar, tal vez porque en el mundo no había un sistema de atención y prevención contra gran hecatombe, ni los sistemas de salud, ni los sistemas educativos o el propio gobierno no tenía un plan de emergencia; pero la realidad es que se fueron abriendo grandes geografías de desigualdades e inequidades con respecto a la posibilidad de recibir una atención educativa en condiciones de igualdad de acceso.

Esto nos lleva a pensar en el escenario educativo entre la educación presencial y la ERE (ver tabla 1). La primera

parada obligada que se debe hacer, es distinguir entre una y otra, ambas tienen en común que son educación; pero en diferente modalidad con características y medios distintos para su implementación. En ambas existe una configuración de prácticas y esquemas de relaciones complejas basadas en sentidos y significantes entre los estudiantes y los docentes.

Los actores que intervienen, de alguna manera u otra, deben ver en las dos situaciones de aprendizaje, una posibilidad para sumar más que restar para la mejora educativa. Los escenarios educativos son complejos y dependiendo de cada nivel educativo, la situación es *sui generis*, existen una multiplicidad de razones para exponer las dificultades por las que los estudiantes universitarios y normalistas, han transitado durante la pandemia y otras obedecen a situaciones endógenas de cada institución. A nivel *macro*:

Lo último que quisiera mencionar aquí es que, sin embargo, en el acceso a la información, en muy buena parte de los casos, sobre todo en las familias más pobres de los jóvenes con menos recursos, básicamente giró alrededor del teléfono celular y de la batalla por tener más datos en los teléfonos y eso fue un elemento central, y tenemos ahí una cobertura otra vez en la desigualdad geográfica poderosa (Concheiro, 2020, p. 41).

Las condiciones de pobreza, marginación, exclusión y de desigualdades fueron en mayor medida las peripecias que tuvieron que atravesar un gran número de familias con hijos en edad de cursar sus estudios en educación superior. En ese

mismo sentido, se han presentado situaciones adyacentes para continuar con sus estudios superiores, algunas de ellas van entre trabajar para mantener sus estudios, dejar sus estudios para que otro familiar pueda concluir los suyos o no contar con los recursos económicos para hacerse de un equipo tecnológico con la capacidad requerida para recibir atención de sus docentes.

Los aspectos técnicos y sociales de las tecnologías digitales corren en dos rieles distintos, por una parte, la saturación tecnológica en los hogares desde equipos de uso cotidiano hasta aquellos mucho más precisos, no han logrado una transición natural al campo educativo.

El contar con equipos tecnológicos pero destinados al entretenimiento o para el uso de las redes sociales, no es condición para el manejo de plataformas educativas mucho más estructuradas y especializadas. De ahí, que muchas de las resistencias por parte de los estudiantes y docentes sean que la educación debe mantenerse como presencial más que virtual.

En la siguiente tabla se precisan las diferencias:

Noción	Rol de docente	Recursos	Ventajas
Educación en línea			
<p>Aquella en donde los docentes y estudiantes participan e interactúan en un entorno digital, a través de recursos tecnológicos haciendo uso de las facilidades que proporciona el internet y las redes de manera sincrónica, es decir, que estos deben de coincidir con sus horarios para la sesión. Este método suele tener como área de oportunidad la dimensión social. Para la educación en línea podemos tomar como ejemplo a las clases que se imparten mediante sesiones de Zoom, y posteriormente las actividades se suben a plataformas como Canvas para revisión.</p>	<p>Los docentes que participan en la educación en línea suelen recibir el nombre de “tutores”, porque a diferencia de en un aula física, el rol de ellos dentro del aula virtual es acompañar y asistir al alumno en su proceso de aprendizaje.</p>	<p>Schoology, Edmodo, Blackboard, Zoom, Google Hangouts y Google Scholar, etc.</p>	<p>Apertura: Se amplía el acceso a la información al mismo tiempo que este método reduce las barreras geográficas, cualquiera aparte de su ubicación puede unirse a los cursos. Flexibilidad: Favorece la autogestión de los tiempos de dedicación. Eficacia: Promueve el desarrollo de autonomía personal, el alumno se gestiona. Acompañamiento personalizado Economía: Se reducen los gastos de uso de espacios físicos, además de traslados. Comunidad: Se promueve más el debate y el diálogo.</p>
Educación virtual			
<p>Este modelo requiere recursos tecnológicos obligatorios, como una computadora o tableta, conexión a internet y el uso de una plataforma multimedia. Este método, a diferencia de la educación en línea, funciona de manera asincrónica, es decir, los docentes no tienen que coincidir en horarios con los alumnos para las sesiones. Este método es parecido a la educación a distancia, pero estrictamente con recursos tecnológicos solamente. Los materiales del curso o documentos se subirán a la plataforma elegida para que los alumnos puedan revisarlos, y normalmente se discuten dudas en foros públicos para todo el grupo.</p>	<p>Se comparten materiales de consulta y trabajo mediante plataformas, donde los estudiantes podrán subir sus actividades para revisión y posteriormente podrán recibir retroalimentación para ver sus áreas de oportunidad.</p>	<p>Plataformas como Canvas, Blackboard, Edmodo, Schoology o por correo electrónico.</p>	<p>Flexible: Gracias a que el método se puede manejar de manera asincrónica, los alumnos tienen más espacio personal para tener horarios flexibles y manejar su tiempo personal y profesional como prefieran. Eficacia: Se maneja de manera sesión-retroalimentación, por lo que esto ayuda a que los temas avancen con rapidez, se evitan distracciones y los alumnos vayan al mismo ritmo.</p>
Educación a distancia			
<p>A diferencia de la educación virtual, la educación a distancia puede tener un porcentaje de presencialidad y otro virtual, sin embargo, esto puede variar dependiendo de la institución. Los alumnos tienen control sobre el tiempo, el espacio y el ritmo de su aprendizaje, porque no se requiere una conexión a internet o recursos computacionales, como en otros métodos. Los materiales que se utilizan son normalmente físicos, como cuadernos, plumas, colores, o memorias USB, CD, entre otros. Incluso, muchos programas envían el material educativo y las lecciones por correo postal. Un ejemplo que podemos ver de esta modalidad en la actualidad es la educación a distancia por canales de televisión abierta y también en otros casos se puede apoyar con la radio.</p>	<p>Cuando se entregan los recursos de aprendizaje como actividades, USB, o CD, los docentes han de calificarlos, acreditarlos y retroalimentar. Esta puede ser de manera telefónica, correo electrónico o mensaje de texto. Algunos docentes tienen el rol de grabar la sesión o clase que va por televisión o radio.</p>	<p>Televisión, radio, correo electrónico, correo postal, recursos físicos como cuadernos, libros, libretas, lápices, etc.</p>	<p>Flexibilidad: Para los tiempos personales del estudiantado ya que ellos mismos gestionan su tiempo y organización escolar y personal. Accesibilidad: Los programas educativos a distancia tienen más alcance y llegan a personas de todos los niveles socioeconómicos gracias a la sencillez de los recursos tecnológicos que se requieren para las clases.</p>
Educación Remota de Emergencia			
<p>Este concepto nació a raíz de la crisis mundial gracias a la COVID-19. La educación se vio ante una situación de extrema dificultad ya que tuvo que adaptar sus métodos en un plazo de tiempo muy corto para poder seguir impartiendo clases a todos sus estudiantes. El objetivo principal es trasladar los cursos que se habían estado impartiendo presencialmente a un aula remota, virtual, a distancia o en línea.</p>	<p>Puede variar dependiendo del método que se utilice.</p>	<p>Varían dependiendo del método</p>	<p>Este método prioriza la situación de emergencia y ve por el bienestar de sus estudiantes. Este nuevo término agrupa a todas las acciones provenientes de los gobiernos, empresas, organizaciones no gubernamentales y personas para encontrar soluciones y mantenerse actualizado constantemente, por lo que puede cambiar repentinamente si la situación de emergencia cambia.</p>

Tabla 1. Diferencias entre educación en Línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia (Peña, 2021, p.3)

El aula presencial y el aula virtual mantienen diferencias sutiles pero que convergen en diálogos abiertos, y centrados en los contenidos tanto de enseñanza y de aprendizaje. El aula representa el escenario educativo, es el espacio para crear, construir y abordar procesos. De igual forma es una oportunidad para la construcción de procesos identitarios, que se organizan dentro de los planes y programas de estudios como prácticas profesionales:

Las Prácticas Profesionales por su parte, constituyen una entidad coherente e interdependiente dentro del currículum de formación docente, permiten comunicar al sujeto practicante con acciones institucionalizadas dentro y fuera del ámbito [...], producidas en variedad de escenarios en los cuales observa, interviene, reflexiona, reconstruye y valora realidades en su complejidad; circunstancia que precisa de una serie de herramientas conceptuales, procedimentales, actitudinales con la intención de ir construyendo su identidad como docente (Zoraida, 2006, p. 57).

El recorrido que se establece de los contenidos por medio de las asignaturas, así como la vinculación articulada que va en el reconocimiento de la importancia de la comunidad para el encuentro con su identidad docente, se propone lograr con los trayectos formativos, específicamente con el de práctica profesional que:

[...] está integrado por 8 cursos. 7 cursos articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el

acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis, los cuales se ubican del primero al séptimo semestre. Cada curso tiene una carga académica de 6 horas semanales y un valor de 6.75 créditos. El último curso de este trayecto, ubicado en el octavo semestre es un espacio curricular de práctica profesional intensiva en la escuela primaria, con una duración de 20 horas a desarrollarse durante 16 semanas, con un valor de 6.4 créditos (Plan de Estudios, 2012, s/p).

Sin embargo, este trayecto de práctica profesional se encuentra ligado con el aprendizaje en el servicio, que claramente señala, que:

[...] es una estrategia de enseñanza experiencial y situada que integra procesos de formación y de servicio a la comunidad, mediante acciones educativas organizadas e intencionalmente estructuradas que trascienden las fronteras académicas y promueven aprendizajes basados en relaciones de colaboración, reciprocidad y respeto a la diversidad de los participantes (escuela, estudiante y comunidad). Su especificidad reside en vincular servicio y aprendizaje en una sola actividad educativa que articula los contenidos de aprendizaje con necesidades reales de la comunidad (DOF, 2012, p. 6).

Esta propuesta que en el fondo se operó, rasga con las grandes transformaciones sociales, culturales y tecnológicas, que en la realidad se han venido desbordando en todos los

renglones de la vida cotidiana de los estudiantes y docentes. Estos últimos se enfrentan a grandes demandas académicas, las investigaciones en educación desde la diversidad y los estudios de género, y así como los retos educativos en el trabajo pedagógico encuentran su medianía dentro de la construcción de la identidad profesional y docente de sus estudiantes. Claramente, se puede señalar, que la apropiación conceptual, teórica y metodológica encontró su vado con la ERE, su celeridad, descontextualización, una planeación desajustada, abrió una oportunidad para que los estudiantes se preguntaran, ¿si el no realizar sus prácticas profesionales de forma vinculada con la comunidad, afectaría en mediano o largo plazo en otros renglones de su vida académica? La pregunta misma, detona situaciones sociales y educativas que hasta antes de la pandemia se venían tensionando desde los propios académicos. La identidad docente normalista, encuentra su cuna en el quehacer pedagógico, didáctico y educativo, su sentido es una construcción social, cultural y comunitaria,

[...] todo momento de la vida consciente ocurre dentro de una situación específica, de modo que las categorías de toda determinación de toda situación tienen un origen predominantemente social. Estamos siempre en una situación, y la situación está siempre socialmente condicionada. (Schultz, 1977, p. 19)

La situación debe ser entendida como toda experiencia y todo acto, en ellas se encuentran los motivos y los sentidos

que los estudiantes otorgan al hecho reflexivo de su hacer. La inevitabilidad del mundo social y sus asares, determinan una construcción social, cultural y educativa que corren al parejo de aquello que constituye su carácter identitario, asimismo, limita su hacer y condiciona su participación en el mundo. El mundo de lo cotidiano se desbordó, se metió a la escuela, sacando lo propio y lo ajeno, tejió una red de dificultades que se tenían que sondear. El estudiante y el docente se sentaron a la mesa a dialogar, a construir y a crear nuevos discursos cargados de nuevas narrativas. El espacio virtual educativo, hasta hace poco desconocido por los académicos, replanteó las fronteras entre lo educativo y lo social.

Lo propio de la escuela era dar acompañamientos, proveer de ciertos significados, así como actitudes, era brindar las posibilidades de provocar al estudiante en el aula e invitarlo a verificar en la realidad aquello que desde lo teórico se dibujaba. Todo ello, se colocó en perspectiva con la disrupción de la pandemia y el trabajo virtual:

- La comunicación electrónica se basa casi exclusivamente en la palabra escrita o en imágenes escogidas deliberadamente. Por tanto, el [docente] que está acostumbrado a interpretar el comportamiento mediante los matices del gesto, la expresión facial y el tono de voz se encuentra en cierta desventaja.
- Es muy fácil para las personas en línea disimular su identidad; a veces el único propósito de participar en un grupo en línea es asumir una identidad completamente nueva.

- Si usted está haciendo el tipo de investigación que depende de la "precisión" de los "hechos", será necesario que desarrolle un sentido crítico para evaluar cuidadosamente las fuentes virtuales y evitar decir que es cierto algo que no puede respaldar por otros medios (Angrosino, 2007, p. 127).

Las desventajas que representan las sesiones virtuales, van desde el grabar una sesión, el exponer al compañero o al docente fuera de la sesión y cuestionar su praxis en un foro abierto al público, el apagar la cámara, mantener silenciado el audio, no participar, no elevar el tono de voz, convertir una clase en una conferencia, el adentrarnos a los hogares y romper la comunicación cara a cara, para pasar a un diálogo con maestro y familia, representa todo un reto que los docentes preparados para brindar clases presenciales -ahora tradicionales- no lo estaban. Y las ventajas que se reconocen con la posibilidad de la educación virtual como una alternativa, y un trabajo académico mixto, son:

- Los estudiantes son colocados en una situación distinta, que exige de ellos algo que va más allá de la motivación, sentido e interés. Es en la adquisición de dispositivos tecnológicos, conectividad, manejo de herramientas y aplicaciones virtuales, descargar aplicaciones a sus dispositivos, entre otras cosas.

- Los docentes reciben cursos, talleres, seminarios y diplomados en el uso e implementación de herramientas, aplicaciones y recursos aplicables al aula virtual, con el propósito de hacer mucho más entretenida e interactiva las

sesiones con los estudiantes. Asimismo, se vieron en la necesidad de adquirir equipos nuevos y realizar contratos con plataformas que permitieran hacer reuniones virtuales.

- Las familias se encontraron ante la necesidad, de estirar sus gastos en el hogar para adquirir nuevos equipos tecnológicos, celebrar contratos con empresas servidoras de internet, habilitar espacios en el hogar para que sus hijos pudiesen llevar sus sesiones virtuales sin ninguna dificultad, abrir las puertas de sus hogares a las cámaras y audios que bajo el escrutinio de distintas miradas quedaban expuestas.

La construcción de la identidad docente: un mundo de significantes al encuentro del ser docente

La construcción de la identidad docente se encuentra como ya se ha mencionado parcialmente con anterioridad, envuelta en distintos procesos, desde la organización curricular, de las asignaturas, los contenidos, en las mismas prácticas profesionales y en las propias intencionalidades dentro del plan de estudios. Todas ellas van encaminadas al proceso de una construcción social con vínculos con la comunidad y un profundo sentido educativo. La identidad docente, se constituye a partir de distintas apreciaciones que se pueden englobar en lo siguiente, un sentido de pertenencia, reconocimiento y participación.

El espacio escolar y ahora el espacio virtual deben posibilitar la construcción de una identidad docente que tenga cuerpo dentro de las propias trayectorias

profesionales, y que de acuerdo con el plan de estudios 2012 se encuentra lejos de comprender las grandes transformaciones sociales, tecnológicas y culturales, que con todo y aún con la disrupción de la pandemia no facilita encontrar un rumbo a los estudiantes.

En ese sentido, la identidad se desarrolla en un sentido natural, en un espacio de cotidianidad, en un intercambio entre los que ahí participan, es decir:

La realidad cotidiana de mundo de la vida incluye no solo la naturaleza experimentada por mí, sino también el mundo social (y por ende el mundo cultural) en el cual me encuentro; el mundo de la vida no se crea a partir de los objetos y sucesos simplemente materiales que hallo en mi entorno. Sin duda estos son, en conjunto, un componente de mi mundo circundante; no obstante, también pertenecen a este último todos los estratos de sentido que transforman las cosas naturales en objetos culturales, los cuerpos humanos en semejantes y los movimientos de los semejantes en actos, gestos y comunicaciones (Schultz, 1977, p. 27)

Lo anterior, reconoce que la construcción misma de la identidad viene reforzada por aquellas cuestiones que experimenta a lo largo de su transitar por la escuela, cobra sentido, en el momento que el posee significados de su futuro sentir y de su futuro hacer. Su futuro sentir es una construcción que tiene resuelta, porque el docente en formación nace bajo un techo conceptual y aspiracional que

en su entorno se ha convertido como un papel que ya se tiene construido y una forma de representar.

Su hacer se recoge desde sus propias prácticas profesionales, aquellas que se tienen organizadas con el fin de que vaya construyendo su sentido de ser docente; sin embargo, con este nuevo contexto social y los nuevos procesos dialógicos que se construyen en el aula virtual, limitada, dispersa y abierta, se debe prender una huida hacia nuevas formas de hacer y sentir.

En ese mismo sentido, el aula virtual no lo es todo, las relaciones sociales no son nada más por medio de mensajes de voz, por medio de correos y/o de avisos en *Facebook*. ¿Qué se está haciendo, qué sentido están tomando estas sesiones virtuales, y qué nuevas formas de hacer y de posibilitar identidad se está construyendo?

La intersubjetividad es posible porque el mundo del sentido común permite anticipar ciertas conductas para desarrollar la vida social. Así, cuando yo me dirijo hacia otra persona y le pregunto sobre algún tema, estoy suponiendo una estructura social en la que reconozco al otro, asumo que compartimos ciertos códigos, nos unimos a ellos en alguna actividad común, influimos y nos dejamos influir (*Blogspot, 2005, p. 2*).

Es en esa medida que las barreras son compartidas, es un espejo en el que el otro se ve, se siente y se percibe como su igual. El diálogo se genera, se constituye en una burbuja, las dificultades para que lo intencional del *currículum* se concrete en un proceso identitario son muchas y variopinto. Los

procesos intersubjetivos, se conectan por un hilo conductor que establece articulaciones sociales y reales al estudiante. Es decir, la incertidumbre de que aquello que hago, cobra sentido en mis procesos reales a partir del análisis de los contenidos y las experiencias docentes compartidas.

La bifurcación entre la práctica docente y la profesional supone que siguen vías paralelas, que a lo largo del trayecto encuentran sus estaciones que permiten proyectar un sentido; que, en los significantes de los estudiantes, se traduce a su contexto real a partir de encontrar en lo cotidiano del espacio virtual aquello que re-nueva su hacer y ser docente.

La importancia de dar vuelta al estado de cosas que se generan en lo virtual a partir de un confinamiento y, que restringe el contacto con el contexto socio-cultural, que es el espacio en el que se sitúa la práctica docente y que se contempla dentro del *currículum* debe considerarse como un parangón, dado que, por sus propias características es reflexiva, activa y creadora.

Reflexiva porque cada acción debe contemplar un proceso crítico que reconozca el escenario y los actores que de ella participan como un proceso continuo y dinámico, es activa, en la medida que se construye y re-construye sin considerar a la realidad como estática; es creadora, puesto que va encaminada a transformar, mejorar o atender situaciones dentro y fuera de lo educativo. La identidad docente, no se debe construir solo en la medida que se da en lo real, sino más bien, debe ser siempre una construcción permanente; la identidad debe reforzar un sentido de

pertenencia y encontrar en su hacer y re-hacer, su sentido.

Reflexiones finales

El trabajo parte de los propios procesos de reflexión que se tienen en el encuentro diario con estudiantes de escuelas normales, para ubicar los significados que le atribuyen a la identidad docente desde reconocerla solo como un oficio o como una manera de hacer. El confinamiento dota de distintos procesos educativos complicados, que son difíciles de valorar a luz de solo sesiones virtuales, pero que proporcionan distintas lecturas dirigidas a promover y reconocer en la medida de lo posible, un proceso desde la fenomenología de los sentidos, que mueven a los actores educativos al reconocimiento de su propia identidad docente.

Los argumentos que se exponen procuran que se reconozca la importancia de revisar las prácticas profesionales encaminadas al sentido de las prácticas docentes, ese reconocimiento mueve un proceso que, si va aislado, no invita a reflexionar que en el fondo es la identidad docente como ser que se dirige a la búsqueda de su encuentro. En la amalgama conceptual entre lo virtual y lo presencial, se entretajan disyuntivas que sitúan que la ERE llegó para quedarse, si bien los cambios u ajustes que se han logrado desde su implementación, supondría el establecer los mecanismos que posibiliten articular la identidad docente, desde procesos de una educación virtual, ante los grandes cambios sociales, culturales, educativos y tecnológicos que

ha sufrido el mundo con la pandemia. Sin dejar a un lado, este trabajo busca ser una aproximación referencial y una unión entre las prácticas profesionales, práctica docente e identidad docente. En el subyace, la importancia de situar la reflexión como un eje que articula en todo momento el acto, la acción y la praxis, tendiente a su sentido más natural, el transformar y mejorar su escenario educativo.

La práctica docente, así como la práctica profesional, están en todo momento envueltas de significados que en su contexto comunitario, educativo y social encuentran su sentido. Ese sentido, es aprendido en y de todos aquellos que participan en su crecimiento. Esto significa, que los esquemas de pensamiento que se deben procurar sean reflexivos, analíticos y deliberativos, puesto que el escenario educativo es multi-problemático, multi-referencial y multidiverso.

REFERENCIAS

- Angrosino, M. (2007). Etnografía y observación participante en investigación educativa. Recuperado de: <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/Etnografia-y-Observacion-Participante.pdf>
- La fenomenología de Alfred Schütz y la teoría del significado. (s. f.). En Docplayer.es. Recuperado de: <https://docplayer.es/32102698-La-fenomenologia-de-alfred-schutz-y-la-teoria-del-significado.html>

Concheiro Bórquez, F. L. (2020) Desafío del contexto previo a la pandemia y avances en la transformación de la Educación Superior en México. Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos, 4 (3). Recuperado de: https://www.ses.unam.mx/curso2020/materiales/Sesion8/Concheiro2020_DesafioDelContextoPrevioALaPandemia.pdf

Diario Oficial de la Federación (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Recuperado de: https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf

Diario Oficial de la Federación (2020). Acuerdo número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio del tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, en beneficio de los educandos. Recuperado de: http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/19413/4/images/a12_06_20.pdf

Gobierno de México (2020). *Comunicado conjunto No. 3 Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19. Se amplía receso educativo del lunes 23 de marzo al viernes 17 de abril, reanudándose clases el lunes 20 de abril.* Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/comunicado->

[conjunto-no-3-presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-covid-19?idiom=es](#)

Portillo Peñuela S. A., Castellanos Pierra L. I., Reynoso González O. U., & Gavotto Nogales O. I. (2020) Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior, *Propósitos y Representaciones*, 8(3). Recuperado de:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:05t4X3Wh70AJ:https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/download/589/1087+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=mx>

Plan de estudios (2012) Licenciatura en Educación Primaria. Recuperado de:

https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular

Sayago, Z. B., Chacón, M. A. (2006) Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta, *Educere Revista Venezolana de Educación*, 10(32). Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/356/35603209.pdf>

Schütz, A. y Thomas, L. (1977). *La estructura del mundo de vida*, Amorrortu, Buenos Aires. Recuperado de

<https://logicacritica.files.wordpress.com/2017/08/las-estructuras-del-mundo-de-la-vida.pdf>

GLOBALIZACIÓN Y PANDEMIA: LA ESCUELA EN CASA EN LA ERA DIGITAL

Alba Elizabeth Vásquez López

Resumen

Este ensayo es el resultado del análisis referente a la relación existente entre la mundialización, la globalización y el proceso educativo desarrollado en México durante el periodo de confinamiento por Coronavirus. Está compuesto esencialmente por dos apartados que constituyen una revisión crítica del funcionamiento de la Nueva Escuela Mexicana en el contexto de la emergencia sanitaria, así como de las condiciones bajo las cuales funcionó la escuela en casa en esta era digital; esto último, tomando como referencia el ciclo escolar 2020-2021 con el grupo de quinto grado de la Escuela Primaria Urbana Vespertina México, de la Ciudad y Puerto de Salina Cruz, Oaxaca. En la parte final, las conclusiones apuntan fundamentalmente, a la afirmación de que la empresa ambiciosa de poner la tecnología como soporte de la educación en tiempos de pandemia, posee desafíos ilimitados, en un contexto nacional que presenta evidentes disconformidades, necesidades y exigencias históricas de carácter económico y social; además, se enfatiza en el papel decisivo que poseen los docentes para promover distintas alternativas que les permitan trabajar con un principio que es indispensable en esta nueva era: la inclusión.

Palabras clave: globalización, escuela, educación a distancia, tecnologías de la información y la comunicación, pandemia.

Abstract

This essay is the result from the analysis concerning to the relation existing between the mundialization, globalization and the educational process developed in Mexico during the COVID -19 confinement period. It is essentially made up of two sections that constitute a critical review about the operations of the New Mexican School in the health emergency context, as well as the conditions under which home schooling worked best in this digital era. This latter as a starting point for the 2020-2021 school year according to the fifth- grade group in the Urban Primary school Vespertina Mexico in the Salina Cruz Port-city in Oaxaca state. In the final section, conclusions primarily aim to the assertion in which using technology as a support for education in a pandemic time is an ambitious endeavor, with unlimited challenges in a national context with clearly disagreements, needs and historical demands in the economic and social aspect; besides emphasis is placed on the decisive role that teachers play to promote different alternatives which allow them to work with an essential principle for this new era: the inclusion.

Keywords: Globalization, school, distance learning, Information and Communication Technologies, pandemic.

Introducción

La mundialización y su consecuente globalización, como fenómenos complejos que articulan la vida económica, social, política y cultural de los seres humanos alrededor del orbe, tienen en la educación, el instrumento ideal para cristalizar sus fines; incluso, se considera que esta es la llave para acceder a una de sus aspiraciones históricas: su legitimación.

Hoy en día nos encontramos en un momento álgido, experimentando una serie de transformaciones que de manera inminente nos han conducido a un cambio de época, atrapados en esta red de efectos vertiginosos que Pradilla (2009) denomina como globalización imperialista, que no es más que la fase actual del proceso histórico de “mundialización capitalista” (p.15), y que Vallespín (2019) de forma ecuánime describe como inesperada, impositiva, pero principalmente, incontrolable.

“Esta fase de mundialización, como las anteriores, ha significado cambios tecnológicos con efectos múltiples y significativos sobre las configuraciones territoriales, como lo muestran algunas tecnologías paradigmáticas en las revoluciones tecnológicas.” (Pradilla, 2009, p.25). Es justamente tal evolución y uso exacerbado de las tecnologías de la información y la comunicación la que juega un papel

crucial en el análisis relativo al desarrollo del proceso educativo en la actualidad.

En este contexto, la pandemia causada por la Covid-19 es el suceso que marca el fin de una época y coloca a la educación en una nueva realidad de forma ineludible: en la era digital. Para Viñals y Cuenca (2016), el rasgo distintivo de esta se centra en la conformación de “[...] una sociedad tecnologizada, donde los hábitos y estilos de vida se han visto transformados por el desarrollo constante e imparable de las tecnologías digitales e Internet” (p. 103).

La Nueva Escuela Mexicana en el contexto de la emergencia sanitaria

El 31 de diciembre de 2019 fue notificado en Wuhan, China el brote de enfermedad por coronavirus (Covid-19) provocado por el virus SARS-COV2, con dos características alarmantes: altamente contagioso y su afectación importante a varios sistemas del organismo humano, conduciendo incluso, a la muerte. En México, el primer caso se presentó en el mes de febrero del siguiente año, por lo que, para el 24 de marzo del 2020, el gobierno, a través de la Secretaría de Salud decretó la suspensión de las actividades no esenciales y exhortó a la población a resguardarse en sus hogares, bajo el lema *Quédate en casa*.

De todos los escenarios en los que el virus SARS-CoV2 ha tenido consecuencias devastadoras, el ámbito educativo figura como uno de los que más ha resentido sus estragos,

pues la decisión de cerrar las escuelas y trasladarla, de forma simbólica a los hogares, puso en jaque al Sistema Educativo Mexicano, imponiéndole la necesidad de reinventarse y adaptarse a las nuevas circunstancias, para asegurar el derecho constitucional de la niñez y la juventud a una educación de excelencia.

Sin duda, esta misión a simple vista puede parecer inalcanzable, y por qué no, hasta quimérica. En primera instancia, debido a que la emergencia sanitaria nos tomó por asalto, todavía en los albores de una transición de gobierno en México, por lo cual, las modificaciones a la política educativa que se pretendían introducir, no habían sido desplegadas y mucho menos consolidadas.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) estaba aún en el tintero, en la etapa de elaboración de los nuevos planes y programas de estudio y con miras a implementarse de forma oficial a partir del ciclo escolar 2021-2022. Mientras que el acontecer cotidiano de las aulas seguía impregnado de los principios propios del modelo por competencias que incluso, no había terminado de cuajar en la práctica docente, esto como legado directo de la Reforma Educativa del sexenio presidencial anterior. En otras palabras, desde que inició la etapa de confinamiento, bajo la orientación de los docentes, los alumnos se dedicaron a “[...] estudiar los contenidos del currículo dentro de los Planes y Programas de Estudio 2011 (3ro a 6to grado) y Aprendizajes Clave (1ro y 2do grado) [...]” (Cantero, 2021, p. 44).

El segundo argumento en torno a la aseveración de la poca factibilidad que representó desde un primer momento,

la adaptación exitosa de la NEM a los requerimientos de esta época, es la iniciativa de la SEP de sostener una educación a distancia a través del programa *Aprende en casa*, apostando por transmitir lecciones discursivas de los contenidos curriculares a través de la televisión y la radio; una decisión atinada si se considera que la mayoría de los hogares en nuestro país tiene la posibilidad de sintonizar alguno de los canales que se habilitaron para tal fin (Once TV, Ingenio TV, TV UNAM y la televisión por cable), así como de seguir las transmisiones de cualquiera de las 18 radiodifusoras que se utilizaron y dispusieron para la población indígena (Amador, 2020). A pesar de todo esto, con esta estrategia:

Se ha seguido un esquema unidireccional y estático esgrimiendo argumentos de una falsa equidad, que deja sospechas de un velado sistema alienante y paliativo. El hecho de que en la mayoría de los hogares exista una televisión no significa que se goce de las condiciones reales para el aprendizaje... (De la Cruz, 2020, p. 49)

Es importante mencionar que un elemento que complementa el programa *Aprende en casa*, es la plataforma *La escuela en casa* que se habilitó con el objetivo de proporcionar a todos los actores escolares una amplia gama de recursos y materiales de apoyo totalmente en línea; si consideramos que esta estrategia es la solución que proponen las autoridades educativas para impulsar el aprendizaje de los niños y adolescentes en nuestro país en este contexto emergente, se puede confirmar con poco optimismo que

“[...] la universalización en el acceso a las TIC y su articulación con el aprendizaje es un componente *sine qua non* para el ejercicio del derecho a la educación.” (De la Cruz, 2020, p. 48).

Es así como se fue conformando el contexto escabroso en el que la NEM ha intentado con mucho esmero, asegurar y homogeneizar el acceso a un servicio educativo a distancia, olvidando que en México, los medios tecnológicos y electrónicos no están al alcance de todas las familias.

Así lo confirman los datos presentados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en donde se muestra que en el año 2019, apenas el 56.4% de los hogares tenía conexión a internet, mientras que solamente el 44.3% de ellos contaba con una computadora.

Aunado a lo anterior, en su planteamiento general, las disposiciones oficiales de la Secretaría de Educación Pública, pasaron por alto que, a buena parte de los docentes no se les había capacitado en el uso didáctico de las TIC. Así, en palabras de Navarrete, Manzanilla y Ocaña (2020), a partir de marzo, la realidad resultó innegable: “Con el cierre de las escuelas, los profesores deben, de repente, educar a distancia, pero muchos maestros no tienen conocimientos necesarios en TIC [...]” (p. 158).

Frente a este panorama, no se vislumbró otra alternativa más que dejar al libre albedrío del profesorado, las decisiones relativas al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje desde el confinamiento. La función de los maestros se modificó drásticamente, a este respecto, Díaz-Barriga (2020) asegura: “La profesión docente quedó reducida al técnico que

elige materiales para trabajar con sus estudiantes” (p. 21). A pesar de ello, esta situación generó desde entonces, que para desempeñar un nuevo rol, cada uno de los profesionales de la educación haga uso, en el mejor de los casos, de su plena libertad y autonomía para apoyar a sus alumnos a la distancia.

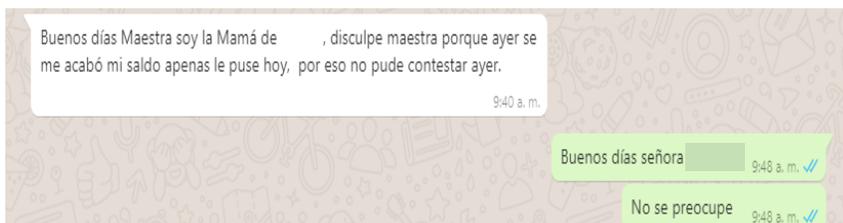
Mundialización, globalización, era digital, pero, ¿la escuela en casa?

Lo dicho hasta aquí lleva a plantear las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las evidencias que permiten demostrar que la mundialización y la globalización influyen directamente en el desarrollo del proceso educativo en México? ¿Cuáles son los efectos de la mundialización y la globalización que se agudizaron durante la pandemia por Covid-19?

Para responderlas, en lo sucesivo se hará referencia a la situación concreta del grupo de quinto grado durante el ciclo escolar 2020-2021, de la Escuela Primaria Urbana Vespertina México, ubicada en la Ciudad y Puerto de Salina Cruz, Oaxaca. Cabe señalar, que todos sus integrantes compartían el rasgo de vivir en condiciones socioeconómicas precarias.

Dentro de este contexto, existieron una serie de condiciones que, a lo largo del ciclo escolar citado, se convirtieron en obstáculos para el desenvolvimiento pleno de los educandos, la primera de ellas tiene que ver con las

carencias económicas dentro del seno familiar; de sus manifestaciones da cuenta el siguiente extracto:



(Captura de pantalla de mensajería WhatsApp. 7 de enero de 2021)

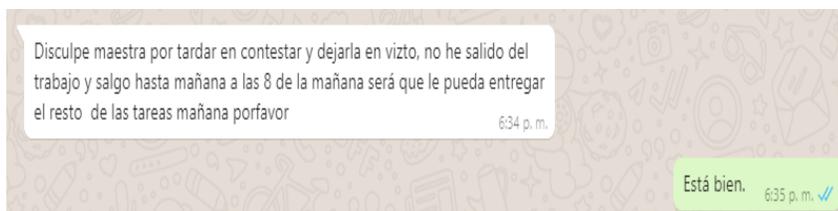
En Bonal (2002) se advierte que una de las repercusiones que tienen las políticas de ajuste estructural sobre la educación, es que “[...] los costes directos de la enseñanza soportados por la familia aumentan de forma significativa” (p. 16). En consecuencia, dicha situación se recrudece a medida que este proceso de desarrolla a distancia, ya que se exige el uso de medios tecnológicos para sostenerlo. Sin duda, desde que inició el periodo de confinamiento y comenzó a implementarse el modelo *e-learning* como una vía ineludible frente a este mandato de distanciamiento social, se manifestaron con mayor intensidad las distintas desigualdades económicas y sociales que imperan en el país, esto como expresión de múltiples problemas que habían estado latentes desde hace mucho.

En los tiempos que precedieron a la pandemia, no era prioritario ni mucho menos indispensable para el proceso de aprendizaje de los educandos, que tutores y docentes se comunicaran a través de un medio tecnológico, los primeros podían fácilmente acudir a la escuela y buscar la oportunidad

de dialogar personalmente con cada profesor; ahora, el costo equivalente a la recarga de tiempo aire para los teléfonos celulares, es una inversión directa que se agrega a la educación, lacerando con ello, la economía ya originalmente debilitada de las familias en cuestión.

Desde el punto de vista de Navarrete, Manzanilla y Ocaña (2020), uno de los grandes problemas de carácter socioeconómico que han contribuido al rezago y abandono escolar es justamente la pobreza en la que viven las familias en nuestro país. Indiscutiblemente, este primer ejemplo expone la forma en la que este fenómeno económico y social, limitó las oportunidades de los alumnos de poder acceder de forma efectiva e inmediata a las distintas estrategias de instrucción y, por lo tanto, influyó en la adquisición de sus aprendizajes.

Otro hecho que se suscita en innumerables hogares como parte de la pobreza que padece más de la mitad de la población en México, es la necesidad de que el jefe o la jefa de familia trabaje para satisfacer sus necesidades básicas y como consecuencia, se inserte en la informalidad laboral; a continuación, se observa una breve reseña de este segundo escenario:

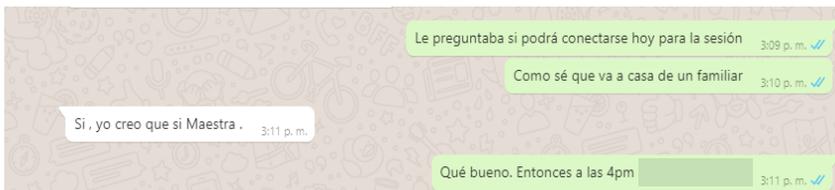


(Captura de pantalla de mensajería WhatsApp. 28 de enero de 2021)

En esta ocasión, se describe textualmente una de las condiciones desafortunadas en la que se encuentran los trabajadores en nuestro país, de forma específica en el estado de Oaxaca, se trata de un empleo eventual al cual se tuvo que recurrir y que fue en perjuicio directo del proceso educativo del menor; y es que en efecto, el panorama luce desalentador: “[...] en América Latina aumenta el desempleo, crecen el trabajo precario y la informalidad como formas de subsistencia [...]” (Pradilla, 2009, p. 22).

A raíz de esta situación, se produce un *efecto dominó* que va generando un conjunto de dificultades en el aprendizaje de los estudiantes; lamentablemente, la modalidad de educación en línea implica requerimientos definidos por la mundialización y agudizados por la creciente globalización en la que nos desenvolvemos, Ducoing (2020) asevera que para el sector social más vulnerable en México esta nueva realidad es una desventura exacerbada por tres factores que la definen: “[...] la pobreza, la baja escolarización y el trabajo informal” (p. 55).

Otra de las manifestaciones de la polarización social y económica que prevalece en este país y su incidencia en los procesos educativos en tiempos de pandemia, es el acceso a internet, base sobre la cual se tuvo que sostener la mayor parte de la interacción entre los actores escolares desde marzo de 2020, al menos en las zonas urbanas, como es el caso que aquí se analiza. En lo que respecta al grupo que es objeto de estudio en este ensayo, tres de los nueve integrantes no contaban con este servicio.



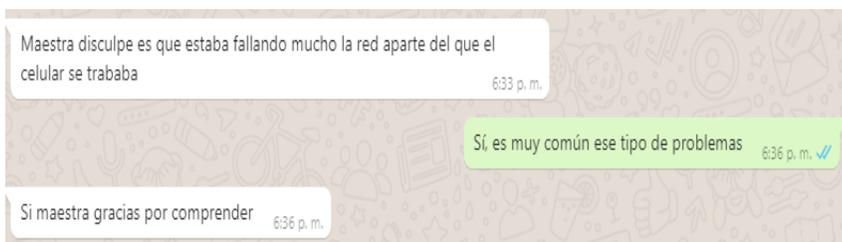
(Captura de pantalla de mensajería WhatsApp. 9 de febrero de 2021)

En la parte introductoria de este texto se hizo referencia de la poca factibilidad de asegurar el derecho universal de los niños a una educación de excelencia; a título ilustrativo se destacó la omisión del programa *Aprende en casa* respecto de la diversidad y asimetrías existentes en la población mexicana; de este modo, aplicar con éxito los principios que se proponen para promover el aprendizaje de los estudiantes desde el confinamiento, teniendo como único medio el uso de los recursos tecnológicos conectados a la red, resulta inconcebible. Un solo argumento parece contundente para demostrar tal afirmación, como lo expone Lloyd (2020): en el estado de Oaxaca solamente la mitad de la población tiene acceso a internet.

Gracias al caso específico de estos tres hogares para los que estaba fuera de alcance solventar el servicio, se puede comprobar “[...] cómo la brecha digital es parte constitutiva de la desigualdad educativa” (Plá, 2020, p. 32). No obstante, al enfrentar esta desventaja, se suscitaron casos excepcionales en los que las familias recurrieron a diferentes alternativas para poder integrarse a la dinámica que se generó desde que dio inicio el confinamiento y, con ello, contribuir al proceso de adquisición de aprendizajes de sus hijos, ya sea, conectándose a una clase en línea utilizando

datos móviles o con el servicio de internet que algún familiar les facilitó.

Empero, el hecho de que una cierta cantidad de alumnos tuvieran acceso a internet en casa, no significó que quedaran exentos de enfrentar otro tipo de obstáculos en las ocasiones que fue necesario establecer una comunicación didáctica sincrónica, causados principalmente por la mala calidad del servicio; dado que esta última está determinada por la cantidad de acciones emprendidas desde la virtualidad, así como por la ubicación geográfica; aquí un ejemplo:

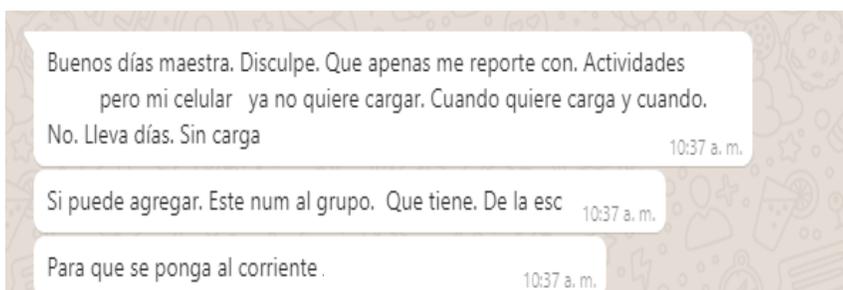


(Captura de pantalla de mensajería WhatsApp. 20 de enero de 2021)

Lamentablemente, el óptimo desarrollo de los procesos de enseñanza está condicionado de forma importante, por la calidad de la conectividad; los inconvenientes que generan las constantes interferencias en la imagen, el audio o el video durante las sesiones en línea, inciden directamente en la comunicación y la comprensión de los temas o contenidos abordados, así como en la consecución de los objetivos establecidos para cada clase. Barrón (2020) sintetiza perfectamente lo anterior, al sostener que más de la mitad de la población en nuestro país “[...] no tiene acceso a internet,

y quien cuenta con *éste*, el ancho de banda y la conectividad son limitados para el trabajo intenso que se requiere” (p. 68).

Como se ha venido apuntando, el golpe certero que representó la emergencia sanitaria para la humanidad desde marzo del 2020, encontró en el campo educativo, las condiciones inmejorables para consolidar y elevar a su máximo esplendor la llamada era digital, estableciendo los medios y los recursos tecnológicos que todas las familias debían de utilizar, y en algunos casos, adquirir, para tener la posibilidad de que sus hijos continuaran recibiendo la educación formal. Muestra de esto último se expone en el fragmento que sigue:



(Captura de pantalla de mensajería WhatsApp. 3 de febrero de 2021)

Alrededor de esta cuestión, es importante resaltar que México, al ser una nación en proceso de desarrollo e integrante de una zona seriamente lacerada por las políticas neoliberales como lo es América Latina, atraviesa una etapa de cambios trascendentales y profundos que se desarrollan a costa de sacrificar a la población social y económicamente más vulnerable. Tarabini y Bonal (2011) hacen un análisis pormenorizado de la estrategia utilizada por el Banco

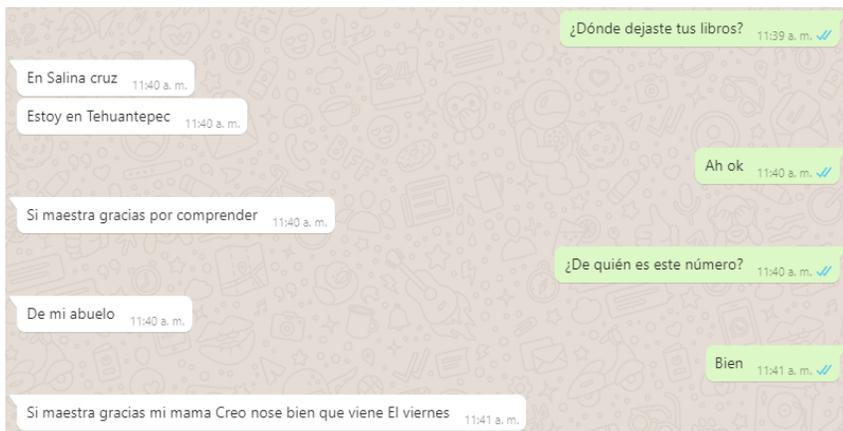
Mundial a través de la Agenda Global para actuar sobre la política educativa de los países miembros de esta región, cristalizada en cinco mecanismos: “imposición, estandarización, armonización, instalación de interdependencia y diseminación” (p. 242).

En el programa de educación a distancia se puede identificar el despliegue de cada uno de los mecanismos citados líneas arriba; en primer orden, el de la imposición, como lo refleja el extracto anterior, para las familias se volvió un imperativo la adquisición de la infraestructura necesaria, ya no como una opción con fines laborales o recreativos, sino como un requisito para generar ambientes de aprendizaje destinados a sus hijos.

Al respecto, la información proporcionada por INEGI (2020) da cuenta de que en su año de edición, el 60.6% de los hogares en México contaban con conexión a internet, 4.2% más con respecto al 2019; en lo que corresponde a los usuarios de internet de seis años o más de edad, de 2019 a 2020 la cifra pasó de un 70.1% al 72.0 %; por último, se observa un incremento del 6.7% en el rubro de personas que utilizan la computadora como herramienta de apoyo escolar entre 2019 (44.6%) y 2020 (51.3%).

Hoy más que nunca se encasilla a la población estudiantil a regirse bajo los estándares impuestos por el uso de las TIC y con ello se pretenden armonizar u homogeneizar las necesidades, la satisfacción y los resultados de las mismas. Por otra parte, es más que evidente la relación de interdependencia que este hecho origina entre las naciones en vías de desarrollo y las exigencias generadas desde las

altas esferas del primer mundo, así como el poder de diseminación que está experimentando el uso de las nuevas tecnologías en la actualidad. Una muestra más de su propagación, es la penetración que ha tenido en la dinámica familiar, modificándola sustancialmente, como se evidencia en el fragmento:



(Captura de pantalla de mensajería WhatsApp. 12 de enero de 2021)

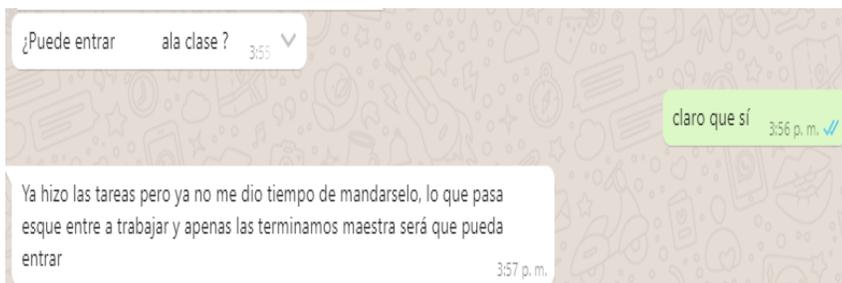
Uno de los cambios más significativos en las relaciones intrafamiliares es el nuevo rol decisivo que ocupan los padres, pero, sobre todo, las madres, para el aprovechamiento escolar de los estudiantes. El trabajo asincrónico requiere como condición ineludible, el apoyo, o como mínimo, la supervisión de los tutores para la realización de las actividades de aprendizaje, principalmente en la educación básica. “Ahora, el acompañamiento de los niños se dejó en manos de las familias, sobrecargando fundamentalmente la tarea de las madres” (Díaz-Barriga, 2020, p. 23).

Así, nos encontramos con otro de los múltiples agravios que representa para el sector menos favorecido, el sorprendente pero contundente arribo de la era digital. En el grupo de quinto grado de la Escuela Primaria México, más de la mitad de los integrantes atravesó por estas circunstancias, las tutoras tenían que salir diariamente a trabajar y los alumnos no contaban con el acompañamiento para realizar las distintas actividades escolares; aunque existieron casos excepcionales, no quedaron exentos de serias dificultades.

Como consecuencia, el proceso educativo en su generalidad, se desarrolló con múltiples irregularidades, por estos obstáculos que les impedían a las madres de familia asistir a sus hijos, limitaciones que la mayoría de las ocasiones consideraban insuperables debido a que su jornada laboral provocaba que se ausentaran de casa, pues eran ellas quienes sustentaban su hogar y no contaban con otra persona que les brindara auxilio. “En este nuevo escenario educativo, generado por la pandemia, se hizo necesario concebir a la familia desde otra perspectiva, se ha convertido en el eslabón fundamental para continuar con el proceso formativo de los estudiantes.” (Hurtado, 2020, pp. 181-182).

Ahora bien, el fenómeno de mundialización y globalización que se traduce hoy en día en la virtualización de la educación, se manifiesta de múltiples maneras en lo que se refiere a la dinámica familiar que se aborda en este momento, las afirmaciones de Zabalgoitia (2020), son categóricas, pues desde la perspectiva de este autor, las mujeres que dirigen los hogares en México están

desarrollando una “[...] triple jornada laboral” (p. 175); de ello da cuenta el extracto siguiente:



(Captura de pantalla de mensajería WhatsApp. 27 de enero de 2021)

Desafortunadamente, este proceso de homogeneización del tratamiento que, desde la instancia oficial se promueve para continuar con el curso de la educación en México, está pasando desapercibidos los estragos que se generan al interior de los núcleos familiares, por citar un ejemplo, el dilema que rige la vida de las amas de casa, que se encuentran entre la responsabilidad propia de su ámbito laboral frente a los deberes de acompañamiento que es imprescindible brindar diariamente a los pequeños; en torno a esta cuestión, De la Cruz (2020) plantea que el panorama es heterogéneo y se recrudece porque el “[...] desigual acceso al derecho al trabajo ha marcado grandes distancias” (p.40).

Conclusiones

Después de esgrimir los argumentos centrales que dieron respuesta a las preguntas planteadas en uno de los apartados

de este texto, se plantea que esta empresa ambiciosa de poner la tecnología como soporte de la educación en tiempos de pandemia, posee desafíos ilimitados, en un contexto nacional que presenta cruentas disconformidades, necesidades y exigencias históricas de carácter económico y social, principalmente. La superación de tales retos podrá vislumbrarse en la medida en que se asuman las problemáticas en lugar de evadirse; es decir, mientras las decisiones y principios integradores de los modelos educativos continúen manteniendo una actitud “[...] ciega, sorda y muda en la dinámica de efectos y necesidades subjetivas que claman por ser escuchadas” (Moreno, 2010, p. 33). Poco se podrá avanzar.

El análisis llevado a cabo en estas líneas, ha expuesto, partiendo de un caso singular, la relación existente entre la mundialización y la globalización con relación a la tendencia que sigue el desarrollo del proceso educativo desde que inició la pandemia por Coronavirus en México; asimismo, se han presentado evidencias de las repercusiones que esta vinculación ha producido en los distintos escenarios dentro de este ámbito. Originalmente, la influencia del medio familiar de los estudiantes en su aprendizaje era determinante; sin embargo, esta interdependencia se ha robustecido durante la etapa de confinamiento, que no solamente ha puesto de relieve las desigualdades sociales y económicas, sino que exige un rol especialmente importante de los tutores.

En definitiva, todas las reflexiones desembocan en un mismo punto: el papel preponderante de las maestras y los

maestros. En este libre albedrío que se les ha brindado, es prioritario que asuman un compromiso incansable con la educación de sus alumnos, para apostar por distintas alternativas que les permitan considerar un principio que es indispensable en esta nueva era: la inclusión. Dicho en otras palabras, diseñar, implementar y evaluar metodologías de trabajo que consideren las necesidades de los estudiantes, así como sus condiciones socioeconómicas, es fundamental.

En definitiva, es el momento de trabajar en la colaboración y permanente comunicación con las madres y los padres de familia, promoviendo por consecuencia, la democratización de los medios y recursos tecnológicos utilizados para la construcción de los aprendizajes.

No obstante, es importante evitar fincar nuestras esperanzas en una visión apostólica de la figura docente, pues en este trabajo, se recalca la necesidad de que las autoridades educativas del país impulsen de forma organizada y pertinente, el diseño e implementación de propuestas que consideren la diversidad y complejidad de contextos que conforman el territorio nacional, quizá una alternativa viable tenga su origen en planteamientos como el siguiente:

Si la apuesta es la televisión educativa, la mediación de las TIC o la integración de ambas, resulta irrenunciable desarrollar, de manera paralela, procesos de investigación y de evaluación continua a fin de sistematizar sus alcances en el aprendizaje. Ello permitiría, a mediano plazo, la aproximación de nuevos modelos educativos basados en la evidencia a partir del reconocimiento de las limitaciones ante la complejidad de

los diferentes contextos sociales y culturales. (De la Cruz, 2020, p. 49)

En conclusión, en esta época que comenzamos a experimentar súbitamente, no hay más opción que innovar, pero desde lo humano, actualizar las prácticas docentes e introducir modificaciones que permitan desarrollar modelos pedagógicos diversificados, que tengan como principio el uso racional de la tecnología; es decir, no como un fin, ni mucho menos como la panacea educativa, sino como un medio, en otras palabras, como un conjunto de herramientas que promuevan experiencias de aprendizaje inclusivas.

REFERENCIAS

- Amador, B., R. (2020). Aprende en casa con #SanaDistancia en tiempos de #COVID-19. En H. C. (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (págs. 138-144). Cd. de México: IISUE-UNAM.
- Barrón, T. M. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En H. C. (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (págs. 66-74). Cd. de México: IISUE-UNAM.
- Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 64(3).
- Cantero, G., M. (2021). Diseño instruccional a distancia para las escuelas primarias en México: innovación en el paradigma educativo durante la pandemia Covid19. *Milenaria, Ciencia y arte*, 10(17), 43-43.

- De la Cruz, F. G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En H. C. (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (págs. 39-46). Cd. de México: IISUE-UNAM.
- De la Cruz, F., G. (2020). Certezas e incertidumbres en educación. Espejismos y faros en tiempos de COVID-19. *Perfiles educativos. La educación entre la COVID-19 y el emerger de la nueva normalidad.*, 42(170), 46-53.
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. C. (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (págs. 19-29). Cd. de México: IISUE-UNAM.
- Ducoing, W., P. (2020). Una expresión de la desigualdad en educación básica durante la emergencia sanitaria: el caso de una alumna. En H. C. (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (págs. 55-65). Cd. de México: IISUE-UNAM.
- Hurtado, T., F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*(44), 176-187.
- INEGI. (2020). *Disponibilidad y Uso de TIC*. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. C. (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (págs. 115-121). Cd. de México: IISUE-UNAM.
- Moreno, M., P. (2010). *La política educativa de la globalización*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Navarrete, C., Z., Manzanilla, G., H. M., & Ocaña, P., L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al Covid-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios*

doi:<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.100>

- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En H. C. (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (págs. 30-38). Cd. de México: IISUE-UNAM.
- Pradilla, C., E. (2009). La mundialización, la globalización imperialista y las ciudades latinoamericanas. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 15(2), 13-36.
- Tarabini, C. A., & Bonal, S. X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 235-255. doi:DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-023
- Vallespín, F. (12 de junio de 2019). *La mundialización en serio*. Obtenido de Revista de Libros: <https://www.revistadelibros.com/la-mundializacion-en-serio/>
- Viñals, B., A., & Cuenca, A., J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 86(30.2), 103-114.
- Zabalgoitia, H., M. (2020). Géneros, equidad y violencias en tiempos de COVID-19: ¿dónde quedan la educación y la universidad? En H. C. (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (págs. 174-182). Cd. de México: IISUE-UNAM.

LA CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE DESDE EL CONECTIVISMO: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO EMERGENTE

Alba Elizabeth Vásquez López

Resumen

El presente texto condensa las reflexiones obtenidas a partir de la sistematización de experiencias construidas en el contexto de la emergencia sanitaria por Covid-19, con alumnos de sexto grado de educación primaria de la ciudad de Salina Cruz, Oaxaca. Se centra en la contrastación de los postulados esenciales del constructivismo con los principios generales de la teoría conectivista; todo ello a partir de la puesta en práctica del modelo experiencial de estilos de aprendizaje óptimo propuesto por Kolb (1984). El cuerpo del trabajo se compone de tres apartados que aluden a las fases del proceso pedagógico implementado, posteriormente se exponen los resultados y conclusiones obtenidas y, por último, se encuentran las referencias. Una conclusión importante que se genera, apunta a que es posible vislumbrar una síntesis o integración de ambas perspectivas teóricas, constructivismo-conectivismo, y por consecuencia, lograr su enriquecimiento mutuo.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, constructivismo, conectivismo, pandemia.

Abstract

This paper sums up the reflections obtained based on the systematization of experiences with sixth- grade students in Primary education in Salina Cruz, Oaxaca city built during the COVID-19 health emergency context. It focuses on testing the essential beliefs about constructivism with the general principles on Connectivism theory. On this basis, the implementation of the experiential model about learning styles proposed by Kolb (1984). The body of this paper is composed by tree stages that refers to the phases of the pedagogical process implemented. Subsequently, results and conclusions obtained are presented. Lastly, references are made. An important conclusion is generated by pointing out that it is possible to glimpse a synthesis or an integration from both theoretical perspectives, constructivism-connectivism, of resulting to achieve mutual enrichment.

Keywords: learning styles, constructivism, connectivism, pandemic.

Introducción

Actualmente, existe una interesante discusión en torno a la aceptación del conectivismo como un paradigma del aprendizaje, ya que numerosas contribuciones lo colocan

apenas como una perspectiva teórica que representa la evolución de las principales teorías del aprendizaje como el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo (Sánchez-Cabrero, Costa-Román, Mañoso-Pacheco, Novillo-López y Pericacho-Gómez, (2019); Ovalles, (2014). Esta es la visión que se adopta en el presente trabajo; es decir, su concepción como un enfoque que permite comprender y desarrollar de forma eficaz el proceso de enseñanza y de aprendizaje en la actualidad.

En este sentido, dicha orientación teórica, a través de sus principales exponentes, George Siemens y Stephen Downes, se presenta como un marco explicativo que ofrece respuestas y alternativas pertinentes a las exigencias y desafíos que supone la adquisición de conocimientos en la era digital. Con base en Sánchez, Costa, Mañoso, Novillo y Pericacho (2019):

El Conectivismo, en su intento para comprender cómo se adquiere conocimiento y cómo se produce el aprendizaje, define la mente humana como una red que se adapta al entorno. Por lo tanto, el aprendizaje sería el proceso de formación de redes a través de conexiones entre distintos nodos, y el conocimiento residiría en dichas redes. (p. 123)

Desde esta perspectiva, el conocimiento se configura a partir de dimensiones distintas y adquiere un sentido particular que está supeditado a las condiciones externas y a las diferentes redes de información y comunicación existentes. Por ello, como señala Gutiérrez (2012) “[...] el aprendizaje se caracteriza por ser caótico, continuo,

complejo, de conexión especializada, y certeza continua [...] ocurre en diferentes escenarios [...]” (p. 113). Todo lo anterior, “[...] supone que escape del control total de la persona, pudiendo residir en sus redes externas (comunidades, dispositivos digitales, etc.) y estar en permanente cambio.” (Sánchez-Cabrero et. al., 2019, p. 123).

Antes de continuar, es importante puntualizar que este trabajo se origina en el contexto de emergencia sanitaria y pretende comprobar la existencia de una relación significativa entre la visión teórica constructivista y el enfoque conectivista, a partir de la puesta en práctica del modelo experiencial de estilos de aprendizaje propuesto por Kolb (1984), cuyo planteamiento teórico parte de un posicionamiento cognitivo, en el que, de acuerdo con los aportes de Agudelo, Urbina y Gutiérrez (2010).

[...] para aprender, es necesario disponer de cuatro capacidades básicas: experiencia concreta (EC); observación reflexiva (OR); conceptualización abstracta (EA); y experimentación activa (EA), de cuya combinación surgen los cuatro estilos de aprendizaje propuestos por este modelo. [...] Los cuatro tipos son: divergente (concreto y reflexivo); asimilador (abstracto y reflexivo); convergente (abstracto y activo); y acomodador (concreto y activo). (p. 4)

Agregando a lo anterior, es preciso resaltar que la propuesta pedagógica en cuestión, se desarrolló bajo la modalidad virtual, lo que implicó el uso de recursos tecnológicos específicos, al respecto, Delgado, Chávez y

Valero (2019) afirman que una implementación eficaz del enfoque conectivista:

[...] permite el empleo de las tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje, para obtener excelentes resultados, sin perder el horizonte de que el rol protagónico es de los estudiantes, las TIC solo son los medios o recursos que facilitarán y mediarán el acceso al conocimiento. (p. 211)

Lo dicho hasta aquí en torno a la virtualización del proceso educativo otorga la posibilidad de establecer una primera aseveración relativa a la correlación que existe entre el conectivismo y algunas de las principales corrientes constructivistas del aprendizaje, tal como lo señalan Blancafort, González y Sisti (2019): “[...] las aportaciones del e-Learning no solo están estrechamente vinculadas con las teorías clásicas sobre el aprendizaje como el constructivismo o el aprendizaje significativo, sino que también promueve teorías modernas como el conectivismo [...]” (p. 55).

Un aspecto igual de importante que los anteriores, es el de clarificar lo que se entiende por una visión teórica constructivista del aprendizaje, para ello, se retoman las afirmaciones de Arceo, Rojas y González (2010) al respecto de “[...] los tres principales enfoques constructivistas que repercuten en el campo educativo: la Psicología genética piagetiana; las teorías cognitivas, en especial la *ausubeliana*

que postula el aprendizaje significativo; y la sociocultural de inspiración vigotskyana” (p. 25).

Los postulados centrales pertenecientes a los tres enfoques constructivistas ya citados, se explicarán en lo sucesivo realizando una contrastación con los principios y premisas generales de la visión conectivista del aprendizaje, lo que nos lleva a advertir que el cuerpo de este ensayo está conformado por tres apartados que aluden a las fases que componen el proceso respectivo a la experiencia pedagógica, otra sección más corresponde a los resultados y conclusiones obtenidas de la misma y, por último, se encuentran las referencias.

Fase 1. Aplicación del inventario de Kolb y obtención de resultados

Respecto a este instrumento, en Ecurra Mayaute (1992) se explica que “Evalúa la preferencia por un determinado estilo de aprendizaje, comparando los relativos predomios de una particular modalidad de aprender entre todas las posibles modalidades definidas por el modelo.” (p. 128). Por tanto, el viernes 3 de septiembre de 2021, se aplicó el test de estilos de aprendizaje de Kolb, de manera individual a tres estudiantes de sexto grado de la Escuela Primaria “México”, ubicada en la Ciudad y Puerto de Salina Cruz, Oaxaca, mismo que consta de 12 ítems, cada uno con cuatro opciones de respuesta, a las cuales tenían la consigna de asignarles una determinada puntuación (Ver figura 1).

TEST DE ESTILOS DE APRENDIZAJE DE KOLB

NOMBRE DEL ALUMNO: Cristoba

INSTRUCCIONES: Lee cada frase de la primera columna y enumera cada terminación de acuerdo con la siguiente clave: 4= Lo que más se ajusta a tu forma de aprender. 3= Lo segundo que más se ajusta a tu manera de aprender. 2= Lo tercero que más se parece a tu forma de aprender. 1= Lo que menos se ajuste a tus características de aprendizaje.

Cuando Aprendo	Prefiero valarme de mis sensaciones y sentimientos [2]	Prefiero imitar y aprender [4]	Prefiero pensar en los ideas [3]	Prefiero hacer cosas [1]
Aprendo mejor cuando	Confío en mis conclusiones y sentimientos [3]	Atiendo y observo cuidadosamente [5]	Confío en mis pensamientos, figuras [1]	Trabajo duro para que las cosas queden realizadas [4]
Cuando estoy aprendiendo	Tengo sentimientos y reacciones fuertes [1]	Soy reservado y tranquilo [3]	Busco encontrar sobre las cosas que están sucediendo [4]	Me siento responsable de las cosas [2]
Aprendo a través de	Sentimientos [3]	Observaciones [1]	Experimentos [4]	Acciones [2]
Cuando aprendo	Estoy abierto a nuevas experiencias [4]	Tomo en cuenta todos los aspectos relacionados [2]	Prefiero analizar las cosas dividiéndolas en sus partes componentes [3]	Prefiero hacer las cosas directamente [1]
Cuando estoy aprendiendo	Soy una persona intuitiva [3]	Soy una persona observadora [1]	Soy una persona háica [4]	Soy una persona activa [2]
Aprendo mejor a través de	Las relaciones con mis compañeros [1]	La observación [4]	Teorías racionales [2]	La práctica de los temas tratados [3]

Figura 1. Ejemplo parcial de cuestionario autoadministrado a los alumnos.

En cuanto al cuestionario que se empleó, cada uno de los alumnos respondió “[...]” ordenando jerárquicamente cada grupo de palabras, según el grado con el cual se percibe al vocablo que mejor caracteriza su estilo individual de aprender, asignando los puntajes que van de 1 a 4 (del menos al más característico)”. (Escrura Mayaute, 1992, p. 129). De manera que, el segundo paso consistió en llevar a cabo la sumatoria respectiva de cada una de las columnas del inventario y elaborar la *grilla de resultados* (Ver figura 2).

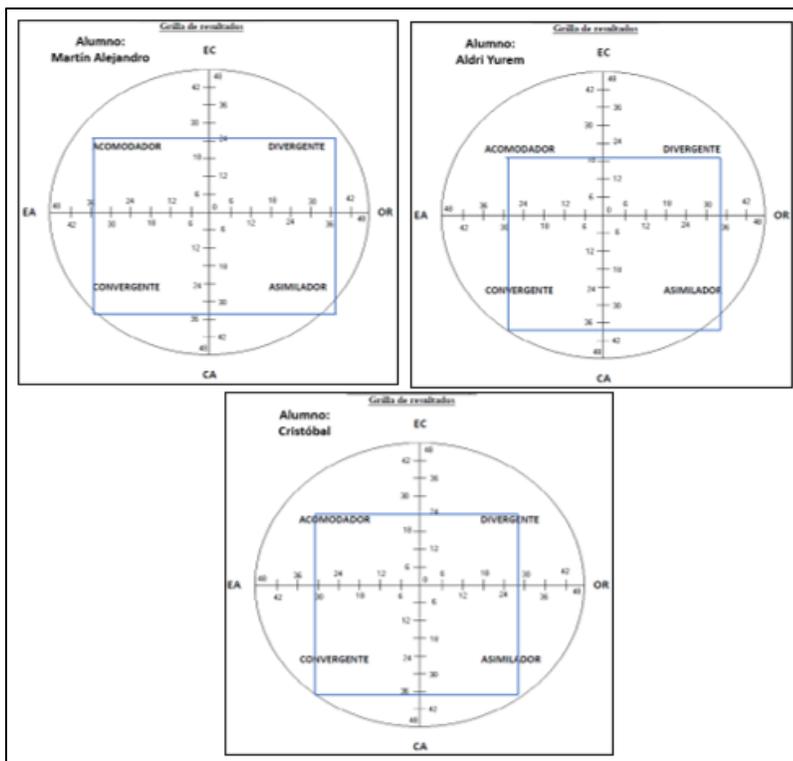


Figura 2. Grilla de resultados del test de estilos de aprendizaje de Kolb

A partir de esta última, se determinó que los tres estudiantes son predominantemente reflexivos (*Observación reflexiva*) y teóricos (*Conceptualización Abstracta*); por lo que, en dos de los casos el estilo de aprendizaje más favorecido fue el *asimilador* y en el tercero de ellos, el estilo *convergente* (Ver figura 3).

Estilo de aprender	Características
Divergente	Modalidades EC y OR. Agilidad imaginativa, visualiza situaciones concretas de diversas perspectivas, formula ideas, emotivo(a), y se interesa por las personas.
Asimilador	Modalidades CA (conceptualización activa) y OR (observación reflexiva). Habilidad para crear modelos teóricos, razonamiento inductivo; le interesan menos las personas y más los conceptos abstractos.
Convergente	Modalidades CA y EA. Aplicación práctica de las ideas, pruebas de inteligencia de una contestación; soluciona un problema o pregunta; razonamiento hipotético deductivo; poco emotivo(a); prefiere los objetos a las personas.
Acomodador	Modalidades EC (experiencia concreta) y EA (experiencia activa). Llevar a cabo planes; involucrarse en experiencias nuevas; arriesgado(a) e intuitivo(a); depende de otras personas; cómodo con la gente.

Figura 3. Estilos de aprendizaje y sus características principales.
Fuente: Kolb, 1984.

Fase 2. Planeación del proyecto pedagógico

Esta etapa consistió en diseñar una propuesta que contemplara distintas actividades para favorecer los cuatro estilos de aprendizaje que establece Kolb; para ello, se tomó la decisión de que fuera una secuencia didáctica interdisciplinar, que interrelacionara dos asignaturas: español y matemáticas. Vale la pena aclarar que, para efectos de esta experiencia, se entienden como proyectos pedagógicos, lo que, desde la posición teórica de Tobón, Pimienta y García (2010) equivalen a nombrar como:

[...] proyectos formativos (PF) [que] consisten en una serie de actividades articuladas entre sí con un inicio, un desarrollo y un final, cuyo propósito es abordar un problema

personal, familiar, institucional, social, laboral, empresarial, ambiental y/o artístico, para así contribuir a formar una o varias competencias del perfil de egreso. (p. 172)

En lo relativo a la interdisciplinariedad que se favoreció entre las dos asignaturas mencionadas, dicho tratamiento indica un “Segundo nivel de asociación entre disciplinas, donde la cooperación entre varias disciplinas lleva a interacciones reales; es decir hay una verdadera reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, enriquecimientos mutuos” (Santomé, 1994, p. 72). Teniendo en cuenta ambas precisiones, puede anotarse que, las dos características que sustentan pedagógicamente la planeación didáctica correspondiente a esta segunda fase, son:

1. Partió del interés de los alumnos, debido a que, de acuerdo con sus expectativas del inicio de grado escolar, todos evidenciaron una motivación especial por mejorar su aprendizaje en la asignatura de matemáticas. En este primer rasgo encontramos un aspecto medular que forma parte de la concepción constructivista en su generalidad, y es que, de acuerdo con Arceo, Rojas & González (2010), esta se interesa por considerar de forma integral determinadas cuestiones complejas como “La identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.” (p. 23).

2. El tratamiento interdisciplinar es un primer paso para favorecer el pensamiento crítico y creativo, pilares fundamentales de los cuatro estilos de aprendizaje que

establece el modelo de Kolb. Sin duda alguna, uno de los principios que sustentan el enfoque conectivista se centra en “La habilidad [de los estudiantes] de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos...” (Siemens, 2004, p. 7); esta aseveración, encuentra un sustento metodológico en la respuesta que proporciona la visión constructivista dentro de este ámbito: “La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar...” (Arceo, Rojas & González, 2010, p. 23).

Por otro lado, los elementos estructurales del formato de planificación correspondiente son los siguientes: *actividades con el acompañamiento de la docente (modalidad sincrónica)*, *actividades de aprendizaje autónomo (modalidad asincrónica)*, *criterios de evaluación, recursos y proceso metacognitivo*. Es conveniente agregar que, la plataforma que se utilizó para las cinco sesiones en línea fue Google Meet y la comunicación de forma asincrónica con los alumnos se sostuvo por medio de la aplicación de WhatsApp, así como de Padlet.

La secuencia de actividades consta de cinco sesiones a través de las cuales, se trabajó con el enfoque pedagógico propio de las asignaturas de español y de matemáticas. En el caso de la primera de ellas, la práctica social del lenguaje elegida fue: *Elaborar guías de autoestudio para la resolución de exámenes*, debido a que se convirtió en la respuesta eficaz para promover que los propios estudiantes se hicieran cargo de implementar mejoras o alternativas de acción para resolver las dificultades que presentan en el estudio de las matemáticas. Así que la propuesta consistió en que fueran

ellos mismos los que elaboraran sus cuestionarios como método de estudio de los principales contenidos revisados en el grado anterior.

Fase 3. Implementación del proyecto pedagógico

Este tercer momento se concretó del 6 al 9 de septiembre del mismo año y las actividades más representativas del proyecto pedagógico formativo, fueron:

a) La estrategia de aprendizaje significativo utilizada para aperturar el proyecto: *SQA* (lo que sé, lo que quiero saber y lo que aprendí), que se considera de esta naturaleza, debido a que se recuperaron los referentes previos de los estudiantes, así como se promovió el establecimiento de sus expectativas hacia el proyecto; además, al registrar sesión tras sesión, la progresión de sus aprendizajes, se les concedió un papel protagónico sobre su proceso cognoscitivo.

[...] la idea de construcción de significados nos refiere a la teoría del aprendizaje significativo [...] Así, *aprender un contenido* quiere decir que el alumno le atribuye un significado [...] Construir significados nuevos implica modificar los esquemas de conocimiento previos, lo que se consigue al introducir elementos nuevos o al establecer nuevas relaciones entre dichos elementos. (Arceo, Rojas y González, 2010, p. 28)

b) El mapa conceptual titulado: “Los tipos de preguntas”, el cual se dieron a la tarea de completar a partir de una

investigación que realizaron de forma autónoma en casa. Esta actividad resultó de gran relevancia por dos razones fundamentales: la primera de ellas tiene que ver con el hecho de haber proporcionado a los estudiantes una base organizada de conocimientos sobre la cual enriquecer sus referentes previos; por otro lado, representó una forma de delimitar y, con ello, apoyar la búsqueda y selección de información que realizaron en la red.

c) La estrategia de aprendizaje “Positivo, Negativo, Interesante (PNI)” para promover el pensamiento crítico (convergente-asimilador) y creativo (divergente-acomodador), por medio de la cual, los alumnos generaron ideas diversas y fijaron su postura en torno a los distintos tipos de reactivos, en cada uno de los tres aspectos señalados.

d) El proceso de redacción, revisión y corrección de sus cuestionarios o guías de estudio; por medio del cual pudieron aplicar lo aprendido teóricamente, esto les permitió actuar de forma práctica y autónoma; pensar en la forma de plantear, desde diversas situaciones, los diferentes tipos de reactivos de preguntas cerradas y abiertas como una forma de metacognición. De acuerdo con Islas (2021) este proceso de autorregulación cognoscitiva es una de las habilidades que promueve la perspectiva conectivista, además, reconoce que “[...] la reflexión consciente de los individuos sobre su propia acción que los dirija más a una metacognición y construcción consciente de su aprendizaje.” (p. 3) es una característica propia de la teoría constructivista.

En su conjunto, estas estrategias generales que fueron desarrolladas a través de actividades concretas, reflejan

premisas fundamentales propias de la perspectiva constructivista, Coll (1990) explica una de ellas tomando como referencia la labor docente, pues sostiene que “[...] la finalidad última de la intervención pedagógica es contribuir a que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias, que el alumno ‘aprenda a aprender’.” (p. 179).

Como se puede notar, en esta última etapa del proyecto, se cristalizó el desarrollo de los cuatro estilos de aprendizaje, lo que se constituyó como una experiencia auténtica y significativa, en donde, se favoreció predominantemente, el estilo divergente (experiencia concreta) y el estilo acomodador (experimentación activa) que habían resultado menos favorecidos con la aplicación del inventario de Kolb.

Analizando las actividades arriba descritas a la luz del enfoque conectivista, Sánchez-Cabrero et. al., (2019) nos presentan un componente más que muestra su vinculación con la perspectiva constructivista del aprendizaje:

El Conectivismo comparte gran parte de esta visión global del aprendiz en el Constructivismo, ya que también le otorga el papel protagonista de su aprendizaje y le dota de un papel activo en la elección de los contenidos y la forma de estructurarlos con un significado único y propio. (p. 128)

Conclusiones y resultados

Como parte final de este ensayo, es importante hacer referencia de los logros obtenidos; pero, sobre todo, de las dificultades que se presentaron. Para tal fin, se muestra el *ciclo experiencial de aprendizaje óptimo* que se desarrolló a través de esta propuesta pedagógica (Ver figura 4).

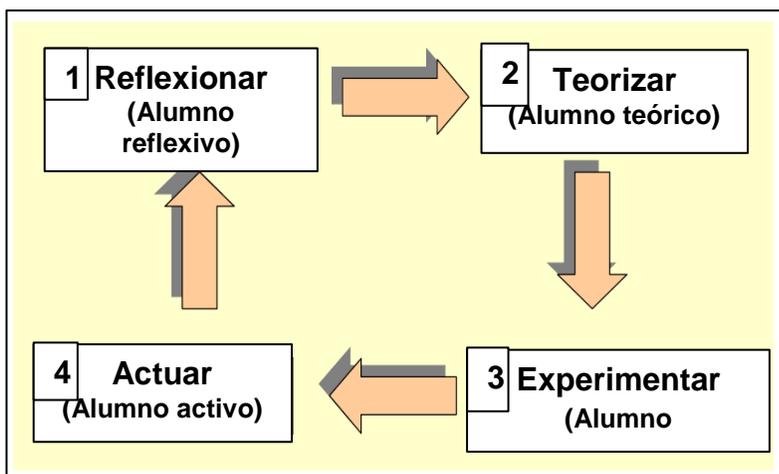


Ilustración 4. Ciclo experiencial de aprendizaje óptimo (adaptado).
Recuperado de: https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/05/ESTILOS-DE-APRENDIZAJE_EL-MODELO-DE-KOLB.pdf

En la etapa número uno, el primer obstáculo se situó desde el momento en que se solicitó a los estudiantes que, a través del uso de la aplicación *Padlet*, escribieran lo que sabían del tema y principalmente, lo que querían aprender; se generaron muchas dudas al respecto, sobre todo porque la pregunta generadora era muy amplia y eso les provocó cierta inseguridad de errar en sus respuestas; este momento de

incertidumbre fue superado paulatinamente y se convirtió en un logro al recuperar distintas y variadas ideas (Ver figura 5).

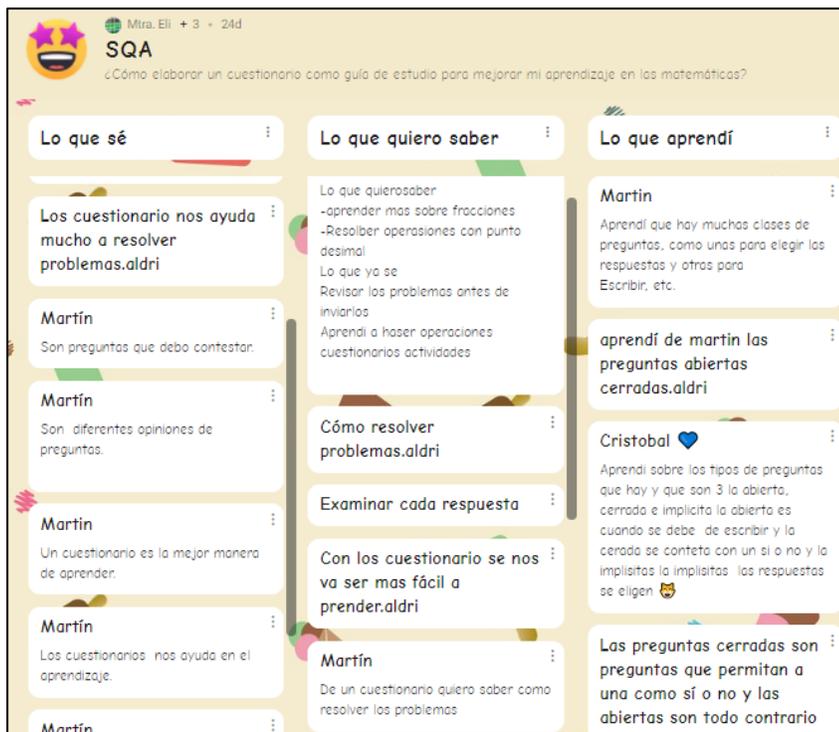


Figura 5. Muro creado en la aplicación Padlet con las ideas de los alumnos

En el apartado correspondiente a la *Fase 3. Implementación del proyecto pedagógico*, se sustentó esta primera actividad desde el enfoque constructivista, al priorizar la recuperación de los referentes previos de los alumnos y promover durante todo el proceso, su modificación; en esta ocasión, con base en los resultados obtenidos, se evidencia la presencia de uno de los principios del conectivismo, el cual, de acuerdo con

Siemens (2004) consiste en que “El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.” (p.6).

En la segunda etapa correspondiente a la teorización, el principal reto cognitivo para los alumnos fue enfrentarse de forma autónoma a la tarea de investigar la información relevante para construir una conceptualización propia de los tipos de reactivos, de manera que cada uno recurrió a dos fuentes principales para lograr tal cometido: las fuentes escritas disponibles en casa (cuestionarios, exámenes, libros de texto de grados anteriores, enciclopedias, etc.), así como a sitios de internet, fundamentalmente, la base de datos disponible en *Google*.

Desde el punto de vista de Siemens (2004) estas actividades referidas como parte de la etapa de teorización corresponden a respaldar dos de los principios primordiales del enfoque Conectivista, a saber: “El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados. [y, sobre todo] El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.” (p. 7). Aunado a esto último, se advierte que, si partimos de los postulados centrales del constructivismo, “El alumno es el responsable último de su propio aprendizaje. [...] puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa [...]” (Arceo, Rojas y González, 2010, p. 27).

Lo anterior significa que, de manera natural, después de la reflexión y teorización efectuada que derivó en la elaboración del mapa conceptual de los tipos de reactivos existentes, se pudo dar paso a la tercera etapa del ciclo, donde

tuvieron que poner a prueba un estilo de aprendizaje *acomodador*, en un primer momento, al construir una estrategia denominada PNI (Positivo, Negativo, Interesante) (Ver figura 6).

tipos de Preguntas: cerradas		
Positivo	Negativo	interesante
<ul style="list-style-type: none"> 1- que son respuestas breves. 2- que hay una sola respuesta. 3- son fáciles de contestar y flexibles. 	<ul style="list-style-type: none"> 1- no podemos darle mucha explicación. 2- no se exponen nuestras ideas. 3- que no puedo dar una respuesta lateral. 	<ul style="list-style-type: none"> 1- que podemos elegir nuestras respuestas. 2- son breves o cortas. 3- son fáciles de responder.
tipos de preguntas: Abiertas		
Positivo	Negativo	Interesante
<ul style="list-style-type: none"> 1- puedo dar una explicación amplia. 2- puedo utilizar mis propias palabras o ideas. 3- puedo escribir y exponer mis ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> 1- son más complejas que las cerradas. 2- la desventaja que no son cerradas si no abiertas. 3- de que no hay una sola respuesta. 	<ul style="list-style-type: none"> 1- puedo dar una explicación amplia. 2- lo interesante que puedo exponer el tema. 3- lo curioso que no puedo responder con un sí o un no.

Figura 6. Estrategia PNI construida por un alumno respecto a lo positivo, negativo e interesante de cada tipo de reactivo.

Posteriormente, en un segundo momento, al proceder a la aplicación práctica de las características que identificaron de cada tipo de pregunta y con ello, plantear sus propios ejemplos. Después de algunos intentos y de un proceso de relativa frustración intelectual en la sesión sincrónica, evidenciaron un logro en este aspecto, tal como se muestra en el registro anecdótico correspondiente a dicha clase (Ver figura 7).

Fecha: 7 de setiembre de 2021

La clase de hoy me parece representativa porque fue el momento que los alumnos tenían para compartir los hallazgos de su investigación, me sentía un tanto nerviosa porque tenía que ser muy cuidadosa de tal forma que pudiera guiar y encauzar las ideas hacia las metas que habíamos trazado desde el inicio. Así que durante la primera media hora, las participaciones fueron muy discretas, incluso por momentos, se quedaban en silencio, ante las preguntas que iban surgiendo.

Afortunadamente, llegó el momento cúspide, de la “iluminación” si lo analizamos desde el punto de vista del pensamiento divergente, después de que cada uno de ellos socializó las ideas sobre el tipo de preguntas de respuesta breve, pregunté: “¿quién se atreve a darnos un ejemplo de una pregunta de respuesta breve? Del tema que quieran”. Aldri fue el primero que lo intentó y dijo: “si es de matemáticas, podría ser, ¿cuántas manzanas observas? Agregué otros ejemplos a partir de lo que él comentó.

Esa participación de Aldri motivó a los demás en un segundo momento, dado que, cuando lancé el siguiente reto al grupo: ¿Quién nos quiere dar un ejemplo de pregunta de verdadero/falso? y fue cuando se evidenció un entusiasmo por participar, algunas ideas destacadas, fueron: “El koala es un oso, ¿verdadero o falso?... las arañas son insectos, ¿verdadero o falso?... “para elaborar el chocolate se utiliza el cacao, ¿verdadero o falso?”.

Lo mejor llegó cuando, al solicitar ejemplos de preguntas de opción múltiple, Cristóbal planteó: “¿Quién fue el primer presidente de México?”, ofreció las opciones y solicitó a sus compañeros que contestaran.

Inmediatamente la expresión de todos cambió a una más relajada, sonriendo y en sus ojos pude distinguir cierta emoción. Aproveché la ocasión, para comentarles que, con esas preguntas estábamos relacionando los temas de español y matemáticas, con otras asignaturas, así como sugerí que podíamos realizar algún proyecto de ciencias naturales para resolver las dudas que se habían generado con las preguntas hechas en la sesión.

Figura 7. Registro anecdótico de la docente.

La etapa número cuatro correspondiente a la actuación (alumno activo) que se considera en este informe como la culminación e integración de los cuatro estilos de

aprendizaje, fue sumamente útil para promover de manera primordial, el estilo *divergente* y el *acomodador*. El proceso fue arduo y requirió de una orientación personalizada a los estudiantes para que lograran mejorar paulatinamente la revisión, la corrección y, por último, obtener la versión final de sus guías de estudio (Ver figura 8).

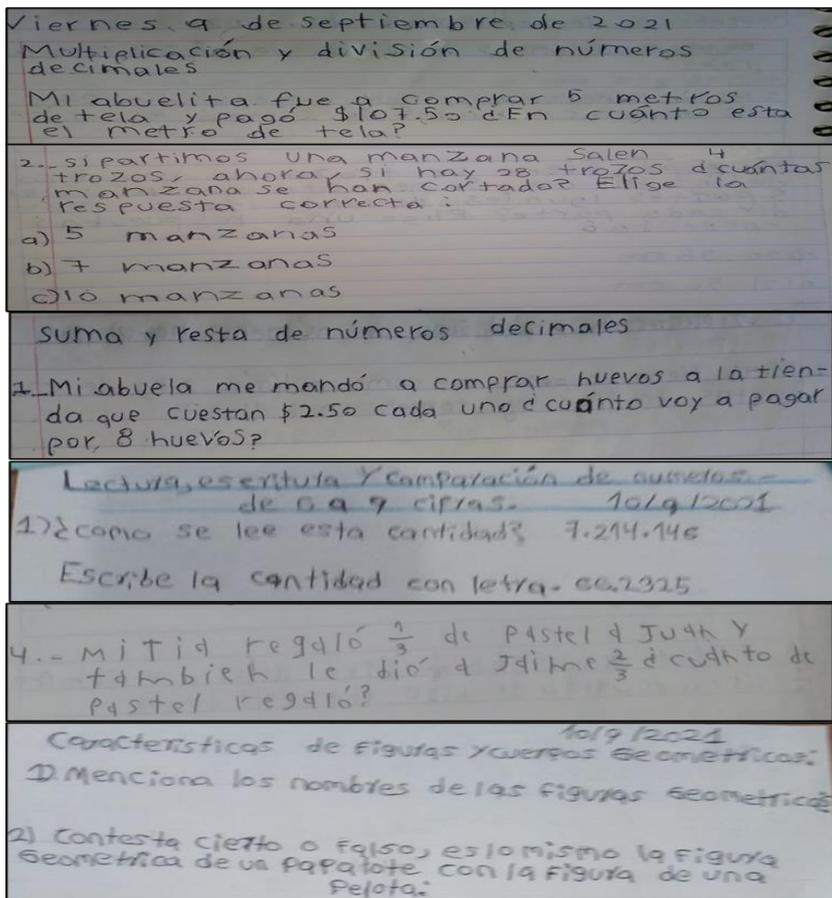


Figura 8. Ejemplos de reactivos creados por los alumnos en sus cuestionarios de autoestudio.

Para este momento culminante, se pretende resaltar la función docente, misma que dentro del esquema conectivista sufre una transformación visible y desafiante, pues se considera que “El éxito en la auto-regulación del aprendizaje es un compromiso entre la posibilidad del alumno de crear entornos personales de aprendizaje y el ofrecimiento de estructura (scaffolding) por parte del docente.” (Sobrino, 2011, p. 131). Justamente esta función de andamiaje que debe cumplir el profesor, se confirma a través de la siguiente declaración: “[...] debe orientar y guiar explícita y deliberadamente...” (Arceo, Rojas y González, 2010, p. 28) el proceso de construcción del alumno.

Como parte del estilo *acomodador* y *divergente* que se promovió al plantear desde distintas perspectivas y contextos, reactivos de diversa tipología con base en contenidos de la asignatura de matemáticas que ellos mismos consideraron que necesitaban consolidar o que les interesaba atender, se favoreció en los estudiantes:

- a) Enfrentar nuevas experiencias de aprendizaje.
- b) Afrontar un desafío o reto de aprendizaje.
- c) Responsabilizarse sobre su propio proceso de construcción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.
- d) Asumirse como aprendices: descubridores, creativos, generadores de ideas, innovadores, participativos, prácticos y experimentadores, principalmente.

Mención especial merece el proceso de evaluación con un acento formativo y procesual, para lo cual, se utilizaron las técnicas de observación y se consideraron los trabajos de los

alumnos; en el caso de los instrumentos, se encuentran, el anecdotario y la rúbrica. En el formato de la planeación se explicitan los criterios de valoración planteados como referencia para llevar a cabo la heteroevaluación; además de que se incluyen actividades de autoevaluación y coevaluación del proceso de aprendizaje, con énfasis en la metacognición, es decir, la reflexión consciente del qué y el cómo del aprendizaje (Ver figura 9).



Figura 9. Reflexión metacognitiva realizada por los alumnos en Padlet al final del proyecto.

La experiencia pedagógica presentada a lo largo de este trabajo se sustenta en el Modelo de aprendizaje óptimo de Kolb y contempló el diseño, desarrollo y evaluación de actividades y estrategias generales que promovieron los

cuatro estilos de aprender sugeridos por el autor bajo el soporte de las dos perspectivas teóricas citadas desde las primeras líneas: el constructivismo y el conectivismo. En definitiva, existen evidencias suficientes para afirmar que, si bien este proceso estuvo plagado de dificultades inherentes a su planteamiento novedoso, también supone la obtención de ciertos logros que a través de estas páginas se han descrito y fundamentado.

Respecto a la tesis inicial, se considera que a simple vista la teoría constructivista parece contraponerse a la concepción de conocimiento que plantea el enfoque conectivista, esto porque en la primera de ellas se asume que el alumno construye y crea su propio aprendizaje, a diferencia del segundo, al afirmar que ya existe conocimiento elaborado y disponible al exterior, almacenado en distintos espacios virtuales para los cuales solamente es necesario efectuar las conexiones pertinentes; no obstante, una premisa fundamental del constructivismo, es la que sostienen Arceo, Rojas y González (2010):

La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. (p. 28)

Así, para el conectivismo, al igual que para el constructivismo, el aprendizaje que los estudiantes pueden adquirir representa en algún momento, *algo* que se realiza

fuera de su construcción personal o interna, puesto que se trata de “[...] un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes – que no están por completo bajo control del individuo [...] puede residir fuera de nosotros (al interior de una organización o una base de datos)” (Siemens, 2004, p. 6). En conclusión, aunado a los puntos de coincidencia que ya han sido expuestos, se subraya la existencia de este elemento significativo que nos permite vislumbrar una posible síntesis o integración de ambas perspectivas teóricas para lograr su enriquecimiento mutuo.

REFERENCIAS

- Agudelo, L. N. R., Urbina, V. S., & Gutiérrez, F. J. M. (2010). Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. *Apertura*, 2(1).
- Arceo, F. D. B., Rojas, G. H., & González, E. L. G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Editorial McGrawHill. México, DF.
- Blancafort, C., González, J., & Sisti, O. (2019). El aprendizaje significativo en la era de las tecnologías digitales. *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital*, 49-60.
- Coll, S. C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Delgado, J. L. C., Chávez, A. G., & Valero, N. A. M. (2019). El conectivismo y las TIC: Un paradigma que impacta

- el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista Cientific*, 4(14), 205-227.
- Escurra Mayaute, L. M. (1992). Adaptación del inventario de estilos de aprendizaje de Kolb. *Revista de Psicología*, 10(1-2), 125-142.
- Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas y posibles limitaciones. *Revista educación y tecnología*, (1), 111-122.
- Islas, T. C. (2021). Conectivismo y neuroeducación: transdisciplinas para la formación en la era digital. *CIENCIA ergo-sum*, 28(1).
<http://doi.org/10.30878/ces.v28n1a11>.
- Kolb, D. (1984). *Psicología de las organizaciones: experiencia*. México: Prentice Hall.
- Ovalles, P. L. C. (2014). Conectivismo, ¿un nuevo paradigma en la educación actual? *Mundo Fesc*, 4(7), 72-79.
- Sánchez-Cabrero, R., Costa-Román, O., Mañoso-Pacheco, L., Novillo-López, M & Pericacho-Gómez, F. (2019). Orígenes del conectivismo como nuevo paradigma del aprendizaje en la era digital. *Educación y Humanismo*, 21(36), 121-142. DOI:
<http://dx10.17081/eduhum.21.36.3265>
- Santomé, J. T. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. España: Ediciones Morata.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado de <http://www.humanasvirtual.edu.ar/wpcontent/uploads/2013/12/Siemens2004-Conectivismo.pdf>

- Sobrino, M., Á. (2011). Proceso de enseñanza-aprendizaje y web 2.0: valoración del conectivismo como teoría de aprendizaje post-constructivista. *Estudios sobre educación*, 117-140.
- Tobón, T., S., Pimienta, P., J. H., & García, F., J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.

CAPÍTULO II

Aproximaciones al pensamiento complejo

LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA CIENCIA DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD

Mario Apolinar Ruiz

Resumen

En este documento se abordó el análisis de la evolución histórica de la ciencia donde se destacaron las ideas centrales sobre las visiones científicas de Descartes, Newton, Kant, Einstein, Heisenberg y Morin, principalmente; y se enunciaron los rasgos característicos del paradigma de la simplicidad, las revoluciones científicas y la investigación de acuerdo con el pensamiento complejo. Desde esta perspectiva se pretendió dar a conocer la travesía científica del ser humano para hacer posible la transformación del mundo a partir de su compleja capacidad cognitiva, imaginativa y creadora con base en distintos paradigmas.

Palabras clave: racionalismo cartesiano, representación determinista, paradigma de la simplicidad, principio de incertidumbre, paradigma de la complejidad.

Abstract

This document focused on the analysis of the historical evolution of science, highlighting the central ideas about the

scientific visions of Descartes, Newton, Kant, Einstein, Heisenberg and Morin, and mainly; the characteristics of the paradigm of simplicity, scientific revolutions and research according to the complex thought were enunciated.

From this perspective, it was intended to demonstrate the scientific journey of the human being to make possible a transformation of the world from its complex cognitive, imaginative and creative capacity based on different paradigms.

Keywords: Cartesian rationalism, deterministic representation, simplicity paradigm, uncertainty principle, complexity paradigm.

Introducción

Desde fines del siglo XX, los debates en torno a la cuestión de la evolución histórica de la ciencia tienden a poner en tela de juicio los resultados obtenidos por el conocimiento y uso de los avances científicos y tecnológicos desde el paradigma de la simplicidad.

En este sentido, los criterios para el desarrollo del presente documento, la búsqueda y selección de áreas temáticas, consisten, primero, en identificar los logros y las dificultades en la evolución histórica de la ciencia; es decir, los alcances y las limitaciones que han estado presentes en el desarrollo científico; segundo, caracterizar los cambios – continuidades y rupturas– en los paradigmas que se

producen en determinado momento histórico del desarrollo de la sociedad.

En este contexto, se describe que la información, sustentada en las diversas fuentes, se analiza conforme al devenir histórico de la ciencia, al surgimiento de los acontecimientos científicos; asimismo, se esbozan los antecedentes, las consecuencias, la temporalidad de los procesos evolutivos de la ciencia y las ideas y valores que subyacen en los paradigmas científicos. Desde esta postura, se detalla cómo se elabora el análisis y la reflexión, de manera sucinta, con base en las ideas poderosas que se especifican a continuación:

Primero, el racionalismo cartesiano, la crisis civilizatoria y la revolución científica, la representación determinista, el electromagnetismo, la crisis de la representación determinista, Einstein y la teoría de la relatividad, la mecánica cuántica, el principio de incertidumbre, la física de altas energías, del átomo al microchip, del microcosmos al macrocosmos y pensar desde la complejidad; segundo, las revoluciones científicas, la ciencia-consciencia, el método, el programa y la estrategia, el paradigma de la complejidad y los modelos científicos, los medios de investigación y los principios metodológicos del pensamiento complejo.

Desarrollo

Se sostendrá aquí –a partir del origen, desarrollo, impacto, manifestaciones y consecuencias de la ciencia

durante el devenir histórico-, que las mentalidades, ideas y valores de los protagonistas de la actividad científica se encuentran inmersos en sus hallazgos, descubrimientos, investigaciones, teorías, métodos y aportaciones e innovaciones que afectan la ciencia, la tecnología, la cultura y las artes. Mentalidades, ideas y valores que corresponden al contexto material y económico en que se gestan sus contribuciones ideológicas, filosóficas y científicas.

Un repaso de la cuestión indica que René Descartes al destacar en su obra la duda metódica, el *cogito ergo tum* y el racionalismo a favor de la ciencia en los siglos XVI y XVII, asume una postura para enfrentar el dogma imperante durante siglos centrado en los mitos, en la fe y las creencias religiosas, en los cuales el principio, fin, explicación y solución de los temas/problemas naturales y sociales radicaban exclusivamente en la palabra de la autoridad terrenal representante de Dios. En contraposición, Descartes planteó una visión científica del mundo natural y social donde el hombre es el centro donde se condensan las razones y las soluciones de todos los enigmas de la naturaleza y del mismo hombre.

Hernández y Salgado (2010), sostienen que Descartes, plantea:

La expresión de un nuevo método racional del pensar, la llamada duda metódica; la afirmación de la subjetividad (cogito) como primera verdad; una nueva teoría del concepto de idea en general y de la idea de substancia en particular;

finalmente, el mecanicismo como paradigma o concepción general del orden y funcionamiento del universo. (p. 4)

Se infiere, entonces, que el método cartesiano se sustenta en la razón como herramienta para generar conocimiento científico caracterizado por el principio de objetividad en el conocimiento de la realidad externa. Ya desde los inicios del racionalismo cartesiano se sostuvo su relevancia que se propuso y se impuso como “[...] un ideal de conocimiento puesto al servicio de los seres humanos en aras de alcanzar el dominio sobre la naturaleza”. (Delgado, 2011, p. 7)

Para lograr su cometido, el paradigma cartesiano se basó en el principio de matematización que consiste: “Principalmente en ordenar dicha investigación según un método que contiene cuatro reglas y que expone en su libro titulado *Discurso del Método* [...]” Estas son: evidencia, análisis, deducción y comprobación. (Hernández y Salgado, 2010, pp. 5-6). Con esta concepción metódica se desarrolló y se desarrolla aún la ciencia positivista durante siglos para la explicación de los fenómenos del mundo natural y social.

En el transcurrir del siglo XX, desde el contexto de los avances científicos y tecnológicos se provocaron las guerras mundiales -en pleno auge de la modernidad sustentadora, homogeneizadora y prometedora de libertad, igualdad y fraternidad como ideales a alcanzar con las luces de la verdad, la razón y la justicia mediante el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la educación para el progreso y bienestar de la humanidad-, que pusieron en entredicho la filosofía e ideología del paradigma positivista.

Las potencias mundiales impusieron su hegemonía desde visiones antagónicas y dividieron el mundo. El muro de Berlín fue el testimonio cruel y perverso del pensamiento hegemónico del paradigma de la simplicidad. Ante estas reacciones del pensamiento excluyente y reduccionista hay un faro de luz que guía el anchuroso mundo del hombre que confía en sus virtudes estratégicas para mirar de frente, con la cabeza erguida, el presente y el futuro, y encontrar la entrada a un mundo donde las estrategias, el método y las técnicas de una nueva ciencia estén al servicio del hombre con una visión compleja de la realidad.

A partir de las reflexiones filosóficas de Descartes se generan los cambios –continuidades y rupturas–, que comienzan a consolidar una visión de la ciencia que perduró hegemónicamente durante siglos y persiste e insiste aún en mantener su vigencia en las comunidades científicas y, por ende, en el desarrollo de la sociedad. En el proceso de reflexión sobre los fenómenos naturales a partir del siglo XVIII, empieza a gestarse la representación determinista en la ciencia. Una revisión del asunto indica que:

El gran éxito del sistema newtoniano a la hora de explicar los procesos físicos relacionados con el movimiento de los cuerpos y del sistema solar, sin obviar la importancia del método científico empleado en los Principia, explica el vigor de la Filosofía Natural propuesta por Newton, donde la Mecánica se constituye en la matriz en la que se funden los instrumentos necesarios para la explicación del "sistema del Mundo". (Morin, 2019, p. 2)

Esta idea poderosa sirvió de base y modelo para interpretar, comprender y buscar significado no solo a los fenómenos del mundo natural también el mundo social. En este sentido, dada la necesidad de fundamentar el carácter de la representación determinista, se añade que:

La representación mecanicista de la Naturaleza se convirtió así en la Filosofía Natural dominante en la cultura occidental desde mediados del siglo XVIII hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XIX, momento en el que la visión electromagnética de la Naturaleza disputó la primacía que hasta entonces había disfrutado el mecanicismo en la Física. (Morin, 2019, p. 3)

En este contexto, las contribuciones de Newton en la cultura occidental tuvieron auge gracias a Kant. Veamos:

Fue a través del enorme influjo que sobre la cultura occidental ejerció la obra de Immanuel Kant como el sistema newtoniano adquirió un status de verdad ontológica, cimiento de todo el edificio del Saber clásico. En la *Crítica de la Razón Pura*, Kant trató de establecer los fundamentos y los límites de la razón humana, a través de la realización de unas síntesis superadora de las dos grandes corrientes del pensamiento occidental de la segunda mitad del siglo XVIII: el racionalismo de la Ilustración y el empirismo inglés. (Morin, 2019, p. 3)

La postura crítica de Kant dio un giro hacia la comprensión de la ciencia distinta a la concepción racionalista al plantear que existen otras formas de conocer donde el sujeto y el contexto social son determinantes, es decir, cuentan con voz, pensamiento y acciones que encierran y muestran significados y contienen mensajes que necesitan ser valorados desde su mundo, su código y sus interrelaciones con otros.

El paradigma de ciencia de corte racional y experimental y de manipulación sustentado en las matemáticas, la geometría y la lógica y la dicotomía entre sujeto y objeto, fijó una postura en cuanto a la relación del hombre y el mundo con base en la disyunción y la exclusión en detrimento de la naturaleza y del mismo hombre por su carácter instrumentalista, mecanicista y determinista y sojuzgadora de toda acción creativa y libertaria.

El momento estelar de la sociedad del conocimiento hasta el día de hoy tiene sus pilares en un conjunto de mejoras, transformaciones y cambios que ocurren en distintos momentos históricos de la ciencia y la tecnología. Esta coyuntura se vio reforzada por varios factores, por un lado el surgimiento teórico y la aplicación del electromagnetismo:

La construcción de una teoría sobre la naturaleza de la luz creó innumerables problemas de carácter teórico para la física del siglo XIX. A la altura de 1850 dos teorías contradictorias, la corpuscular y la ondulatoria, aparentemente incompatibles entre sí, pugnaban por explicar la naturaleza de la luz. (Morin, 2019, p. 5)

Este es el momento en que la incesante creatividad e imaginación del hombre se pone a prueba para la búsqueda de otras alternativas para la obtención de conocimientos nuevos para no estar atado a un pensamiento único. Otra coyuntura significativa:

A raíz de la aparición de la teoría electromagnética de Maxwell, se fue abriendo camino una nueva representación de la Naturaleza: la representación electromagnética, especialmente desde la aparición de los trabajos de Hertz en 1887-88 [...] Los trabajos de H. A. Lorentz que culminaron con la aparición de la teoría electrodinámica de los cuerpos en movimiento, en 1892, no hicieron sino acrecentar el prestigio y el número de seguidores de la representación electromagnética de la Naturaleza en detrimento de la representación mecanicista. (Morin, 2019, p. 5)

Cierto es que el método cartesiano, el sistema newtoniano, la visión kantiana, en un enfoque paradigmático de la simplicidad, sentaron sus bases en la evolución histórica de la ciencia. Adicionalmente, en un mundo en constante cambio, la crisis de la representación determinista empezó a gestarse. Los avances significativos en el campo electromagnético tuvieron su impacto en las cosmovisiones de teóricos que encontraron en él contradicciones, por ejemplo:

Conforme la teoría electromagnética se iba imponiendo en los círculos científicos del último tercio del siglo XIX, surgieron

voces que reclamaban una revisión crítica de los fundamentos de la Física clásica orientada a eliminar los elementos metafísicos que habían contaminado la Física teórica desviándola, a su juicio, de su verdadero carácter de ciencia. (Morin, 2019, p. 5)

Por último, el sensacionismo y el energetismo se enfrentaron, en este periodo, a la representación mecanicista y a las hipótesis atomísticas.

Los fenomenistas rechazaban toda hipótesis que no se fundamentara directamente en la experiencia, eran, por tanto, defensores de un positivismo extremo, de ahí la influencia que ejerció Ernst Mach en los fundadores del Círculo de Viena y del neopositivismo. El energetismo trataba de construir una concepción metateórica que liberara a la ciencia de su dependencia respecto de la Física, mediante el desarrollo de una ciencia superior, la energética, que unificara en ella el resto de las ciencias. (Morin, 2019, pp. 5-6)

En este contexto Ernest Mach, planteaba “[...] eliminar todo rastro de razonamiento deductivo de carácter metafísico-filosófico de la mecánica newtoniana, no su verdad de hecho, ni siquiera pretendía acabar con sus presupuestos epistemológicos intrínsecos.” (Morin, 2019, p. 6) En este punto, Morin aclara que:

Tuvo que desarrollarse la revolución relativista y cuántica para que de la crisis se pasara a la revolución de los

fundamentos, esto es, a la destrucción de los presupuestos epistemológicos básicos que habían configurado la episteme clásica, razón de ser de las formas del Pensar que han dominado la cultura occidental desde hace tres siglos. (Morin, 2019, p. 6)

Con estos planteamientos se evidencia la crisis de la representación determinista. Es de reconocerse varias posturas críticas en este proceso de formación y conformación de la ciencia; por una parte las aportaciones y la posición de Einstein y la Teoría de la relatividad. Desde esta perspectiva, suele destacarse que:

La aparición de la Teoría Especial de la Relatividad provocó la ruptura de la estructura armónica y totalizadora de la cosmovisión procedente de la física clásica, según la cual las leyes de la Mecánica daban razón de la totalidad del Universo, constituyéndose en Leyes Naturales de carácter universal. (Morin, 2019, p. 7)

El avance acelerado de las investigaciones científicas, ante la representación determinista se mantenía vigente. Con otra mirada, los estudios surgidos en este contexto, vislumbran una fractura epistemológica, al plantear la idea de:

Si bien la teoría de la Relatividad eliminó algunos de los presupuestos epistemológicos básicos de la física clásica, como el espacio y el tiempo absolutos, sobre los que se asentaba la representación moderna del Universo, no puso en cuestión la

representación determinista de la Naturaleza característica de la época Moderna...Sin embargo, este pilar fundamental del Saber moderno pronto se vería afectado por una profunda crisis, como consecuencia del desarrollo de la Mecánica Cuántica. (Morin, 2019, p. 10)

Adicionalmente, una vertiente de estudios: la publicación del texto de Heisenberg en 1927, se asocia al Principio de incertidumbre. ¿Qué contenía? Desde el conjunto de supuestos que se ponen así en evidencia, puede reconocerse que:

[...] introducía las relaciones de incertidumbre como un principio físico fundamental, al postular que no es posible conocer simultáneamente la posición y el impulso de una partícula, no hizo sino profundizar dicha fractura epistemológica, al romper radicalmente con la antigua pretensión de la Física Moderna de alcanzar, mediante el conocimiento completo de todos los fenómenos físicos del Universo en un instante dado, la determinación absoluta hacia el pasado y hacia el futuro del Universo, en función de la validez universal del principio de causalidad estricto, origen y fundamento de la representación determinista de la Modernidad. (Morin, 2019, p. 14)

Ahora bien, entre las consecuencias que contribuyen a delimitar este asunto, siguiendo el hilo del pensamiento de moriniano, pueden destacarse:

Las consecuencias epistemológicas de las relaciones de incertidumbre alcanzaban de lleno al centro mismo de lo que había sido la Física desde los tiempos de Newton; es decir, cuestionan la capacidad de la Física para establecer leyes de la Naturaleza que determinen con absoluta precisión su funcionamiento como si de un mecanismo de relojería se tratara. (Morin, 2019, p. 15)

La evolución de la mecánica cuántica hizo posible mediante el conocimiento del comportamiento de los fenómenos atómicos y de la estructura de la materia el desarrollo de nuevas disciplinas y avances en muchas otras. Esta circunstancia se vio reforzada por varios factores, veamos:

La biología molecular es asimismo deudora de la física cuántica. Sin las técnicas de difracción de rayos X difícilmente se habría podido avanzar en el conocimiento de la estructura y funcionamiento de los procesos biológicos en el nivel molecular [...]. Las investigaciones impulsadas por Lawrence Bragg desembocaron en el descubrimiento de la estructura de la hemoglobina por Max Perutz entre 1953 y 1957. La aplicación de la difracción de rayos X permitió otro de los grandes logros científicos del siglo XX, el descubrimiento de la estructura del ácido desoxirribonucleico (ADN), la famosa doble hélice, por James Watson y Francis Crick en 1953 en el Cavendish. (Morin, 2019, pp.18-19)

Por un lado, con relación a la física de altas energías es necesario apuntar lo siguiente:

El desarrollo de la teoría cuántica, vinculada a los problemas relacionados con la estructura del átomo, se realizó sobre la base de la existencia de dos componentes: el protón y el electrón. Aunque ya en 1920 Rutherford postuló la existencia del neutrón, no fue hasta 1932 cuando este fue descubierto por James Chadwick en el Cavendish. Un año antes, en 1931 Paul Dirac había postulado la existencia de una nueva partícula elemental: el positrón, con la misma masa que el electrón pero con carga eléctrica positiva. La estructura del átomo comenzaba a complejizarse. (Morin, 2019, p. 20).

A partir de estas aportaciones surgen otros trabajos, por ejemplo: “El ciclotrón permitió la creación de isótopos radiactivos que pronto revelaron importantes aplicaciones, entre otras en el campo de la medicina para el diagnóstico y tratamiento del cáncer.” (Morin, 2019, p. 21)

Otro dato interesante es el siguiente:

En 1938, Otto Hahn junto con su colaborador Fritz Strassmann observó con sorpresa la producción de bario como consecuencia del bombardeo con neutrones del uranio. Las bases de la bomba atómica estaban puestas. La proximidad de la Segunda Guerra Mundial aceleró el proceso. (Morin, 2019, p. 22)

Adicionalmente, el aceleramiento de las producciones científicas se manifiesta en la electrónica, por ejemplo:

Una de las derivaciones del proyecto Manhattan fue el impulso que recibió la electrónica, sentando las bases prácticas para el desarrollo de los computadores....Al finalizar la guerra, Von Neumann se dedicó al desarrollo de máquinas más potentes, que culminaron con la construcción en Princeton de la JOHNNIAC que entró en funcionamiento en 1952. (Morin, 2019, p. 24).

Por último, en estas condiciones cambiantes se dan pasos gigantescos en la ciencia al profundizar en el conocimiento del microcosmos a los macrocosmos ligados ente sí.

La estructura de la materia y del Universo debía de mantener una fuerte interrelación. De alguna manera la relatividad y la mecánica cuántica deberían estar relacionadas. De hecho, esa ligadura ya se había puesto de manifiesto con el principio de exclusión de Pauli y la ecuación de Dirac, desarrollada en 1928, que le llevó a postular la existencia del positrón, dando entrada al concepto de antimateria, esto es, la existencia de pares de partículas iguales con carga distinta. (Morin, 2019, pp. 27-28)

Causa asombro, en este proceso evolutivo de la ciencia en el siglo XX, cómo la representación de la vida y del mundo adquiere otra concepción.

Del universo infinito y estático característico de la época moderna, surgido de la revolución newtoniana, se ha pasado al universo dinámico y en expansión de las revoluciones relativista y cuántica. De la naturaleza regida por leyes deterministas, derivadas del carácter universal de la ley natural de la causalidad se ha pasado a una concepción de la naturaleza articulada sobre la base de los procesos complejos, en los que el carácter probabilístico de los fenómenos cuánticos afecta no sólo al ámbito de la física del microcosmos y del macrocosmos sino también a los propios procesos biológicos, como consecuencia de la trascendencia de los procesos bioquímicos en los organismos vivos. (Morin, 2019, p. 31)

A partir de este recorrido que se ha hecho, de manera sucinta, se muestra cómo ha sido la evolución histórica de la ciencia, a grandes rasgos se enuncian impactos y consecuencias de los avances científicos desde el siglo XVII hasta el siglo XX. A partir de estos cambios en la ciencia emerge la propuesta epistemológica, teórica y metodológica del pensamiento complejo como una alternativa posible para la construcción, reconstrucción y deconstrucción de un mundo mejor con rostro humano.

Ahora bien, ¿cómo emergen las nuevas teorías científicas?

Obviamente, la percepción de anomalías obliga a los científicos a abandonar ciertas creencias y procedimientos previamente aceptados, y a reemplazarlos por otros que les permiten lograr una explicación más amplia y más precisa de los fenómenos de la naturaleza, llegando a la formulación de nuevas teorías. Para

demostrar su tesis, Kuhn presenta tres ejemplos ilustrativos...Primero: la teoría astronómica de Copérnico, Segundo: la teoría de Lavoisier sobre la combustión del oxígeno, y Tercero: la teoría de la relatividad de Einstein. (Irías, pp. 11-12)

Como se ha venido planteando, Morín (1982), en su reflexión nos dice que:

Estamos en una era histórica en la que los desarrollos científicos, técnicos, sociológicos, se hallan en interretroacciones cada vez más estrechas y múltiples. Por sí misma, la experimentación científica constituye una técnica de manipulación (una «*manip*»), y el desarrollo de las ciencias experimentales desarrolla los poderes manipuladores de la ciencia sobre las cosas físicas y los seres vivientes. (p. 35)

Las transformaciones habidas durante el siglo XX en los campos de la ciencia, la tecnología y las artes, la cultura humana, particularmente en las “[...] ciencias físicas...la antropología (la pérdida del privilegio heliocéntrico por el que la racionalidad occidental se consideraba juez y medida de toda cultura y civilización”. (Morín, 1982, p. 44) Fueron generando las condiciones para pensar hoy una transformación en el mismo modo de pensar lo real, de pensar la complejidad de la realidad física, biológica y humana.

En el cambio de paradigma de toda ciencia se requiere de un programa y una estrategia, de acuerdo con Morin (2002), se especifica que:

El programa (“lo que está escrito por adelantado”) es un conjunto de instrucciones codificadas que, cuando aparecen las condiciones específicas de su ejecución, permiten el desencadenamiento, el control, el mandato por un aparato de secuencias de operaciones definidas y coordinadas para llegar a un resultado determinado.

La estrategia, como el programa, comporta el desencadenamiento de secuencias de operaciones coordinadas. Pero, a diferencia del programa, ésta no sólo se funda en las decisiones iniciales de desencadenamiento, sino también en decisiones sucesivas, tomadas en función de la evolución de la situación, lo que puede entrañar modificaciones en la cadena, incluso en la naturaleza de las modificaciones previstas. (pp. 263-264)

Las innovaciones científicas descansan y se sostienen en la estrategia que “[...] supone la aptitud para emprender una acción en la incertidumbre y para integrar la incertidumbre en la conducta de la acción. Es decir, la estrategia necesita competencia e iniciativa.” (Morin, 2002, p. 264). En el análisis y la reflexión sobre los paradigmas, Morin precisa:

Existen dos paradigmas dominantes en lo concerniente a la relación hombre/naturaleza. El primero incluye lo humano en lo natural, y cualquier discurso que obedezca a este paradigma

hace del hombre un ser natural y reconoce la naturaleza humana. El segundo paradigma prescribe la disyunción entre estos dos términos y determina lo que de específico hay en el hombre por exclusión de la idea de naturaleza. (Morin, 1998, p. 219)

El principal obstáculo que presenta el segundo paradigma es que excluye no solo los datos, enunciados e ideas que no sean conformes a él, sino también los problemas que no reconozca. De este modo, un paradigma de simplificación (disyunción o reducción) no puede reconocer la existencia del problema de la complejidad. Como se ha dicho al comienzo, la ciencia hegemónica de la modernidad se impuso a partir del siglo XVII con la visión racional, técnica e instrumentalista del paradigma de simplificación. Otras formas de concebir el entorno natural y social no acordes con sus teorías y métodos siempre son excluidos. De acuerdo con Delgado (2011), las principales críticas a esta postura se centran en:

El culto cognitivo a lo ideal, lo exacto y lo trascendente sobrevivió la época. El nuevo saber científico en la modernidad conservó las nociones de saber exacto y trascendente, solo que las construyó al margen y por oposición a la espiritualización medieval. Con ello se produjo un cambio muy importante en la idea del mundo. La legitimación del saber consistió en establecer una relación de correspondencia entre el orden del mundo y la razón como principio rector universal. (pp. 6-7)

En este sentido cabe destacar, que este paradigma positivista reinó y aún goza de cabal salud en academias y en comunidades científicas-políticas hegemónicas. Por ese motivo, al afirmar que el momento actual que vivimos, en la segunda década del nuevo milenio, vemos cómo la escala planetaria ha sido doblegada y fracturada -afortunadamente, aún no acabada por completo por la ciencia positivista, caracterizada por la hegemonía del pensamiento simplicador- debe tenerse en cuenta que el método racional, técnico y experimental se presenta como manipulador de conciencias a través de aparatos administrativos, políticos y militares -en conjunta colaboración o no con las comunidades científicas- al servicio, consciente e inconsciente, de los centros hegemónicos de poder global y mundial.

Ante este panorama, la alternativa paradigmática de la complejidad se abre paso para ser faro de luz en el caos, en el desorden; en la exclusión, la reducción y el sometimiento, en que nos vemos inmersos con el paradigma de simplicidad. En ese sentido, cabe destacar sus rasgos centrales, de conformidad con Morin (1998):

Así es que el paradigma de simplicidad es un paradigma que pone orden en el universo, y persigue al desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo uno puede, al mismo tiempo, ser múltiple. El principio de simplicidad o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción). (p. 3)

Desde el modelo de la complejidad se concibe un hombre biológico, cultural, meta-biológico y que vive en un universo de lenguaje, de ideas y de conciencia, en contraposición el paradigma de simplificación desune estas realidades en las que crece y desarrolla el ser humano. En el campo de la complejidad, referirnos a la razón, la racionalidad y la racionalización, demanda especificar el sentido de estos términos, entenderemos de acuerdo con Morin (1988), que:

La razón corresponde a una voluntad de tener una visión coherente de los fenómenos, de las cosas y del universo.

La racionalidad es el juego, el diálogo incesante, entre nuestro espíritu, que crea las estructuras lógicas, que las aplica al mundo, y que dialoga con ese mundo real.

La racionalización consiste en querer encerrar la realidad dentro de un sistema coherente. Y todo aquello que contradice, en la realidad, a ese sistema coherente, es descartado, olvidado, puesto al margen, visto como ilusión o apariencia. (p. 9)

Ahora bien, el paradigma de la complejidad ha logrado representar hoy una oportunidad, una postura e impostura distinta, no solo diferente, que incide en los campos y áreas interrelacionados de la ciencia, la tecnología, la cultura y las artes al servicio de la mejora, la transformación y el cambio del hombre integral inserto en un contexto sociocultural vinculado con la naturaleza porque ha sido capaz de articular, tejer, los campos, las áreas, las disciplinas científicas. Observemos, por ejemplo:

Teoría del caos y Paradigma de la complejidad constituyen los actuales modelos científicos transdisciplinarios de los que se nutren teóricos de diversas áreas científicas, desde la Física, la Química, la Neurofisiología, la Biología y la Medicina hasta el Derecho, la Sociología, la Economía y la Pedagogía para aproximarse a sus respectivos objetos de estudio. (Romero, 2016, pp. 6-7)

El paradigma de la complejidad puede ser, entonces, la alternativa en la práctica educativa, en los procesos pedagógicos, los procesos de enseñanza y aprendizaje situados en el contexto cultural de los sujetos inmersos en el acto educativo. Desde esta perspectiva, como un saber “[...] el Paradigma de la Complejidad proyecta una visión unificadora de la naturaleza y la sociedad [...] para lograrla a partir de la integración de todos los elementos y dimensiones que constituyen la realidad u objeto a analizar.” (Romero, 2016, pp. 6-7). Desde el conjunto de planteamientos que se exponen desde lo complejo, se identifican algunos rasgos característicos del proceso de la investigación científica:

La prospección y la reflexión no pueden ir disjuntas en tiempos separados. El cuerpo de hipótesis no puede establecerse una vez por todas, en un momento anterior a la exploración, sino que debe poder desarrollarse y modificarse con el desarrollo de la propia exploración, y debe poder, a su vez, modificar el desarrollo de la exploración, es decir, las técnicas de investigación. Se trata, en pocas palabras, de encontrar el

rigor, no la rigidez, pero dentro de una estrategia de permanente adaptación. (Morin, 2019, pp. 3-4)

La investigación desde la perspectiva del Paradigma de la complejidad demanda asumir los supuestos siguientes:

La investigación debe favorecer la aparición de datos concretos y, por ello, debe ser suficientemente flexible como para recoger los documentos en bruto (anotaciones de sucesos, registro de discusiones, entrevistas sobre detalles). La investigación debe captar las diversas dimensiones del fenómeno estudiado y utilizar diversas vías de aproximación y debe permitir la corrección y la verificación durante el desarrollo de un pensamiento interpretativo. (Morin, 2019, pp. 3-4)

Para tal efecto, como vías de aproximación se propone como herramientas centrales: “La observación fenomenográfica, próxima de las prácticas de observación siempre vivas en etnografía, pero que la sociología estándar olvida; 2) la entrevista; y 3) la participación en las actividades de los grupos (praxis social)”. (Morin, 2019, p. 7) Con estas técnicas e instrumentos es posible contar con la experiencia de los sujetos, de sus voces, actos, gestos, en el acto de la conversación, el diálogo, a partir de su cosmovisión, su contexto educativo, su práctica pedagógica.

Existen siete principios que son los componentes que definen genéricamente desde la perspectiva metodológica el paradigma de la complejidad: “El método/camino / ensayo/

estrategia, contiene un conjunto de principios metodológicos que configuran una guía para pensar complejo: 1 sistémico u organizacional, 2 hologramático, 3 retroactividad, 4 recursividad, autonomía/dependencia, 6 dialógico, 7 reintroducción del cognoscente en todo conocimiento”. (Morin y Mota, 2002, pp. 28-32). Estos constituyen herramientas poderosas para la realización del proyecto de vida del paradigma de la complejidad. El conjunto de argumentos expuestos puede fundar, finalmente, la afirmación de que:

Educar en el pensamiento complejo debe ayudarnos a salir del estado de dearticulación y fragmentación del saber contemporáneo y de un pensamiento social y político, cuyos modos simplificadores han producido un efecto de sobreconocido y sufrido por la humanidad presente y pasada. (Morin y Mota, 2002, p. 33)

Se puede sostener en esta travesía sintética -sin pretensión de restar esencia-, de la evolución histórica de la ciencia, que el reto y el desafío, en el presente y lo posible, es el comienzo de la aventura guiado por el hilo conductor del pensamiento complejo desde el contexto y el tiempo-espacio en que nos desarrollamos como docentes al servicio de la humanidad.

Reflexion final

El paradigma de la complejidad, emerge como un faro de luz para sustentar una cosmovisión distinta en la interacción, interrelación, interretroacción, hombre-sociedad-ciencia-cultura-arte, con el propósito común capaz de aglutinar y configurar todos los componentes del ser humano con el universo y la naturaleza para la búsqueda de la armonía y la convivencia, la solidaridad y la ayuda mutua de los grandes a los pequeños.

REFERENCIAS

- Delgado, C. (2011). *Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber*. La Habana: Acuario.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia, pensamiento crítico/pensamiento utópico*. Barcelona: Anthropos Editorial del hombre.
- Morin, E. (1988). *El paradigma de la complejidad. De Culture, signes, critiques*, Presses de l'Université de Québec, (Cahiers Recherches et théories, Colección «Symbolique et idéologie», nro. S 16) pp. 65-87. Textos publicados bajo la dirección de Josiane Boulad-Ayoub.
- Morin, E. (1998). *El Método IV*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2002). *El Método II*. Madrid: Ediciones Catedra.
- Morin, E. y Mota, R. (2002). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa. S. A.

- Hernández, F. J. y Salgado, S. (2010-2011). *El racionalismo de Descartes*. Revista de filosofía Duererías de España, 1-19.
- Irías, R. H. (2009). *Análisis de la Revolución de las Estructuras Científicas de Thomas Kuhn*. Universidad Central de Venezuela Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Filosofía. Venezuela.
- Morin, E. (2019). *El empeño multidimensional*, Hermosillo, Sonora, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Recuperado 28 febrero 2019, de [www.http://multiversidadreal.edu.mx](http://multiversidadreal.edu.mx)
- Morin, E. (2019). *Mundo Actual. Las revoluciones científicas del Siglo XX*. Hermosillo, Sonora, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Recuperado 2 marzo 2019, de [www.http://multiversidadreal.edu.mx](http://multiversidadreal.edu.mx)
- Romero, C. (2016). *Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo*. Universidad de Huelva. Recuperado 4 marzo 2019, de [www.http://multiversidadreal.edu.mx](http://multiversidadreal.edu.mx)

DE DESCARTES A MORIN, UN VIAJE POR LA AVENTURA DEL PENSAMIENTO

Johary Palacios Castro

“La simplificación es la barbarie del pensamiento.
La complejidad es la civilización de las ideas”.
Edgar Morin

Resumen

Pensar es para el ser humano una actividad tan natural como respirar. Sin embargo, pocas veces nos hemos detenido a indagar de dónde viene la forma en cómo pensamos y cuáles son los elementos que rigen el bagaje teórico de nuestras ideologías. Como educadores y protagonistas de la sociedad es indispensable conocer las primeras formas de cómo los pensamientos se consolidaron en el conocimiento mismo y distinguir los métodos para que eso fuera posible. La evolución y las revoluciones científicas han provocado que paradigma tras paradigma nuestra sociedad se transforme. Por tal razón el presente texto intenta dar a conocer las formas evolutivas del pensamiento desde el racionalismo cartesiano, teniendo como meta el pensamiento complejo moriniano, para conocer un fragmento de la historia que nos ha traído hasta este momento conyuntural epistémico.

Palabras clave: conocimiento - complejidad - ciencia - pensamiento.

Abstract

Thinking is an activity as natural as breathing for the human being. However, we have rarely stopped to investigate where the manner we think comes from and what are the elements that govern the theoretical knowledge of our ideologies. As educators and protagonists of society, it is essential to know the first forms of how thoughts were consolidated in knowledge itself and to distinguish the methods to make this possible. Evolution and scientific revolutions have caused paradigm after paradigm transforms our society. For this reason, the present text tries to present the evolutionary forms of thought from Cartesian rationalism, having Morinian complex thought as a goal, to know a fragment of the history that has brought us to this epistemic relevant moment.

Keywords: knowledge - complexity - science - thought.

A lo largo de la historia, la concepción del conocimiento ha estado en constante movimiento, pues es parte fundamental de nuestra evolución como personas racionales. A partir de la Modernidad, periodo comprendido del siglo XVI al XVII, cuando Descartes, uno de los padres de la

filosofía moderna comienza a postular un nuevo método de pensar y pone de manifiesto la duda metódica. La cual comprende dos aspectos importantes: el nivel epistemológico, que tiene que ver con la medida en que la duda puede hacer que se amplíe el espacio del pensar y el nivel ontológico, que está enfocado en encontrar las verdades fundamentales en las que se basa el conocimiento.

Con respecto al nuevo Método Racional de pensar denominado Duda Metódica, es necesario considerar sus principales rasgos, que constan de dos premisas: la primera verdad, que tiene relación con la subjetividad; mientras que la segunda está relacionada con el Mecanicismo como concepción de orden. Desde la filosofía moderna de Descartes, el nuevo Método Cartesiano tiene como finalidad la verdad racional, que será la base para la construcción del conocimiento (Salgado, 2010-2011, p. 7). El primer principio de la filosofía tiene que ver con el sujeto, este será considerado como el principio del conocimiento. En pocas palabras, la Duda Metódica pretende conducirnos hasta las verdades más profundas de nuestro conocimiento, nos lleva a descubrir todo lo místico que entraña el sujeto como pensante, y en ese camino a la reflexión para construir la realidad, considerando que una realidad indiscutible es el hecho que lleva consigo a la propia existencia. Sin embargo, en la Teoría Cartesiana se retoma el concepto de sustancia o lo que específicamente es la idea, misma que en palabras de Spinoza (como se citó en Salgado, 2010-2011), define como sustancia lo que solo son atributos de la misma, al saber: el pensamiento y la extensión; es decir, la sustancia (idea).

Descartes (como se citó en Salgado, 2010-2011) la categoriza de tres formas, la primera categoría es la sustancia finita pensante, tiene que ver con la idea de: yo como sujeto pensante, está relacionada con la famosa frase “pienso, luego existo”. Esto me lleva a analizar un poco este planteamiento, la duda me lleva a tener cuestionamiento y por consiguiente generar un pensamiento, mismo que me identifica como sujeto reflexivo, sobre qué, cómo y para qué lo pienso, llevándome a buscar mejores alternativas de solución.

Con relación a la segunda categoría, es la sustancia extensa, es la idea del mundo como objeto de conocimiento, la tercera categoría es Dios, se dice pues, que este es como un acuerdo natural que se da entre el pensamiento y las cosas. En pocas palabras, son dos modos de ser sustancia, es el pensamiento y la extensión o materia, que nos permite conocer a profundidad la visión de mundo. Mientras tanto, desde el Dualismo Cartesiano, la realidad se puede concebir desde lo metafísico y lo antropológico, a partir de ello la sustancia pensante (alma o espíritu) y la sustancia extensa o material (cuerpo) nos permiten comprender la realidad humana. De tal manera, que permite tener un mejor entendimiento de todo lo que nos rodea. Desde la naturaleza misma, es necesario considerar a la extensión, que resulta ser ese objeto de conocimiento, el cual es medible, cuantificable y predecible; la naturaleza es considerada como una máquina, su función particular está enfocada en la materia y tiene conexión con la idea de espacio, de máquina y de movimiento.

A partir de estas dos ideas, Descartes plantea en la ciencia moderna que por medio de las matemáticas y la observación

científica explicaría la realidad, promoviendo diversas leyes de la naturaleza; sin embargo, a través del método científico, que se ha caracterizado como el proceso para alcanzar nuevos conocimientos -a partir de los aportes de Kant- el sistema comienza a ser visto como verdad, tratando de explicar y fundamentar la razón humana, siendo esta la vertiente que da inicio a dos corrientes, el racionalismo de la ilustración (razón) y el empirismo inglés (experiencia), teniendo como resultado la Ley de la Causalidad.

Fue así, que hasta la mitad del siglo XIX aparecen nuevas teorías como la de la Relatividad de Einstein y la Mecánica Cuántica de Max Planck. En cuanto al primero, pretendía describir la física de movimiento de los cuerpos en el marco de un espacio-tiempo. Con relación a la segunda brinda una descripción de la naturaleza a escalas pequeñas. Por su parte, estos planteamientos podemos decir que el conocimiento está en constante cambio, a partir de la razón y la experiencia.

Conforme va pasando el tiempo, podemos darnos cuenta de cómo ha evolucionado el conocimiento científico, van cambiando conceptos, teorías y paradigmas; esto nos lleva a entender cómo el método científico permite comprender la realidad, a través de la verificación de hipótesis, la medición, y la comprobación. Aunque considero que solo para ciertos casos puede ser factible, como por ejemplo, el caso de las ciencias exactas, donde se tiene que sistematizar la información a través del lenguaje matemático -como en su momento lo propuso Platón- como la antesala de las ideas, para conocer la realidad, desde la racionalidad matemática.

Con la revolución científica, surge la ciencia normal y aparece en escena Thomas Kuhn, quien plantea que hemos sido mal conducidos con respecto a nuestra comprensión de la ciencia por los textos tradicionales que se usan en la formación científica, llamados en la actualidad libros de texto, antes llamados lecturas clásicas (Solórzano, s/f). Los libros de texto a los que hace referencia eran comparaciones de experimentos y observaciones, estaban dirigidos para principiantes y un auditorio general. Respecto a los libros clásicos, se definieron en un tiempo problemas para la práctica de la ciencia, mientras que los artículos breves estaban enfocados para colegas profesionales. Es por ello que la concepción que se tiene sobre la ciencia no ha ayudado a comprender lo que en realidad nos intenta explicar, puesto que la información que se ha presentado en los niveles educativos no ha permitido relacionarlo con nuestra cotidianidad. Nos presentan diversas teorías, incluso hasta fórmulas, métodos, pero no la relación con nuestra vida, y muchas veces resulta complicado establecer estas relaciones.

En cuanto a la forma en cómo concebir el pensamiento y el conocimiento, existen diversas maneras de interpretarlas. Por citar un ejemplo, el origen de los seres humanos, desde la creencia de que hay un Dios que creó todo lo existente en este mundo, hasta que Darwin plantea la evolución misma, presentando su teoría con una visión mecanicista sobre la naturaleza, da énfasis a la adaptabilidad del medio como en la supervivencia, dando vital importancia en su teoría al método hipotético deductivo, como un modelo de método científico que consiste en identificar y observar un fenómeno a estudiar,

explicarlo a través de la estructuración de una hipótesis, buscar la deducción a partir de consecuencias, de la hipótesis y la comprobación de la verdad, haciendo las comparaciones y apoyándose de la experiencia. Se dice pues, con respecto al método deductivo, que la observación es muy importante, puesto que a través de ella la inferencia cobra gran importancia, pasando de lo particular a lo general creando nuevas leyes universales sobre esos hechos observados.

Los paradigmas

Con respecto a los paradigmas, se puede decir que son aquellos modelos que proporcionan una guía u orientación sobre alguna situación de investigación científica, que han sido reconocidas dentro de la misma comunidad. Este concepto ha sido muy discutido por la forma en cómo la conciben. Así pues, Kuhn plantea su concepto controversial como punto de partida de las prácticas científicas, proporciona modelos, prácticas de investigación, constituye el marco teórico a partir de realizaciones científicas pasadas, con base a los argumentos se forman grupos de seguidores que apoyan estas ideas. De esta manera puede distinguirse como el fundamento que instruye y prepara a los estudiantes para formar parte de una comunidad científica. Para el autor, los paradigmas son el punto de partida de las prácticas científicas e incluyen: ley, teoría, aplicación e instrumentación. En otras palabras, proporcionan los modelos a partir de los cuales se constituyen las tradiciones

coherentes de prácticas de investigación científica (Solórzano, s/f).

Con base a todo lo anterior, se puede decir que el paradigma trata de explicar los problemas que acontecen. Él argumenta sobre algunos conceptos importantes como son la ciencia normal, paradigma y revolución científica, los cuales son importantes ir conceptualizando de tal modo que puedan ayudar a entender su esencia. A cerca del concepto de paradigma, Kuhn lo define como “[...] aquella teoría que se impone sobre sus competidores, gracias a que logra explicar un conjunto de problemas con una mayor precisión” (Solórzano, s/f). Sin embargo, hace la aclaración que el paradigma no logra explicar en totalidad los problemas planteados.

Para que pueda ser una promesa de éxito deben existir operaciones de limpieza, que permitirán la consolidación del paradigma, esta limpieza se realiza bajo tres enfoques, los cuales se explicarán a continuación: 1° la identificación de aquellos hechos particularmente reveladores de la naturaleza de las cosas (ubicación/ concordancia), 2° el descubrimiento de nuevos campos en los que el acuerdo (entre teoría y naturaleza) pueda desmostrarse (habilidad e imaginación), 3° resolviendo algunas de sus ambigüedades residuales y permitiendo resolver problemas hacia los que anteriormente sólo había llamado la atención.

Con lo anterior, nos intenta motivar a proporcionar propuestas nuevas, y no repetir lo ya realizado. Asimismo, es importante mencionar que los paradigmas son parte fundamental de la ciencia y la naturaleza, en parte de ese

análisis Kuhn argumenta que “[...] las revoluciones científicas son aquellos episodios de desarrollo no acumulativo en que un antiguo paradigma es reemplazado, completamente o en parte, por otro nuevo e incompatible” (Solórzano, s/f), para que dentro de la ciencia exista un avance o desarrollo tienen que existir también momentos de crisis. Al emerger un nuevo paradigma, lo que ocurre es una nueva forma de interpretación.

Sobre este mismo tema, podemos rescatar las ideas de Morin (1984): “[...] la ciencia es, pues, elucidante (resuelve enigmas, disipa misterios) enriquecedora (permite satisfacer necesidades sociales y, con ello, desarrollar la socialización) y, de hecho, es justamente conquistadora, triunfante (pp. 31-32). La ciencia ha tenido un papel fundamental en nuestra vida, nos ha servido para ampliar nuestro acervo del mundo, ha tenido diversos logros que han permitido mejorar nuestra calidad de vida, teniendo como resultado una ciencia buena, por las ventajas que nos proporciona, por todos los descubrimientos que se han dado como por ejemplo en la medicina, la comunicación. Pero a la vez tenemos una ciencia mala, como la fragmentación del saber, la disyunción entre la ciencia de la naturaleza y la ciencia del hombre. Así pues, parte de las desventajas tiene que ver con el uso que le damos, como las bombas nucleares, armas, la contaminación y los daños que ha ocasionado. Por eso, se afirma que la ciencia debe ser utilizada con mucha consciencia y sabiduría.

Siguiendo con Morin, su principio de complejidad se basa en distinguir y analizar, postula la comunicación entre lo que es distinguido, específicamente el objeto y el entorno, la cosa

observada y su observador, parte de la idea de que se observa el todo y las partes que lo conforman, Pascal (como se citó en Morin 1984) decía que “[...] es imposible conocer las partes sin conocer el todo, de igual modo que conocer el todo sin conocer particularmente las partes”. Lo que pretende es lograr tener una comunicación entre el sujeto-objeto y establecer relaciones que permitan ser reflexionados e incorporados como un saber.

Por otra parte, el conocimiento científico se basa en la prueba y la verificación, lo que se puede observar durante este tiempo hay que considerar que evoluciona muy rápido, de acuerdo a lo anterior Karl Popper (como se citó en Morin 1984) dice que “[...] una teoría científica es científica por lo que ofrece, no porque haya probado su verdad, sino porque ofrece a los observadores o experimentadores la posibilidad de poder probar su falsedad”. Desde esta mirada habría que cuestionarse qué sería lo científico de lo no científico. Para distinguir lo que es científico (cientificidad) se debe considerar que existe un universo de teorías, ideas y paradigmas que están estrechamente relacionadas con la cultura, la historia y la sociedad.

Con base a lo anterior, el trabajo con la ciencia contiene aspectos importantes y no solo se basan en lo cognitivo, intervienen factores emocionales, sociales y políticas, puesto que cuando una persona forma parte de una comunidad, se relacionan aspectos como los sentimientos, las formas de ver, de actuar incluso hasta la forma de pensar. Así pues, es necesario un pensamiento que sea capaz de reflexionar sobre los hechos para tener conocimiento de ellos, un pensamiento

capaz de concebir el enraizamiento de los valores en una cultura y una sociedad.

Continuando con los postulados de Morin, en la complejidad pueden distinguirse dos aspectos importantes, el orden y desorden, la idea de orden es igual que la idea de organización e idea de sistema, el desorden se traduce a incertidumbre, es incierto, comporta el alea; puede decirse que separados son metafísicos, y juntos son físicos.

Desde la dialógica, entre el orden y el desorden es necesario establecer una negociación con la incertidumbre, para alcanzar al pensamiento complejo, eso es sin duda incitar a un pensamiento aventuradamente, es pensar lo lógico y lo contradictorio, sin olvidar la incorporación del observador en la propia observación. La idea de orden no puede ser eliminada de nuestro universo puesto que es importante comprender que existe; asimismo el desorden que te lleva a distintas interrogantes, de estas dos ideas tampoco podemos separar al azar, puesto que todo es incierto e impredecible, tan cambiante que tiene riesgo y posibilidades. Retomamos así las ideas de Morin (1984) cuando menciona que, “[...] este límite solo destruye el sencillo infinito del determinismo y nos revela lo grandioso infinito de lo desconocido” (p. 133).

Partiendo de la premisa que la complejidad es, lo que no es simple, lo simple descarta lo difícil, lo incierto, lo contradictorio, la complejidad entonces siempre es rechazada porque no puede ser científicable. La ciencia pues, se ha caracterizado por una estrecha relación con el método científico y se han desarrollado a través del principio de

simplificación, pues es determinista, universal, homogéneo, lógico y lineal. La ciencia clásica proporcionó aportes significativos al conocimiento, como la comprobación, la experimentación, el conocimiento del objeto, considerar lo matematizable. (Morin, 1984, p. 341)

Mientras que la complejidad definida desde los aportes de Morín (1984) dice que:

- *Es necesario asociar el objeto a su entorno:* cuando más autónoma es un ser viviente, más depende de su entorno. Un ser viviente forma parte de su entorno, el cual forma parte de él.
- *Hay necesidad de unir el objeto a su observador:* no solamente está el observador, sino que tras él está todo un *hinterland* (zona de influencia) sociocultural del que el objeto no puede ser separado (Heisenberg introduce al observador en la observación).
- *El objeto ya no es principalmente el objeto si está organizado y sobre todo si es organizante (viviente social): es un sistema, es una máquina.* El término sistema quiere decir que un todo es más y menos que la suma de las partes que lo constituyen.
- *El elemento simple se ha desintegrado.* La complejidad es esto. Es volver a afrontar las incertidumbres y contradicciones ocultadas por el conocimiento simplificante, no más acá sino más allá de este conocimiento.
- *Se debe confrontar a la contradicción:* la complejidad nos invita a una nueva convivencia (complicidad), a un nuevo trabajo con la contradicción, un trabajo de cooperación y antagonismo. Sobre los problemas fundamentales, encontrar la

contradicción, es encontrar lo real ahí donde éste excede a las posibilidades de la lógica humana. (pp. 342-346)

Podemos decir entonces, que la complejidad requiere de un nuevo pensamiento para obtener transformaciones, es necesario aprender a pensar, para innovar propuestas que nos permitan correr riesgos, puesto que estamos tan envidados de querer tener todo a la mano, de manera fácil y sencilla como si fuera una receta que únicamente se tiene que seguir.

En definitiva, el pensamiento complejo no es más que un modo de pensar y una manera de conocer la realidad. Sin embargo es importante mencionar que proporciona principios generativos del método, para ello se clarificará que Morin (2002) concibe al método “[...] no solo como una estrategia del sujeto es también, una herramienta generativa de sus propias estrategias. El método es aquello que nos ayuda a conocer y es también conocimiento” (p. 27). Con estos principios que nos proporciona Morin podemos darnos cuenta de una manera de ver la lógica compleja, una forma de unir de comprender y articular.

En conclusión, podemos decir que de acuerdo a toda la información proporcionada, el pensamiento complejo es la forma más acertada para llegar al conocimiento, puesto que se funda a partir del conocimiento del todo (conocer el todo y sus partes como las partes y el todo), considerando las características que esta tiene, desde el orden, la incertidumbre y la alea. Por las características mencionadas anteriormente, afirmamos que el paradigma de la complejidad favorecerá el desarrollo del pensamiento en los

próximos años en muchas disciplinas científicas, sobre todo en las menospreciadas ciencias del hombre.

REFERENCIAS

- Carvajal, L. E. (1993). *Las revoluciones científicas del siglo XX. Cuadernos del mundo actual. Historia 16, 2.*
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas.* México: FCE.
- Morin, E. (1984). *El empeño multidimensional.* En *La metamorphose de Plozevet.* París: LGF.
- Morin, E. (1983). *El método II. La vida de la vida.* Catedra.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con Conciencia.* Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. (1992). *El Método IV. Las ideas.* Catedra.
- Morin, E. (1998). *El paradigma de la complejidad.* Universidad de Quebec: en de Culture, Signes, CRitiques.
- Morin, E. (2002). *Educación en la era planetaria.* Barcelona: Gedisa.
- Salgado, F. J. (2010-2011). *El racionalismo de descartes, La preocupación por el método.* Duererías- cuadernos de filosofía.
- Solórzano, R. H. (s.f.). *Análisis de la obra "La estructura de las revoluciones científicas" de Tomas Samuel Kuhn.* Venezuela.

CAPÍTULO III

La escuela normal ante los nuevos retos educativos

UN ACERCAMIENTO RETROSPECTIVO A LAS ACTITUDES DE LOS ALUMNOS DE LA ENUFI DESDE LA FENOMENOLOGÍA

Pedro Luis González Ojeda

En el presente documento, se aborda un planteamiento de intersubjetividad, cuyo objetivo es conocer cuáles son los factores socioculturales que favorecen el desarrollo de actitudes positivas. A partir de un estudio retrospectivo, en el ámbito de la fenomenología, se identifican las circunstancias de interacción que favorecen ese desarrollo actitudinal. Las actitudes creativas, autónomas, responsables y argumentadas, a las que aquí se les ha denominado como propositivas, son las acciones que ponen de manifiesto ciertos estudiantes de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI), de Ciudad Ixtepec, Oaxaca, al afrontar la problemática de su formación inicial. En el texto, se describen los significados y las acciones que posibilitaron ese proceso formativo, en acontecimientos originados más allá de los linderos de la escuela normal. Los hallazgos y las conjeturas, se entrelazan en una explicación, para comprender el sentido de las actitudes genuinas, desde el ámbito de las relaciones intersubjetivas y de las significaciones cotidianas.

Palabras clave: Intersubjetividad, Significatividad, Autonomía, Factores de formación, Responsabilidad, Creatividad, Fenomenología.

Abstract

In this document, an approach of inter subjectivity is focused on, which objective is to know which are the sociocultural factors that contribute the development of positive attitudes. From a retrospective study, in the field of Phenomenology, the circumstances of interaction that contribute this attitudinal development are identified. The creative, autonomous, responsible and reasoned attitudes, which have been called proactive, are the actions that certain students of the Federal Urban Normal School of the Isthmus (ENUFI), of Ciudad Ixtepec, Oaxaca, demonstrate when facing the problem of their initial formation. In the text, the meanings and actions that made this formative process possible are described, in events that originated beyond the boundaries of the Normal School. The findings and conjectures are intertwined in an explanation, to understand the meaning of genuine attitudes, from the field of inter subjective relationships and everyday meanings.

Keywords: Inter subjectivity, Significance, Autonomy, Training factors, Responsibility, Creativity, and Phenomenology.

En algún momento de mi vida profesional observé algunas particularidades en las actitudes de mis estudiantes al enfrentar su vida académica y con el pretexto para la obtención de un grado académico, el tema que presento fue el medio para conocer más de cerca esos modos de actuar, durante el periodo, 2014-2015. Las razones fueron las siguientes:

Durante el proceso de la formación docente en la ENUFI, diversos sucesos sobre las formas cotidianas de aprender o de enseñar llaman la atención; por ejemplo: las novedades que provoca el conocimiento de alguna estrategia de aprendizaje, la implementación de recursos de enseñanza novedosos; las discusiones o los argumentos vertidos en cierta temática, etc. En tales acontecimientos, el interés de unos y la respuesta creativa y original de otros, coadyuvan al logro de los fines educativos.

Así, durante el desarrollo de las actividades académicas, ha sido posible identificar a los alumnos que son inquietos, y no se trata de las manifestaciones naturales, lúdicas, obvias en los jóvenes, sino de la movilidad por la búsqueda de opciones para enfrentar alguna situación con mejores estrategias; también se observan a los que son un tanto pasivos, y desde esta lógica se caracterizan por ser más laxos, con relación a los compromisos profesionales de su formación; se interesan poco por conocer los acontecimientos de la formación docente, entregan a destiempo las tareas encomendadas, o incluso, manifiestan no estar a gusto en la institución; sin embargo, con el apoyo entre iguales, algunos han mejorado académicamente.

Con relación a los alumnos dinámicos y propositivos, se puede afirmar que son:

Autónomos. Porque deciden cómo hacer o cómo resolver alguna dificultad; buscan por cuenta propia los medios para el logro de sus fines o implementan estrategias novedosas y creativas con las que resuelven los retos con resultados interesantes.

Argumentativos. Al abordar alguna temática de estudio o cierto asunto de la formación, generalmente manifiestan conocimientos más amplios con relación a los temas del semestre. Al hilar las ideas o al hablar con soltura, con ello evidencian una habilidad argumentativa, producto de haber leído los temas y otros textos que complementan su proceso formativo.

Colaboradores. Toda vez que brindan ayuda sobre alguna estrategia interesante para tratar ciertas lecturas o las destrezas para la solución de alguna tarea, donde además de compartir sus referentes aportan recursos materiales y económicos para ayudar a los otros.

Creativos. Porque buscan alternativas novedosas para presentar o demostrar sus evidencias de aprendizaje. Los alumnos con estas cualidades se distinguen del resto, y seguramente superarán las dificultades a través del proceso gradual que dura la formación profesional como se estima.

La ENUFI es el ámbito donde se llevó a cabo parte de la investigación y, hasta el momento, es esta una institución donde se atiende una población de 601 alumnos, distribuidos en 20 grupos en dos licenciaturas, Primaria y Preescolar; con 61 docentes, hombres y mujeres que ostentan diferentes

perfiles académicos: licenciatura, maestría y/o doctorado; 50 son no docentes, entre administrativos y de apoyo. Los alumnos, docentes y personal administrativo son mayormente de las poblaciones urbanas y rurales, cercanas a Ixtepec, Oaxaca; así ha sido desde hace más de cuatro décadas.

Con los referentes oportunos me di a la tarea de observar las actitudes propositivas de los estudiantes y a realizar un seguimiento en el aula y fuera de ella, incluso a visitar sus lugares de origen con el apoyo de instrumentos de investigación; después, contrasté mis percepciones y resultados con las ideas de algunos expositores como Schutz y Luckmann (2003), además de otros autores, quienes tratan los temas sobre intersubjetividad y el mundo cotidiano, desde una perspectiva fenomenológica. Y desde ese panorama explicativo derivar si:

- Las actitudes propositivas están en correspondencia a las particularidades de los procesos cognitivos en el aula, o si
- Las actitudes propositivas se deben a situaciones informales de la vida cotidiana de los alumnos fuera de la institución y de qué tipo son.

Hablar de las actitudes resulta un tanto complejo porque se trata de un tema que tiene que ver con el carácter y de alguna manera con las emociones. El análisis de los factores que intervienen en el desarrollo de las personas, corresponden a un espacio de estudio que es subjetivo y las relaciones intersubjetivas corresponden a ese ámbito, lo que implica una dificultad para quien no cuenta con ese tipo de

información. La explicación del porqué somos lo que somos, se puede encontrar en los fundamentos de la fenomenología y la intersubjetividad. Una filosofía explicativa e interpretativa de un fenómeno social, como el asunto que aquí se aborda; el análisis de una posibilidad de formación en un proceso no escolar. Muestras singulares de actitud y aptitud, como resultado de los encuentros dialógicos e interactivos entre personas en procesos informales, sociales y culturales.

Los siguientes textos son el resultado de la revisión de las declaraciones y contraste de las experiencias de vida de los protagonistas de esta investigación.

El cruce de culturas y la intersubjetividad en la ENUFI

La ENUFI, es una institución de formación docente donde formas distintas de pensar se encuentran y se articulan. En ese devenir, es posible apreciar relaciones sumamente complejas y a la vez interesantes, por lo siguiente: los alumnos, con sus particularidades cotidianas al discutir y al argumentar los distintos motivos de su formación van fortaleciendo las herramientas que poco a poco los distingue como docentes; en las formas de pensar, en sus acciones, en las estrategias de aprendizaje y en sus juegos. Asimismo con los docentes, que al interactuar van incorporando en su saber los distintos modos de enseñanza, de orientar y de actuar.

En esos encuentros hay manifestaciones de actitudes que son únicas, las que, sumadas, hacen de la escuela Normal un espacio especial donde diversas formas de mirar y de pensar se modulan; es un cruce de culturas que se da de manera natural e intersubjetiva, donde las ideas de unos se vuelven ideas en los otros. Tanto en las aulas como en los pasillos al abordar temáticas de interés profesional, en un simple diálogo es posible apreciar encuentros cotidianos de formación profesional o de franca amistad.

En el ambiente de trabajo y las relaciones cotidianas producidas en la escuela se confirma lo dicho por Bourdieu, en Zapata (2002) cuando afirma que en toda institución se da un encuentro de acciones distintas y de pensamientos que coexisten, así, un encuentro incomparable de pensamientos convergen y es posible atestiguar la manifestación de una diversidad social y cultural que se entrelaza. Particularidades en las formas de hablar y acciones valiosas de formación académica y cotidiana que contrastan, se niegan, contradicen y fusionan. Actitudes que se modulan y personalidades que trascienden al enfrentar nuevas realidades.

El hábitus no es el destino, como se lo interpreta a veces. Siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones que se confronta permanentemente con experiencias nuevas, y por lo mismo, es afectado también permanentemente por ellas. Es duradera, pero no inmutable. (Bourdieu, 1996, p. 340).

El planteamiento de Hammersley y Atkinson (1983), sobre las formas de relación o encuentros entre sujetos de un mismo contexto, viene a modo cuando dice:

Desde el punto de vista de los interaccionistas, la gente interpreta estímulos y esas interpretaciones, sujetas a una continua revisión conforme al acontecer de los eventos, moldean sus acciones. El mismo estímulo físico puede significar cosas diferentes para personas diferentes e incluso para la misma persona en situaciones diferentes. (p. 21)

En esta perspectiva de ideas, las tipificaciones y argumentos de los alumnos, son un engarce de modos en los que mayormente hay destellos de su contexto o familia y obviamente, de las prenociones que se formulan, de sus significados cotidianos y de los motivos que los han conducido a pensar de manera interesante. Por ejemplo cuando una alumna dice:

La realidad me llevó a trazarme un proyecto de vida y soñar con el día en que pudiera salir a estudiar y terminar una carrera. Aún no sabía qué estudiar pero sabía que tenía que hacerlo, y veía en la educación una esperanza para avanzar, algún día no muy lejano. (Historia de vida, 2015)

Pueden comprenderse, como se declara, que sobran las razones por las que algunos alumnos se esfuerzan por ser mejores, las inquietudes de vida concebidas desde el contexto de sus hogares y de la realidad social donde participan. Los

aspectos del mundo cotidiano se manifiestan en lo que dicen y en lo que hacen al interactuar, la construcción de sus prenociones tienen raíces contextuales ligados a su perspectiva comunicativa de códigos o signos utilizados en la dialéctica del entorno comunitario y cotidiano. “Una maestra preocupada por mi futuro me regaló 15 minutos de su tiempo para preguntarme si quería seguir estudiando y terminar una carrera. Vi mis sueños hechos realidad” (Historia de vida, 2015), comentó otra alumna al considerar no solo el tiempo invertido, sino el regalo vital que significó esa plática cotidiana. Un factor intersubjetivo en un cruce de vida como se explica en el texto posterior.

En lo referido a la fenomenología por Schutz y Luckmann, (2003) se puede entender que el vínculo comunicación-interacción, es una acción cara a cara, de experiencias entre semejantes, donde estructuras básicas de la vida cotidiana se entrelazan intersubjetivamente, y en ese acto, se comparten de manera natural el lenguaje y la comunicación; dos componentes elementales de la acción social que corresponden al complejo mundo histórico de la vida humana y que son los cimientos básicos de la experiencia social.

Estos planteamientos no son del todo desconocidos, aunque son argumentos que están suficientemente explicados por otros autores. Vigotsky, en Hernández (1999), al referirse al impacto de la cultura y el lenguaje, refiere que son elementos básicos de la mediación entre los sujetos; la cultura y el lenguaje, dice, son determinantes de la formación en un encuentro de interacción y de contexto. De igual manera, Bruner (1991), señala que, para la formación de los

sujetos en los ámbitos de su cultura, el habla es el elemento básico en el acto de la interacción humana, pero además considera la importancia del sentido de significatividad como constructo de la relación cultural, al decir:

Considerar el mundo como un flujo indiferente de formación que es procesada por individuos, cada uno actuando a su manera, supone perder de vista cómo se forman los individuos y cómo funcionan [...] no existe una naturaleza humana independiente de su cultura. (p. 28)

Desde estas declaraciones, es el lenguaje la herramienta básica de la comunicación efectiva y de gran precedente, porque le permite a los sujetos movilizar sus ideas y asumir acuerdos entre sí. Por eso Bruner (1991), reitera que “Los significados que no se comparten no sirven de nada” (p. 30), considerar al lenguaje como un accesorio en acto de relación comunicativa o información, sin tomar en cuenta los aspectos de significación construidos socialmente desde la cotidianidad, como un espacio de verdadera formación, sería una idea errada; por consiguiente, es necesario retomar a los alumnos desde su dimensión social y comunitaria, dueños de un saber y significados que han construido socialmente, es también aprender de lo que saben.

Al abordar el tema sobre las acciones realizadas en la comunidad y a los actos comunicativos, un alumno refiere lo siguiente:

En mi pueblo se habla el zoque, razón por la que en los pueblos más cercanos nos llaman *chimas*, es un pueblo muy unido al momento de defender sus derechos. Las personas mayores conservan sus costumbres y aún se observa a señores entablando diálogos en su lengua. La mayoría de los problemas que enfrenta el pueblo lo hacen a través de una junta con los ciudadanos en las que se toman acuerdos. (Historia de vida, 2015)

El concepto de unidad como respuesta a la defensa de la identidad, la pertenencia, es una forma de vida que se aprecia en la organización, en su lengua y en la importancia del significado que se le otorga a la *comunalidad* como órgano de dirección.

Las conceptualizaciones o los significados que confieren los alumnos a sus acciones están en relación a los valores que han construidos desde sus lugares de formación cotidiana de manera natural. Es una acción social, comunicativa y en tránsito que les ha permitido trasladar al ámbito de la ENUFI, los significados que comparten. Es esta una forma de socialización comunicativa, a manera de rizoma, esto es, se multiplica y se desterritorializa al conectarse con otras ideas. “Un método de tipo rizoma *sólo* puede analizar el lenguaje descentrándolo sobre otras dimensiones y otros registros. Una lengua *sólo* se encierra en sí misma en una función de impotencia” (Deluxe y Guattari, 1997, pp. 13-14). Es un planteamiento que coincide con la intersubjetividad, pues las personas cuando se encuentran establecen formas

naturales de comunicación donde se regalan saberes y se forman en un proceso cotidiano y también natural.

Los significados cotidianos si bien tienen un origen cultural no permanecen ahí porque se descentran, se desterritorializan, “Un rizoma no cesa de conectarse a eslabones semióticos, organizaciones de poder, circunstancias relacionadas con las artes, las ciencias y las luchas sociales. No hay lengua madre sino todo el poder de una lengua dominante en una multiplicidad política” (Deluxe y Guattari, 1997, p.13).

Las personas en sus encuentros actúan como rizomas al conectarse unas con otras a través de sus ideas y sus pensamientos; las lengua y las fronteras en ese sentido no son límites, se comunican y en esa acción se desterritorializan y se territorializan cuando se integran en las ideas de otros, es una relación intersubjetiva que va hacia todas partes en líneas comunicativas transversales.

En otro orden de ideas, Bruner (1991), da cabal importancia a la cultura, al lenguaje y a la historia, separar a la mente de esta trilogía es una situación que no se concibe debido a que estos factores son determinantes en la construcción del pensamiento y de las acciones humanas, las personas están ligadas a su mundo, a su contexto de formación, a su cultura, por ello es de suma importancia centrarse en las formas simbólicas que los sujetos en sus contextos emplean para construir y dar sentido no solo al mundo sino también a ellos mismos. Al respecto plantea:

La interpretación de códigos y lenguaje implica hacer un análisis de la cultura la cual podemos entender como un conjunto simbólico y denominador común de la comunicación humana, cuyo sustrato básico, está constituido por ideas que dan lugar a formas de pensar con las que cada persona o grupo humano explica el mundo y así mismo. (p. 2)

En cuanto al sujeto individual establece que también es un sujeto social, debido a que justamente lo social penetra en él y es como la calidad humana se da. “Las mentes individuales se forman a través de los procesos de socialización que están determinadas por las condiciones culturales, históricas y sociales”. (Bruner, 1991, p. 3)

Cierto es entonces que en el asunto de la significatividad, la cultura y el lenguaje son determinantes y constitutivos de formación y que no hay sujeto que se forme a sí mismo, pues somos el resultado de la interacción social, es un hecho donde la formación es con el otro, luego entonces, tal proceso es también un asunto de intersubjetividad, social y cultural.

De manera general, en las acciones hay muestras específicas y significados que provienen de la cultura al ser sujetos socialmente participativos. Bruner (1991), considera que:

[...] los valores son comunales y consecuentes desde el punto de vista de nuestras relaciones con una comunidad cultural determinada. Cumplen funciones en interés nuestro en

el caso de esa comunidad. Los valores que subyacen en una forma de vida determinada [...] Se incorporan a nuestra propia identidad y, al mismo tiempo, nos sitúan en una cultura. (p. 43)

Las actitudes y las acciones que las personas manifiestan cotidianamente son el resultado de los acuerdos comunitarios en estrecho vínculo comunicativo y desde la perspectiva de su participación social como ya se dijo. Por consiguiente, con relación a las tareas en la comunidad y las actitudes, los alumnos:

Consideran que el participar en las acciones de su comunidad los ha llevado a saber y desarrollar varios dominios, como el saber redactar un oficio, exponer las ideas y saber cómo resolver los problemas del ámbito social. De manera general manifiestan que es importante la colaboración en comunidad debido a que como individuos se adquieren y se comparten nuevos conocimientos y experiencias nuevas; porque la comunidad la formamos todos y los beneficios como resultado de la participación ciudadana es en beneficio para todos. (Extracto de diario, González, 2015)

Berger y Luckmann. (2001), exponen los elementos que se involucran en la generación del conocimiento en la vida cotidiana y consideran que no son el resultado de hechos aislados sino consecuencias del compartir. Una relación intersubjetiva y fenomenológica donde cobra relevante

sentido el lenguaje en un acto de interacción cara a cara.
Cuando afirman que:

La realidad de la vida cotidiana es algo que comparto con otros. Pero ¿cómo se experimenta en esos otros en la vida cotidiana? La experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación cara a cara que es el prototipo de la interacción social y del que se derivan todos los demás casos. En la situación “cara a cara” el otro se me aparece en un presente vivido que ambos compartimos. Sé que en el mismo presente vivido yo me le presento a él. Mi “aquí y ahora” y el suyo gravitan continuamente uno sobre el otro. (p. 44)

En la misma idea:

Al habitar un mundo social, el actor comprende que muchos problemas son también relevantes para otros. De hecho, en la acción social directa recíproca, cara a cara, los problemas pueden ser aprehendidos simultáneamente como relevantes tanto para los otros como uno mismo. (Berger y Luckmann, 2001, p. 168)

Da sentido al hecho de que las vivencias cotidianas se presentan como un mundo intersubjetivo que se comparte con los otros. Diferencia que uno crea y las que los demás conforman, pero es tan real para todos. La realidad de la vida cotidiana no podría concebirse en solitario, la comunicación y la interacción son los procesos de mediación que permiten ese continuo de formación en sociedad, aunque con

perspectivas diferentes, debido a la posición de cada quien para percibir. Por otro lado, dan gran importancia al sentido de que somos personas con ideas y un gran cúmulo de significados, resultado de las referencias e influencias que recibimos, que el mundo que conformamos es intersubjetivo y armónico, de quienes aprehendemos. Asimismo, que también somos el resultado de los procesos cotidianos donde compartimos ideas y construimos nuevos significados. Al respecto, en la explicación de una alumna, con relación a la comunidad y a la influencia de los otros, se puede distinguir ese proceso de intersubjetividad:

Cada familia tiene rasgos que identifica a los suyos y todos estamos en contacto con otros, sin embargo, cada comunidad posee una historia y tradiciones que nos van incluyendo para ser parte de ella o viceversa, y sí tienen que ver las creencias y los valores que nos identifican como parte de un lugar. (Historia de vida. 2015).

Los significados están ligados a los componentes étnicos pues los sujetos al interactuar construyen ideas y conocimientos que al movilizarse se enriquecen con las aportaciones de los otros. Clifford, en Cortés y Fernández (2004), “[...] las culturas no son homogéneas y si alguna vez lo fueron han dejado de serlo” (p.186). Las personas somos un poco de todos, y en los pueblos es posible notar algo de otros pueblos que nos lleva a pensar que lo único como costumbre no existe; las personas en su movilidad llevan consigo sus valores y los hábitos que al compartirlos

enriquecen el pensamiento cultural. En esa diversidad de movilidad de donde son los alumnos de la ENUFI, el sentido antropológico y epistemológico se manifiesta en lo que dicen y hacen.

En esa perspectiva de formación, de interacción social y de cultura, la unidad de convergencia de los sustentos sociales es la fenomenología y el simbolismo interpretativo de los sujetos en su contexto cotidiano, esto es, la exploración del significado del ser. Así, las actitudes están en correspondencia a la serie de significados derivados de su relación cotidiana y de su cultura, pues “[...] el mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en la que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opere en ella; mediante su organismo animado” (Schutz y Luckmann, 2003, p. 25). El mundo que se conoce es el mundo de los otros y de los objetos con los que se ha convivido, donde todos los sujetos están dotados de una conciencia similar.

Las acciones sociales conllevan a la comunicación, son actos para comunicarse y son interpretadas como signos de lo que se quiere decir. El lenguaje es la herramienta poderosa de comunicación que da sentido funcional a las ideas que se expresan en códigos de significados, aunque no necesariamente siempre en coincidencia con las acciones o las actitudes. Las personas en lo que dicen y cómo lo dicen manifiestan los signos de su cultura, sus acciones son solo el reflejo del mundo que los ha formado; las creencias y compromisos morales, son construcciones en mediación a través de la comunicación. Vygotsky en Hernández (1999). Queda claro entonces que, somos parte de todos y que

también estamos siendo formados eminentemente en el diálogo, no en el pensamiento aislado sino en un mundo de comunicación, Freire (1988). En ese mismo orden, Bruner (1991) considera que el encuentro cotidiano se da “[...] profundamente enraizado en el lenguaje” (p. 27). Donde el otro no es considerado solo un objeto sino como otro yo, promotor de sentidos y significados, de palabras y de ideas. El aprendizaje no es una acción en solitario sino un acto compartido, en comunión, porque aprendemos de todos, el aprender y conocer es una acción liberadora del mundo mediatizado. Freire (1990) en ese entender y en cómo se considera que la comunidad influyó en su forma de ser, una alumna plantea lo siguiente:

Somos de acuerdo a la sociedad en la que estamos, sobre creencias, tradiciones, normas y valores. No somos lo que heredamos únicamente o que construimos en la sociedad en la que estamos. Los actos y actitudes que demostramos demuestran lo que realmente somos. (Historia de vida, 2015)

Finalmente el mundo de la vida es intersubjetivo porque en el conviven personas siempre en interrelación, sujetos que se vinculan con valores comunes y procesos de interpretación conjunta.

El mundo cultural es un universo de significados donde las personas tienen mucho que decir sobre lo que son, de lo que se piensa, de las concepciones de valor, de las construcciones y los significados; un encuentro entre sujetos donde se negocian y se comparten las experiencias. En

definitiva, el sujeto y los significados son conceptos formulados desde la dimensión del contexto, mediados por el lenguaje y la cultura y el franco tránsito que permite la conexión de las ideas al desterritorializarse. (Deluxe y Guattari, 1997).

Los factores de formación, escuela comunidad: un vínculo de formación no tradicional

A partir del desarrollo de los cursos del diseño curricular para la Licenciatura Educación Preescolar, Plan 2012, los normalistas han demostrado un avance gradual de habilidades académicas como el manejo de estrategias para la enseñanza y la manifestación de actitudes propositivas y colaborativas, que son competencias específicas, transversales o, habilidades docentes, independientemente de la concepción que se tenga sobre la docencia.

Las acciones emprendidas como procesos de fortalecimiento de la metodología de enseñanza, así como el desarrollo de las temáticas de estudio en el aula, constituyen el conjunto de saberes que han construido y son las evidencias de una metodología de enseñanza que han ido fortaleciendo al compartir, dialogar e investigar.

Los factores de formación y las prenociones manifiestas en las aulas en acciones de responsabilidad, autonomía y colaboración; son habilidades y cualidades favorecidas desde las mediaciones intersubjetivas en los ámbitos de la vida cotidiana. Esas acciones positivas incorporan el significado

que desde esos ámbitos los sujetos han construido. Por ejemplo:

Ante los problemas de la vida, algunos alumnos y alumnas declaran reflexionar y a veces decidir de qué forma participar en la solución de sus necesidades, otros sin embargo, se han planteado una meta de vida y trabajan en pro de ese sueño. La responsabilidad se manifiesta en términos generales en las decisiones, sobre las acciones en apoyo a la familia y en la decisión a su elección profesional. (Extracto de diario, González, 2015)

La serie de significados como prenociones de formación derivados de un proceso que no es formal contrasta con las acciones de enseñanza tradicional pues al involucrarse en las problemáticas de su contexto y de vida cotidiana han sido protagonistas de su propio aprendizaje.

El suponer que con apoyos oportunos, tanto bibliográficos, tecnológicos y de atención general, como procesos idóneos de enseñanza en cualquier institución, alumnos de un mismo nivel deben mostrar un parecido progreso de aprendizaje. Es un planteamiento que hoy está rebasado por las nuevas posturas pedagógicas y psicológicas que consideran la formación de los alumnos desde el enfoque sistémico y constructivo, aludiendo procesos cooperativos e individuales o la combinación de ambos, García y Tobón (2009, p. 101).

Por lo tanto, la participación en un mecanismo de enseñanza tradicional donde la reflexión es solo una

aspiración a la autonomía y la creatividad, el aprendizaje era glosario de conceptos y la problemática de la vida real un hecho inabordable e inaccesible.

Las cosas del mundo físico sensibilizan los sentidos y se vive con los ojos puestos y dispuestos a realizar las transformaciones posibles, modificaciones o creaciones para una mejor convivencia. En este mundo de necesidades y novedades hay una condición para todos y es la de que nadie debe dejar de buscar o moverse, pues el estatismo no es vida. El movimiento es necesario para producir, para vivir. Una persona creativa siente la vida en los poros y la libertad es la facultad que le permite su pleno desarrollo. En una educación tradicional esa posibilidad constituye un gran reto.

En contraste, las actuales formas de enseñanza consideran planteamientos educativos donde los actos de análisis, reflexión y de construcción se basan en la comunicación e interacción, en ambientes de aprendizaje y en contextos eminentemente dialécticos. Así, “[...] mientras tradicionalmente en ese proceso de enseñanza-aprendizaje, primero se exponía la información y después se buscaba la aplicación en la resolución de problemas” (García y Tobón, 2009, p. 102), hoy los alumnos en sus tratos, como un caballo de Troya, introducen a las aulas sus saberes cotidianos y sus significados sociales, contravinando en parte a las pretensiones oficiales para la formación de los nuevos docentes. Un educador que procede sin tomar en cuenta las referencias contextuales y de vida, para la construcción de saberes significativos y dialécticos, está en un error.

El contexto de vida es el espacio donde, de manera dialéctica, los alumnos desarrollaron sus prenociones y son protagonistas directos de lo que saben. En las aulas, en su lenguaje sutil, incorporan sus saberes cotidianos y los de su contexto sociocultural.

Vigotsky, en Delval (1999) dice que la lengua y la interacción, son el medio eficaz para poder entender y comprender, además de los elementos vitales -constituidos por las condiciones biológicas y psicológicas-; factores necesarios para el desarrollo de un aprendizaje en condiciones aceptables. La enseñanza tradicional en los espacios anteriores de formación formal no menguó las aspiraciones de vida y de autonomía de los alumnos, al ser estos propositivos y responsables, pues “El asumir retos personales y también decidir de qué manera hacer una u otra tarea sin esperar indicaciones o decisiones de otros, el pensar autónomo se fue fortaleciendo” (Extracto de diario, González, 2015). Fue un proceso individual con relación a una dialéctica de vida y de aprendizaje autónomo que no resultó afectado por la enseñanza tradicional y formal.

Las causas o los factores que permitieron el alumbramiento de esas cualidades actitudinales en gran medida son ajenas a los procesos de enseñanza en esta institución de nivel superior, como ya se ha argumentado, en parte, son consecuencia de las participaciones en los ámbitos de la educación básica, pero mayormente son el resultado de los tratos y valores practicados en la familia, así como al contexto sociocultural.

Es posible afirmar que, aunque en el desarrollo de las actividades curriculares del Plan de Estudios (SEP, 2012), exista un planteamiento sutil de una metodología constructiva y socioformativa, en los hechos, mucho de lo que se plantea se reduce a la demostración de un saber hacer y conocer, como finalidad de una práctica docente. La autonomía que manifiestan los alumnos investigados, el desarrollo de sus prenociones profesionales y significaciones, en definitiva, no corresponden en gran medida a su participación en las aulas de la ENUFI sino más bien son el resultado de otros enraíces, de otros espacios.

Un factor es consecuencia de otros que se relacionan, por ejemplo, el conocimiento es el producto de una construcción y, en una construcción participan varios elementos que posibilitan su definición como un saber, es también el conocimiento el resultado de un encuentro entre personas que comparten una información, o de una persona inquieta y un libro al conectarse; son pues factores que se relacionan y posibilitan una actitud.

Un factor, desde el desarrollo de las actitudes, es una acción entre personas que de manera indirecta influye en la mejora de la personalidad. La enseñanza tradicional habría aniquilado todo intento de aspiración en libertad y de los demás elementos para el fortalecimiento de las actitudes positivas. Las alumnas y alumnos al participar de formas diversas se relacionan y establecen conexiones intersubjetivas entre sí que posibilitan la formación de habilidades conceptuales y procedimentales.

Como puede comprenderse, solo con la participación comprometida en el proceso de su formación como docentes, la mayoría de alumnos y alumnas se van apropiando de los conceptos educativos y metodologías de la enseñanza, gradualmente. Tal vez unos más y otros menos, dependiendo de los intereses y de los medios para involucrarse en las actividades. (Extracto de diario, González, 2015)

En la ENUFI, el éxito de unos y de otros se debe principalmente a causas como a los ritmos de aprendizaje y/o circunstancias situadas donde resaltan la actividad, esto es un contexto rico en circunstancias para formarse; es una acción donde los estudiantes se integran y participan de manera gradual en una comunidad de prácticas sociales. El aprender y hacer, son acciones inseparables, Díaz (2006).

Las muestras actitudinales derivadas de los “factores” como detonantes de formación, de acuerdo a las significaciones cotidianas de los alumnos, están comprendidas entre la problemática familiar y los motivos para ser alguien en la vida; a las circunstancias del contexto como medios oportunos para el desarrollo del sentido creativo y la toma de decisiones para enfrentar las problemáticas reales de vida; a los significados de responsabilidad y autonomía, con la oportunidad de diálogo y al intercambio de experiencias cotidianas y la cooperación.

De igual manera, el intercambio de las experiencias y la simbología cotidiana son los hechos que se viabilizan en el

trato pedagógico, como el conjunto de acciones de formas singulares, por ejemplo, cuando los alumnos cuestionan o cuando abordan algunas situaciones de sus prácticas de formación, esto es, una misma problemática con una marcada diferencia de conocimientos y habilidades; es un hecho importante que solo se logra si se interactúa.

Es necesario considerar sin soslayo los requerimientos del plan 2012, pero de manera integral que incorpore las referencias cotidianas y socioculturales de los alumnos, en un proceso incluyente y en otredad. Pretender profesionalizar a alumnos sin la posibilidad del intercambio de sus experiencias comunitarias y cotidianas, sin tomar en cuenta los factores intersubjetivos, como una posibilidad de formación con los otros, sería una formación un tanto miope y sin arraigo cultural.

El desarrollo de la personalidad como un acto intersubjetivo en un cruce circunstancial de vida

Las personas desde que nacemos estamos influenciados por el contexto donde nos desarrollamos, el de vida, donde de manera sutil aprendemos y desarrollamos habilidades para enfrentar las eventualidades novedosas que poco a poco nos van llegando. Desde que comenzamos a escuchar los sonidos diversos del entorno, por ejemplo, los sonidos de las palabras, el canto de las aves, el agua de la lluvia al caer, así como otros factores, por ejemplo, el de la distancia, las

formas diversas de las cosas y los colores en una gran variedad de matices, etc., es un cúmulo de hechos y motivos que impactan nuestra percepción y vamos aprendiendo a relacionar, a decidir y a comparar.

Sin pretender ser estudioso de los elementos que inciden en los procesos de la formación y las actitudes, desde que alumbramos al mundo, puedo además decir que ese aprendizaje sucede porque somos parte de un espacio donde las nociones y percepciones nos agudiza y clarifica los sentidos; desde que nacemos estamos expuestos a un mundo de sensaciones que poco a poco nos va formando de manera individual y como un ser social como bien dice Vigotsky, en Delval (1999). ¿Pero todo lo vivido así desde el comienzo de nuestra vida, será suficiente para el desarrollo conceptual que es necesario para el desenvolvimiento pleno en un marco de problemática social? Al parecer no.

Las personas no hacemos vida individual, siempre buscamos estar junto con otros, como nosotros; no es el caso, por ejemplo, el de los ermitaños cuyo actuar obedece a otras circunstancias, las personas siempre tratamos de estar en cercanía de nuestros familiares, amigos etc., en esa dicotomía de entender, muchas situaciones de vida se pueden llegar a compartir.

Las razones sobran para suponer que la vida en solitario no es buena. Si sirve como dato, en la película “El naufrago”, el protagonista principal en un momento desesperado por la soledad, se hace amigo de un balón de fútbol al que nombra

Wilson, y platica con él en un intento de ignorar su soledad. Eso es un simple ejemplo de que nadie puede vivir bien sin la compañía de los demás; las personas somos gregarias y nos formamos socialmente. La relación entre sujetos es importante para el desarrollo de los conocimientos como el etnomatemático y el saber sacionatural, incluso en los momentos más solitarios se habla con el yo interno en un intento desesperado de búsqueda del otro.

Desde una visión sociocultural, Vigotsky, en Delval (1999) considera que los sujetos aprenden en interacción y en una relación mediada por el lenguaje y la cultura. Desde esta forma de entender, todas las personas que se involucran en actos de interacción social desarrollan, en menor o mayor grado, la noción de los aspectos tratados en el diálogo. Desde esta perspectiva los significados que se van construyendo, en correlación con el entorno y la participación con los otros, no serán una copia sino una nueva construcción de sí.

Por lo que ya se ha ido deshojando, en todas las relaciones se establecen nexos actitudinales y se comparten ideas diversas, en suma, las condiciones y las formas culturales que ahí se manifiestan fortalecen el carácter actitudinal y conceptual de todos los que participan. En el caso de los alumnos de esta institución, manifiestan que “Es importante la colaboración en comunidad, debido a que como individuos se adquieren y se comparten conocimientos y experiencias nuevas” (Historia de vida, 2015). Es un testimonio de lo importante que es la vida en comunión, porque la

problemática social solo se puede resolver con la colaboración de todos.

La participación en comunidad es una experiencia de intersubjetividad, donde el conocimiento es el resultado de un encuentro recíproco entre las personas. Es un acto en el que se enseña y se aprende algo de manera natural, lo que se corrobora en las acciones.

Por analogía, en la ENUFI, como ya se ha dicho, la intersubjetividad se manifiesta en las relaciones que establecen los docentes entre sí, ya sea entre los docentes y alumnos o entre los mismos alumnos, en esta eventual forma de relación o de compartir opiniones se generan grandes aprendizajes aunque la finalidad haya sido una simple charla. En esos encuentros ocasionales las ideas en un lenguaje cotidiano se comparten y se negocian. Es la intersubjetividad la construcción de significados comunes, de interacción cara a cara, de entendimiento mutuo, pleno, en espacio y tiempo.

Aunque debe quedar claro que no siempre una interacción, así de cerca, conduce al establecimiento de la intersubjetividad, esto se debe al obstáculo que significan las referencias previas o la poca claridad de los signos comunicativos. El sesgo en la comunicación puede evitarse si los interlocutores manejan el mismo código y la misma referencia, de lo contrario se estaría en una situación de interferencia al estar en un encuentro de intereses ajenos.

Es decir, si los intereses se comparten, los conceptos resultados de la participación activa serán significativos porque tendrán sentido para los interlocutores, dice Jochen (2003): “El mundo de la vida centrado subjetivamente se vincula del mismo modo con “realidades múltiples” que trascienden lo cotidiano y son denominadas “ámbitos finitos de sentido” (76). En una relación recíproca entre los sujetos, la intersubjetividad adquiere sentido si se vincula de forma afectiva con la comunicación, que es el medio efectivo para compartir ideas y conocimientos que trascienden el ámbito de lo cotidiano.

Una forma de relación intersubjetiva, como un hecho circunstancial, ajeno a los propósitos de la educación formal, puede ser un encuentro casual entre personas, una relación no prevista, por ejemplo, pero que al darse, favorece la emersión de actitudes y aptitudes singulares. Como puede entenderse en la siguiente nota:

El hecho de no tener en cuenta la temporalidad de los procesos de acción puede dar lugar a malentendidos en relación a la interpretación de la acción cuando, por ejemplo, se asume que el resultado de un acto coincide con su motivo sin reflexionar en los “motivos-para” del actor los cuales a causa de eventos no planeados e imprevistos pueden haber cambiado o pueden haber conducido a resultados diferentes a aquellos intencionados. (Jochen, 2003, p. 76)

En este tipo de encuentros, situaciones novedosas generalmente acontecen y, algunas, pueden llegar a ser de gran significado para los interlocutores. Se da por entendido que todas las personas en ciertos momentos de la vida han experimentado encuentros significativos que les ha cambiado la vida o, al menos pueden llegar a ser actos de grandiosa experiencia.

En la siguiente pregunta, se persigue saber cómo especificar esos momentos socioculturales de consecuencias excepcionales: Es posible caracterizar los procesos vividos de una persona y poder identificar, ¿cuáles han sido los momentos o encuentros más significativos que le han permitido el desarrollo de sus actitudes positivas?

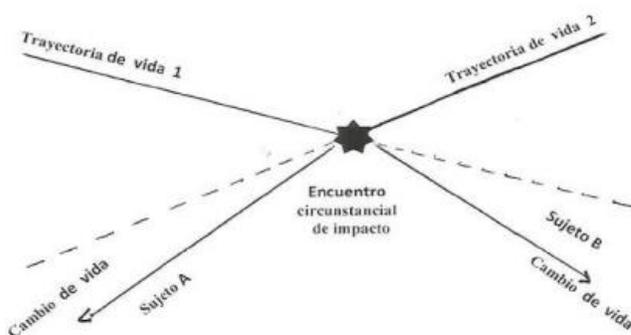
Al respecto, una idea gráfica de rutas de vida esbozó que tal vez puede ayudar a explicar este tipo de intersubjetividad como un cruce de vida, de encuentros y de impacto en los procesos de formación. Esto es, si las personas durante su desarrollo, en ese tránsito de vida, se mueven de aquí para allá, van y vienen siempre así. ¿Cuáles serían los caminos que se podrían describir?

Seguramente es posible trazar, en un espacio gráfico, la trayectoria de vida que describe una persona en su desarrollo personal así como las otras trayectorias, el de las personas con las que en algún momento se topó y se cruzó y hacer notar los cruces más interesantes.

El resultado sería una red de líneas, como una telaraña o red de cruces, en donde cada punto o intersección es un encuentro circunstancial de vida, ¿es posible, que en esa red

se puedan identificar los desvíos de la ruta inicial más significativos, por él o los encuentros de mayor impacto en el desarrollo natural de cierta persona? Sin duda que sí, y quizá más de uno podrá declarar de qué manera, sin querer, ese encuentro le cambió la vida. En la siguiente figura se ilustra ese posible evento.

Figura 2.- formación de impacto.



A veces no es la escuela, incluso los amigos más cercanos, sino personas que por alguna u otra razón, sin las pretensiones formativas que corresponden al quehacer de los docentes, en el trato o la manifestación de alguna idea o acción, de manera indirecta despiertan en los otros algunos motivos de cambio. El favorecimiento de nuevas ideas que pueden llegar a cambiar el sentido de las percepciones, incluso el de la vida, puede ser resultado de un encuentro

casual. En ideas Rodríguez, (2006) diríase, una forma de seducción que induce a mejorar ciertos aspectos del desarrollo personal o incluso profesional. Asimismo, en cuanto a la relación educativa, expresa:

El acto educativo es un acto liberador que apela a la razón a través del diálogo para que cada persona reconozca tanto su riqueza interior como las características de su cultura y las ponga en interacción con el propósito de tomar las riendas de su propio destino y de participar con otros en la construcción de la historia. Así, todo acto genuinamente educativo se orienta hacia el desarrollo de procesos de apropiación y construcción de conocimiento y a la promoción de capacidades para pensar, sentir y actuar de unas determinadas maneras, abriendo horizontes que hagan posible la afirmación del sujeto y su participación de forma responsable en la invención cotidiana de la vida en sociedad. (p. 2)

En algunos jóvenes de la ENUFI, el haber conocido y tratado a personas distintas, en ese tránsito de su existencia, les permitió tener otra visión de las cosas y les cambió la vida de algún modo. Como dijo un joven, “A veces pienso que cada una de las personas con las que conviví tenían qué estar ahí para que yo pudiera estar donde estoy”. (Historia de vida, 2015)

Las relaciones con los demás como factores de formación, independiente del sentido social que proyecten, son el resultado de un encuentro intersubjetivo o cruce circunstancial de vida, para el caso de relación propositiva,

las actitudes que a veces apreciamos como una manifestación creativa, autónoma y responsable, muchas veces, son solo el resultado de una formación cotidiana más allá del espacio escolar. En las declaraciones que vierten se puede apreciar que:

Los alumnos manifiestan haber tenido pláticas con algunas personas y familiares, mayormente con los familiares. Algunos sujetos declaran haber dialogado y tratado con personas ajenas a la familia y que fue de estos de quienes aprendieron cosas interesantes, en algunos casos el cambio fue en su proyecto de vida, y que, el asumo de las nuevas decisiones los llevó a ser como son, e incluso, a estudiar la carrera que ahora cursan. (Extracto de diario, González, 2015)

La formación propositiva y creativa, como una conquista de los saberes y el desarrollo de las habilidades procesuales, como los aquí planteados, está vinculada a las dificultades enfrentadas en el entorno de la familia y social, como lo manifiestan los alumnos, el éxito de los fines personales y/o profesionales tienen esos enraíces y en muchos casos a la participación circunstancial de personas ajenas.

Algunos jóvenes de la ENUFI piensan que a pesar de las dificultades económicas, pesa más el que tengan un proyecto de vida, una meta de superación para lograr un cambio personal y familiar. Se considera que la motivación más fuerte es la familia y eso supera la falta de dinero. (Extracto de diario, González, 2015)

Sin embargo, cabe la posibilidad que el acercamiento entre personas sea un encuentro casual sin gran trascendencia, como es común; hecho que no va más allá de lo que pudiera significar un simple encuentro. Para que exista un cambio de vida tal vez es necesario un motivo y una necesidad.

La necesidad, metafóricamente es el motor que moviliza las ideas, una carencia donde el tiempo y el esfuerzo no es más que una inversión en la satisfacción de los intereses; en sí, es trabajar para la procuración del bienestar. A pesar del establecimiento de una buena sintonía en una relación cara a cara, es posible que el sesgo vital para una formación propositiva no se llegue a desarrollar si no se cuenta con el deseo de un cambio de vida.

¿Por qué considero a la necesidad como una condición necesaria para que se pueda generar un cambio de vida en un encuentro entre sujetos, o que, por un cruce de vidas se pueda desarrollar una formación de impacto? En opinión de Engels (1982), la necesidad y el trabajo hicieron al hombre inteligente, una dicotomía de vida que posibilitó el desarrollo de un sistema de códigos para la comunicación y el desarrollo de técnicas para una mejor calidad de existencia. La necesidad ha sido el motor y el trabajo el medio por el cual se mejoraron las condiciones de la existencia; el desarrollo de conceptos y significados al razonar y al enfrentar los grandes retos para la subsistencia, hoy se traduce en satisfactores que nos hacen la vida más comfortable. Contrario a los argumentos ya vertidos, podría pensarse que, sin la necesidad para el logro

de satisfactores, históricamente manifiestos en la humanidad, ¿se gozaría de los beneficios con los que hoy se cuenta? Desde luego que no.

En un sentido distinto, pero sí en términos de escasez, en los planteamientos de los alumnos se rescata lo siguiente:

Manifiestan haber enfrentado carencias económicas y en gran medida consideran que el dinero es algo necesario para resolver los problemas de formación educativa pero que eso no ha significado un obstáculo definitivo en su formación. De alguna forma los padres que han sido responsables han sabido resolver ese problema y cuando ha sido necesario han tenido que participar y colaborar con los gastos de la familia. Consideran que a pesar de las dificultades económicas, pesa más el que se tenga un proyecto de vida, una meta de superación para lograr un cambio de vida personal y familiar. (Extracto de diario, González, 2015)

La necesidad y el trabajo son factores en estrecha correlación, pues la condición del primero conduce al otro, entendiendo que la falta de algo y en el empeño en lograrlo, varias ideas y acciones se pueden generar, esto es, el pensar generalmente conduce a la acción para resolver y obtener lo que hace falta o se desea; es una procuración en el pensar y el hacer. La posible disociación de esos factores conduce al supuesto de que para cualquier persona, el trabajo sin necesidad, no tendría ningún sentido. Son en sí un binomio en directa proporción que favorecen el carácter emprendedor

como el desarrollo del pensamiento creativo y el conjunto de las actitudes propositivas, abiertas y genuinas.

En la siguiente declaración: Al que todo se le da, también todo se le quita, es una sentencia de un dicho popular, un juicio un tanto severo pero que encierra una gran verdad, ¿por qué?, es simple, por lo siguiente:

- Una persona que no se esfuerza para lograr algo, no merece nada porque no participa, no invierte en lo que le hace falta. Al no asumir los retos y los compromisos que le corresponden dependerá siempre de las decisiones de los otros. Sin embargo:
- Alguien con los medios económicos, pero sin motivos emprendedores, es posible que pueda desenvolverse y enfrentar los retos que son comunes a los demás, con la posibilidad de salir medianamente airoso. Pero:
- Un ser humano sin recursos, pero de ideas creativas y emprendedoras en un encuentro circunstancial de impacto, seguramente será exitoso en muchas de las situaciones que ha de enfrentar.

Como ejemplo, lo sucedido en el desarrollo de una clase:

En un grupo de segundo grado en la ENUFI, se trabajaría el proceso de cómo agrupar datos estadísticos usando la página de Excel como herramienta. Un día antes comuniqué de qué se trataría la clase siguiente, al llegar explicaría el proceso. Antes de comenzar, un alumno me pidió que le permitiera que fuera él quien explicara porque había buscado información y quería

compartirla. Accedí y él, utilizando la computadora y un cañón, explicó a sus compañeras y compañeros el proceso a detalle y aplicó algunos ejercicios que ya había resuelto. Utilizó argumentos adecuados, procesos que permitieron entender y resolvió las dudas presentadas. Fue una clase interesante de un tema que aún no se había tratado. Él buscó información y la compartió. Informó que no tenía internet en casa pero que acudió a un establecimiento con servicio de red y ahí estuvo buscando la información. (Extracto de diario, González, 2015)

Quien tiene necesidad busca, se atreve, construye procesos que pueden ser éxitos o quizá, algún rotundo fracaso. Sin embargo, hay algo que es obvio, aprende y eso le ayudará a enfrentar con mayor atino los próximos eventos. En una relación intersubjetiva, es como la chispa que moviliza la búsqueda de resultados o de respuestas, en ese hecho la inteligencia se favorece y se fortalece en consecuencia.

El conocimiento en parte es el resultado o el producto de todas las participaciones en la construcción de los conceptos con los otros, y la personalidad, al igual que el conocimiento, también es el resultado de una formación recíproca que tiene que ver con la participación de los demás. La relación intersubjetiva, en ciertos casos puede ser un encuentro circunstancial de vida, donde el desarrollo de la creatividad y la autonomía son el resultado de las experiencias compartidas y el asumo de responsabilidades.

Finalmente, la personalidad genuina, propositiva y creativa, puede ser el resultado de un encuentro

circunstancial, de relaciones o cruce de personalidades donde se comparten ideas o se desarrollan conceptos de vida, es una relación intersubjetiva donde el carácter se delinea con marcada diferencia; es un encuentro donde la necesidad es el motor que moviliza los intereses y, el motivo, el factor que persuade, que provoca e incita a ser una mejor persona. Las actitudes propositivas de los alumnos de la ENUFI como la responsabilidad, la creatividad etc., que los posibilita para enfrentar las problemáticas de su vida, tienen como origen esos factores, la necesidad y el trabajo.

La formación con los otros, un resultado intersubjetivo y fenomenológico

Mediante la revisión y el análisis de los datos en el proceso de seguimiento permitió conocer el origen de las actitudes propositivas que fueron motivo de esta investigación, así como la relación en las acciones de la vida cotidiana, definidas como prenociones de conceptos como la argumentación, autonomía, creatividad y la responsabilidad. Una investigación que no solo consideró los ámbitos de relación en esta institución formadora de docentes, sino también los ambientes de interacción más allá de ese espacio, como los de la familia y la relación sociocultural, concretizados en los encuentros de participación y de aprendizaje mediados en las aulas de la ENUFI.

En las siguientes afirmaciones, un tanto concretas, se rescata a grandes rasgos, el origen de los factores de formación y el sentir de los alumnos y alumnas desde su mundo cotidiano.

- Primero, que a partir de las pláticas y la interpretación de los instrumentos, en torno a las referencias de formación intersubjetiva, se confirma que los alumnos son protagonistas de sucesos eventuales, relacionados a su entorno de vida, como a los de la familia, y al contacto o encuentros significativos con personas ocasionales en actos realmente intersubjetivos.

- Segundo, que la autonomía, como un proceso individual observado, en situaciones diversas en los alumnos no es sólo el resultado de la toma de decisiones al afrontar un problema de familia o de formación profesional con perseverancia, sino también el resultado de distintas acciones, como el uso de un pensamiento crítico, a la toma de decisiones responsables y a una formación comunitaria y en franca relación con el entorno. Por ejemplo: al actuar con responsabilidad sobre los acontecimientos de su propia formación; al afrontar con optimismo los problemas de la vida; al trabajar desde pequeños y al involucrarse en actividades comunitarias.

- Tercero, que la argumentación es la expresión de sus enfrentamientos cotidianos en pleno uso de sus significados o prenociones: pues en las explicaciones que expresan, destellan conocimientos resultados de un proceso en el diálogo comunitario y social. Así, cuando se observa a los alumnos abordar una temática educativa en el aula, al

escuchar sus referencias y argumentaciones sobre lo que saben, se puede decir, que lo que manifiestan no es un acto de la casualidad, sino el resultado del interés por conocer la historia de sus comunidades; el saber de los derechos, de sus obligaciones y, de las temáticas educativas que son de su interés.

- Cuarto, que la metodología de enseñanza y de aprendizaje, en el marco de la formación actual de los docentes, es un proceso gradual de saberes y de formación. Sin embargo, los alumnos a pesar de estar cursando los primeros semestres, aplicaron estrategias y manifestaron saberes de formación profesional que corresponde a grados posteriores. Así, una metodología de enseñanza constructivista y problematizadora se ha realizado, donde el conocimiento es el franco resultado de la acción directa en el uso de estrategias personales y el interés por aprender. Los alumnos de actitudes propositivas, al enfrentar problemáticas reales, comunitarias y académicas, en colaboración, aprenden a construir sus saberes.

- Quinto, la autonomía es un proceso de aprendizaje personal. Es un hecho mediante el cual se ponen de manifiesto acciones para la apropiación de saberes y conceptos. Los sujetos de estudio evidencian haber aprendido en la acción, lo que les permite el desarrollo de conceptualizaciones y procedimientos propios, modos e ideas primigenias de un aprendizaje que puede ser personal o en colaboración. Evidencian que su aprendizaje es el resultado de la construcción, por participación directa, en el intento de

satisfacer una necesidad cognoscitiva. Son protagonistas de su propio aprendizaje. Estas formas de proceder les ha permitido la autonomía en el aprendizaje, una gran posibilidad para el desarrollo de estrategias propias que permiten conquistar un saber y expresarlo con claridad porque les es comprensible. Por ejemplo: al asumir retos personales; al no esperar indicaciones de otros; al decidir apoyar al bienestar de la familia, etc.

- Sexto, desarrollan y practican constantemente la argumentación de un conocimiento, mediante rutas explicativas que permitan clarificar una idea. Es una posibilidad que solo quienes asumen los compromisos pueden desarrollar. Al asumir responsabilidades comunitarias, como las de orientar o apoyar en los acontecimientos comunitarios y sociales; al participar en las políticas de gobierno local, al interesarse por su historia, etc., desarrollan su capacidad argumentativa.

- Séptimo, que la metodología de enseñanza indirecta, en el marco de las explicaciones concretas, es constructivista y se convierte en una habilidad docente para crear escenarios explicativos, resultado de planteamientos problemáticos, retos cognitivos y del interés personal para aprender.

- Octavo, que los alumnos son como lo vemos, propositivos y activos, de acciones diversas en la institución, porque desde siempre han participado en diversas ocupaciones y decisiones en sus comunidades. El hecho de enfrentar los retos de manera personal y la posible ayuda circunstancial en un cruce de vida los transformó y les cambió la vida, por eso son colaboradores y creativos.

Es posible que la necesidad así como las diversas formas ingeniosas implementadas en las soluciones hayan sido el motor que agilizó su trascendencia personal, eso debido a que la mayoría manifiesta haber experimentado la escasez de recursos, incluso la falta de alimento. Algunos refieren que esa falta se convirtió en la fuerza para que fueran mejores personas y también para poder terminar una carrera profesional que les permita vivir mejor.

- Noveno, que la formación docente, sin olvidar o desatender los planteamientos curriculares oficiales, puede constituirse en un proceso de formación de gran interés si considera acciones donde la intersubjetividad de manera natural se establezca, al desarrollar ambientes de creatividad, colaboración y autonomía; en planteamientos de problemáticas de formación metodológica y conceptual, donde los alumnos conscientes de los retos de su formación profesional asuman los compromisos y sus implicaciones sociales.

Queda claro entonces, que las carencias económicas en el desarrollo de las actitudes, en el caso de la mayoría de estos alumnos, más que una real dificultad, fueron un constitutivo potencial para el logro de sus metas profesionales. Que la enseñanza desde el seno familiar y la participación en eventos socioculturales y comunitarios, fueron factores de formación de trascendencia personal, que les ha permitido enfrentar la problemática educativa en la ENUFI. Que la serie de factores como: los padres como ejemplo y motivo, las necesidades económicas y los encuentros circunstanciales, entre muchos

más, están proporcionalmente relacionadas en el desarrollo de las actitudes propositivas, definidas en la autonomía, creatividad, responsabilidad y la capacidad argumentativa.

Por todo lo expuesto en este texto, se confirma que la intersubjetividad, son los saberes adquiridos en encuentros que pueden ser casuales al participar con los otros –en ideas de Freire (1990) - con el otro que no soy yo y para constituirme en otro que aún no soy. Eso se ha podido apreciar al identificar y describir la serie de factores que subyacen como detonantes de actitudes propositivas.

Finalmente, a diferencia de los hallazgos sobre el riesgo pedagógico y el sujeto invisible, que plantea Castilla (2012), las personas autónomas, responsables y propositivas, como los alumnos de esta investigación, sobresalen claramente al ser sujetos activos. Son el resultado de un proceso intersubjetivo y fenomenológico que los ha dotado de una personalidad singular y genuina.

REFERENCIAS

- Berger, Peter y Luckman, Thomas (2001). La construcción social de la realidad. Cap. 2 y 3 Buenos Aires. Amorroutu.
- Bourdieu, Passeron J.C. (1996) traducción para una teoría de enseñanza. México. Fontamara.
- Bruner, Jerome. (1991) Actos de Significado, más allá de la Revolución Cognitiva. Edit. Alianza S.A. Madrid.

- Castilla, Graciela (2012) intersubjetividad pedagógica. Universidad Nacional de Comahue.
- Cortés Solís Tomás y Fernández de Lara Banuet Adriana (2004). La psicología popular y el enfoque interpretativo.
- Delval, Juan (1999) Crecer y Pensar: la construcción del conocimiento en la escuela. Edit. Paidós. México.
- Deluxe. G. y Guattari Felix (1997) Mil mesetas. Ed.-pretextos, Valencia España.
- Díaz Barriga, Frida. (2006) Enseñanza situada: Vínculos entre la escuela y la vida. Edt. McGraw-Hill, interamericana. México.
- Engels, Federico. (1982). El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. Ediciones Olimpia. México.
- Freire Pablo. (1988) Pedagogía de la esperanza. México, Siglo XXI.
- Freire Pablo. (1990) La educación como practica de libertad. México Edt. Siglo XX
- García Fraile y Tobón Sergio. (2009) Estrategias Didácticas para la Formación de Competencias. Innovación Educativa. Perú.
- Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1983). Etnografía Métodos de investigación. Edición Paidós Básica. Barcelona España.
- Hernández, Rojas, Gerardo. (1999). Paradigmas en Psicología Educativa. Paidós. España.
- Jochen, Dreher. (2003). Fenomenología: Alfred Schutz y Thomas Luckmann. Universidad de Konstanz.
- Rodríguez, José Gregorio (2005).La construcción de sentido en el aula de clase: una experiencia de pedagogías intensivas en la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- SEP. (2012) Plan de Estudios de Educación Preescolar. México

- SEP. (2012) Plan de Estudios de Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento académico. México.
- Schutz, Alfred y Luckmann, Thomas. (2003). Las Estructuras del Mundo de la Vida. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Zapata, Oscar (2002) La Aventura del Pensamiento Crítico. Herramientas para Elaborar Tesis e Investigaciones Socioeducativas. Editorial PAX MÉXICO.

LA PROFESIÓN DOCENTE EN CUESTIÓN; CREENCIAS, TENDENCIAS Y PRETENSIONES

Ariel Robles Castellanos

Resumen

Es una aseveración que todos, tanto los docentes como los que no lo son también tienen ya ciertas nociones sobre la tarea que desarrollan los profesionales de la educación, en palabras llanas, creencias, unas buenas y otras no, esto se encuentra definido según las experiencias personales y asimismo determina en gran medida el lugar que ocupan las maestras y los maestros dado que la docencia se impregna de múltiples complejidades.

A lo largo de la historia, el concepto de docencia ha sufrido ciertas transformaciones que a diferencia de lo esperado muchas de ellas han sido negativas y colocan a los docentes en una crisis de carácter social referente al papel que juegan en la sociedad. En este sentido, en el siguiente artículo se expondrán ciertas creencias, tendencias y pretensiones sobre la profesión docente para poder analizar y reflexionar acerca de esta problemática con la intención de reivindicar los aspectos éticos, morales y profesionales que se han ido desgastando paulatinamente, por tanto, una exhaustiva revisión bibliográfica ayudará a darle sentido a las siguientes reflexiones e ideas.

Palabras clave: Profesión docente, innovación, práctica profesional y tradición.

Abstract

It is an assertion that everyone, both teachers and those who are not, have certain notions about the task carried out by professionals of education, in simple words, beliefs, some of them good and others not, this is defined according to personal experiences and this also largely determines mainly the place taken by teachers, is impregnated of multiple complexities and studying it suggests delving into a series of possibilities where several and new epistemological constructions are arisen.

In this sense, in the following article, certain beliefs, trends and pretensions about the teaching profession will be exposed in order to analyze and reflect on this problem with the intention of vindicating the ethical, moral and professional aspects that have been gradually consumed, therefore, an exhaustive literature review will help to make sense of the following hypotheses and ideas.

Keywords: teaching profession, innovation, professional practice and tradition.

Introducción

La docencia en su sentido más íntimo y práctico tiene entre sus propósitos brindar a niños y jóvenes una educación de alta calidad y eficiencia que les permita desarrollar múltiples competencias, habilidades y destrezas para enfrentar los retos que se le presenten en la vida cotidiana y estén en condiciones de participar en la diversidad de contextos culturales, sociales y educativos.

La intención principal de este artículo, es promover una reflexión acerca del significado que tiene el ser docente, su papel frente a la sociedad y analizar algunas de las problemáticas en torno a la formación y la profesionalización de la profesión que influyen de forma negativa en el sentido de la docencia, para esto se expondrán una serie de creencias y pretensiones que se han tenido de ella con lo que ahora es.

Algunas ideas que se perciben sobre la docencia y que deben desaparecer, por ejemplo, se cree que es una profesión que puede ser desarrollada simplemente por la buena voluntad de un profesional de buenas intenciones, que no requiere de una formación específica, de ser así corre el riesgo de estar envuelta en una serie de errores y fracasos que termina por desmotivar al profesorado y seguir denigrando a un gremio que lucha contra el analfabetismo, la desigualdad, la opresión y la discriminación.

La tarea del docente, debería estar determinada y sustentada bajo una estricta base teórica y práctica, las decisiones que se toman no deben corresponder a una tradición sino a una corriente psicopedagógica que atienda

efectivamente a las necesidades sociales, políticas, culturales, pero sobre todo la de los estudiantes, estos profesionales no pueden descansar en la quietud mientras el mundo y sobre todo la educación evoluciona vertiginosamente.

Es así como este tipo de críticas deconstructivas ha desnudado a los docentes, dejando ver que las prácticas pedagógicas tradicionales no se apartan todavía de la profesión, aunque es cierto que no todo es malo, dado que, se han formado ya varias generaciones de profesionales de diferentes áreas que han demostrado una buena calidad respecto a sus conocimientos, lo preocupante es, que una gran parte de los profesores no se aprehenden de nuevas teorías y modelos, no hay todavía en las aulas una enseñanza innovadora que promueva una actitud positiva frente al cambio, al aprendizaje y al desarrollo de pensamiento creativo, una pequeña parte de los profesionales de la educación se forman bajo estas circunstancias, mientras que la mayoría enseña de la forma que aprendieron.

Un ejemplo claro de lo antes expuesto es la enseñanza de ciertas áreas del conocimiento que por décadas han sido desarrolladas de una forma tradicional que no permite el aprendizaje natural y significativo de los contenidos de aprendizaje, han hecho de las asignaturas prácticas mecánicas, banales y como resultado una enorme alteración y poca correspondencia con lo que debería ser el aprendizaje como tal.

Hay que hacer notar, por ejemplo, que en el tratamiento de los contenidos del área de español durante décadas se han desarrollado con procedimientos mecánicos como la

transcripción de textos, planas y lecturas rápidas que no promueven la adquisición de los aprendizajes esenciales de la asignatura como la reflexión sobre la lengua, el uso eficiente del lenguaje y la lectura comprensiva; por otro lado, en matemáticas el aprendizaje muchas veces se encuentra limitado a la resolución de las operaciones básicas y no al desarrollo del pensamiento lógico matemático, todos estos vicios han reducido la profesión docente a una actividad de poco esfuerzo y con una gran recompensa.

Tiempo atrás, la profesión docente ha venido sufriendo diversas transformaciones no solo teóricas sino prácticas, unas relacionadas con la profesionalización de la misma, otras con quienes la van a ejercer y bajo qué condiciones. La docencia según Arnaut (1996) empezó siendo un oficio solo para los eruditos de aquellos tiempos, practicada de una manera lineal y sosa, con la intención simple y llanamente de que el sujeto que aprende lograra adquirir el conocimiento.

Con la intención de mejorar la instrucción se seleccionaban solo a aquellos sujetos capaces y con ciertas virtudes y cualidades de todo tipo, desde las físicas hasta las morales para desarrollar la tarea de enseñante, este cambio tuvo casi los mismos resultados a diferencia de que ya se iban perfilando y solicitando ciertas características a quién pretendía enseñar. La situación dio un giro de ciento ochenta grados, en el que preocupados por siempre aprender más y mejor, se comenzaron a crear escuelas ex profesas para la formación de profesores, entonces, la docencia se fue profesionalizando; por lo tanto, se plantea un proceso de transformación de la profesión docente.

Entre los cambios, sobresale la transformación del magisterio de una profesión libre, ejercida por su propia cuenta, en una profesión de estado, primero municipal y después predominantemente estatal y federal. Paralelamente encontramos un proceso mucho más largo y accidentado: la transformación del magisterio de una profesión a la que interesaba mediante la autorización gremial o municipal y contratación privada de sus servicios, en una profesión en la que se ingresa después de recibir o acreditar una formación especial, en sus escuelas normales creadas para ese fin, sostenidas, autorizadas o acreditadas por el estado (Arnaut, 1996, p. 17)

Para ubicarse en un contexto más reciente y con la intención de hacer un viaje a través de la historia y poder mirar a las y los profesores de hace aproximadamente algunos años que nos permita tener a modo de ejemplo un panorama diferente a lo que se vive en la actualidad, tal vez algunos docentes en contextos mejores, porque aunque era un mundo con enormes carencias y grandes necesidades tenían una disposición entrañable para con su profesión, que abonaba a que las prácticas educativas pedagógicas fueran significativas pese a las penurias de una ciencia experta -o más bien objetiva- en el trabajo docente pero que a través de ellas se lograban hallazgos que hoy en día son la base de todo los logros académicos de un sinnúmero de profesionales, que según la época fue marcada por una necesidad respecto de la

formación, actualización y superación profesional de los docentes como se plantea a continuación.

A pesar de los programas o cursos para favorecer la formación, actualización y mejoramiento docente no han llenado las expectativas, y se encuentran desafiando las necesidades pedagógicas en el aula, no existe énfasis en el tema de la formación docente como parte de las recomendaciones de este organismo ni en cómo debe llevarse a cabo esta formación (Diker, 2008, p. 31).

Por esta proeza se plantea lo siguiente: es evidente que no son los mismos tiempos, las mismas personas, necesidades políticas, sociales, culturales y sobre todo educativas, hoy en día son distintos. Los momentos históricos son igualmente diferentes; por ejemplo, la más apremiante hace algunos siglos era lograr la alfabetización de todas las personas, por ende, lo que se pretendía en ese entonces era aglutinar a todos los que poseían estas competencias de leer, escribir y contar para comenzar una transformación social, en la docencia tenemos urgencias educativas que atender y necesitamos al personal docente apto para enfrentar esos desafíos que nos mantienen en estancamiento global, es evidente que necesitamos nuevos docentes, no solo en el sentido vocacional ni de buenas intenciones como pasó al inicio en la profesión, todo lo contrario, es urgente una transformación en el aspecto intelectual que nos permita tomar decisiones pensadas y reflexionadas que lleven a la profesionalización e innovación de las prácticas educativas.

Para ejercer la docencia se requieren de cualidades tanto intelectuales como emocionales, entre ellas; características positivas, que permiten aprender y reaprender durante el ejercicio de la profesión, por ejemplo, una actitud de apertura al cambio, honestidad intelectual, pensamiento crítico-reflexivo y creativo, entre otras que debe poseer el sujeto con intenciones de apropiarse de ellas para responder a las necesidades políticas, sociales y educativas del siglo XXI. Aunque se pretende que las Normales formen a los profesionales de la docencia, aún hace falta camino por recorrer, según lo plantea Diker, las escuelas normales son uno de los espacios que configuran un modo de ser profesor. Este carácter o modo de ser es compartido por los profesores, a su vez con otros sujetos –los alumnos- es preciso reconocer que no se ha logrado un cambio profundo, de verdad, los docentes se enfrentan a un mundo complejo todos los días, porque: es una tarea en la que los profesionales tienen que poseer muchas capacidades y competencias, es por eso la necesidad de promover una formación de mayor peso teórico que práctico, como medios para profesionalizar la ocupación (2008, p. 167).

En efecto, se hace mucho trabajo dentro y fuera de la escuela, la docencia significa tener una vida vertiginosa, se requiere de un profundo conocimiento y comprensión de los retos en la actualidad, retos que exigen capacidad para asumir sus responsabilidades de igual manera se requiere disposición para enfrentarse a los imprevistos, a lo desconocido, a lo inesperado, a lo nuevo, es una tarea llena de problemáticas que pone en riesgo a todos los docentes desde

el preescolar hasta la universidad, es necesario un cambio radical y profundo, como se esboza a continuación.

La formación de profesores no puede pensarse en la actualidad como lo que alguna vez fue. No obstante, las huellas del pasado pesan tanto que la escuela normal se ha volcado sobre sí, probablemente preocupada por asegurar su propia supervivencia y estabilidad, en lugar de enfrentar y comprometerse en la hazaña de un cambio radical que, por un lado, dé respuesta a las necesidades de los alumnos y de la sociedad contemporánea y, por otro, pongan fin al pensamiento simplificador que conceptualiza la profesionalización de la docencia como un training instrumentalista, basado en recetas prácticas y comportamentales para conducir un grupo (Diker, 2008, p. 8).

Actualmente los debates que guían el análisis de la tarea y de la profesión docente han puesto sobre la mesa la crítica de una crisis basada en la pérdida de un cúmulo de atributos físicos, intelectuales, emocionales y profesionales que a partir de ese ejercicio de devenir histórico podemos considerar que se ha tenido, como por ejemplo: la desprofesionalización de la tarea docente, el debilitamiento de su figura frente a la sociedad, un distanciamiento respecto de su formación a su función práctica, su reducción como un ser autónomo, mala retribución económica por su función, entre otras muchas más.

En este contexto, la docencia desde hace un par de siglos ha sido diferente a lo que hoy en día es, medularmente

referente al posicionamiento de los docentes frente a la sociedad, por ejemplo, desde hace mucho tiempo el ser docente -tuviera o no ese cúmulo de atributos- era una profesión con un alto valor, ético, moral y profesional, es decir, tenía y gozaba de un estatus social. Ser docente, resultaba un privilegio a pesar de las mismas carencias y necesidades.

De este modo se consideraba la profesión como una misión, casi un sacerdocio sustentado en la vocación de servicio a la nación. La pasión y la profesión como un don, se circunscribían en los sentimientos del deber ser maestro. Muchos mitos han desfilado y sostenido la mirada de la docencia; por ejemplo: labor sencilla, carrera corta, profesión adecuada a mujeres; un docente multifuncional y omnipresente. Poco se perfilaba al docente como un profesional (Mercado, 2010).

Repensando la posición social que ocupaba el docente de antaño, es conveniente reflexionar también de aquello que el docente fue, en otras palabras, lo que los docentes ofrecían, daban y hacían, esos aspectos se enuncian a continuación aclarando que lógicamente no serán todos sido aquellos más importantes y que a través del tiempo han sido el resultado de ese posicionamiento.

En palabras de Tenti (2013), las características morales y conductuales del docente se expresan en el entusiasmo, paciencia perseverancia, dulzura, ternura, afabilidad, prudencia, honestidad, desinterés, vida sin tacha, firmeza de carácter pero a la vez comprensivo ante las adversidades, humildad, abnegación, entrega, temperancia, sin descuidar el

aspecto exterior, los buenos modales, el tono de la voz, buena vista, y finos oídos, asimismo, lo relacionado con la vestimenta, códigos sociales como la puntualidad asidua, una profunda vocación -puede ser innata o adquirida- profesionales como intelectuales, dominio de un conjunto de saberes específicos de su labor como de otras ciencias, en definitiva, el docente es una combinación históricamente variable de vocación, cualidades morales, éticas, profesionales, de conocimiento pedagógico y de contenido, entre otros.

Ciertamente, no existe una definición tal que se otorgue a los docentes toda capacidad, excelencia, toda la virtud eminente del docente Tenti comenta lo siguiente.

Supongamos que un maestro con muy buena voluntad para trabajar, pero débil y enclenque, incapaz de sostenerse en pie durante las horas de clases, cuya voz apenas se percibe y que revela en todo su aspecto la falta de salud, robustez y energía, a pesar de su magnífica voluntad hará un fiasco y no podrá imponerse a los alumnos. Fortaleza y energía se justifican para mantener el principio de autoridad, puede ser un maestro fuerte y sano -sigue descripción- pero con la boca ida de lado, los ojos desviados, las piernas torcidas, jorobado, o con cualquier otra de esas malformaciones físicas que no solo hacen al individuo feo, sino con un aspecto risible, con eso basta para que los niños no le guarden el respeto debido a pesar de ser un buen maestro, la deformación física es condenable para el oficio de maestro, no tanto en virtud de un criterio estético, sino en razón de que lo feo puede fácilmente

convertirse a los ojos de los alumnos, con el siguiente debilitamiento del principio de autoridad (2013, p.190).

No obstante, la formación es un proceso largo, considerado también como un proyecto de vida que tiene lugar en el mundo de la socialización y que se da por necesidad y decisión propia, se construye con sus pares y el medio, es así como el individuo se forma a medida que comprende y transforma su realidad, en este contexto, dentro de este continuum es necesario adquirir y desarrollar capacidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y destrezas que se requieren para el desarrollo de la profesión, este proceso es una dinámica de desarrollo personal que consiste en buscar, apropiarse o procurarse de los espacios para formarse y en el que descubren sus propios recursos dentro y fuera de la escuela, los problemas que deberían ser atendidos desde la formación inicial del profesorado con relación al prestigio social, la ausencia de delimitación del campo profesional y la feminización de la profesión docente, ante esta problemática se dice lo siguiente:

Los aspectos de atención prioritaria respecto al fortalecimiento en la calidad docente son: un sistema articulado de formación y desarrollo profesional permanente; un sistema transparente y motivador de carrera profesional y evaluación docente, y un sistema adecuado de condiciones laborales y de bienestar (Ducoing, 2013, p. 35).

Los docentes han ocupado a lo largo de la historia un lugar central en la vida social y académica es importante discutir la endeble cara de la profesión, la formación de los mismos es sin duda un aspecto crucial de esta situación adversa, estos procesos se han viciado y constituido como una tradición que por si fuera poco sirve de arma para reproducir profesionales que no poseen esas cualidades que se han enunciado anteriormente, en este sentido, la formación docente entendida como un proceso por el cual se adquieren conocimientos, habilidades, y valores que influyen de manera positiva unas, negativas otras, el contexto, los actores, y sobre todo, los formadores de docentes, poniendo el dedo sobre la llaga, las expectativas del sujeto frente a la profesión aunque habría que reconocer lo siguiente:

La formación docente [...] sigue enfrascada en la producción de prácticas tradicionales y, si, aun con la inclusión de elementos tecnológicos dentro de las escuelas, las prácticas siguen siendo las mismas que se han llevado a cabo incluso antes de la incorporación de estos elementos (Ducoing, 2012, p. 45).

Entonces la formación de los docentes como concepto -y como acción también- requiere de una reformulación que permita a la profesión ser lo que debería, y no siga siendo esa utopía en que se ha visto envuelta y descansado, entonces, para poder comprender y saber qué hacer tenemos que ubicar los conceptos y decir que nadie se forma solo, sino por mediación, pero tampoco es una tarea tan ceñida, no se

restringe a una acción propia de sí mismo, los sujetos tiene que buscar o propiciarse esos espacios y contextos en los que pueda formarse, en resumen, nadie te forma, pero tampoco te formas solo, de esta forma lo plantea Guilles:

Es verdad que ninguna persona se forma a través de sus propios medios (es necesario tener mediaciones), tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por una persona. Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura. Tener la “tarea de formarse” es una orden paradójica. Es en todo caso, tanto para los enseñantes como para muchos trabajadores sociales, cierta contradicción que contiene la inextricable confusión de la persona y el rol social (1990, p.43).

Hoy en día, la formación docente es una de las preocupaciones más apremiantes en la sociedad que se ha instalado en el centro de la discusión, porque es una labor inherente al desarrollo del sistema educativo, del estado, en fin del país, está instalada por fortuna en múltiples investigaciones, formulaciones y reformulaciones de teorías, encaminadas todas a elevar la calidad de la educación, de esta forma también se le está dando tratamiento a las problemáticas del propio sistema educativo que requiere de una transformación de fondo, porque estamos enfrentando cambios vertiginosos y los modelos que se han aplicado son obsoletos.

Por otra parte, el proceso de convertirse en docente es sin duda una larga sucesión de etapas difíciles de definir que no comienza en la educación superior, por ejemplo, en las escuelas normales, aunque configuren un modo de ser docentes, o la universidad con un poco más de autonomía, sino, de manera ideal desde la construcción de la vocación, innata o adquirida que puede aparecer o suscitarse en cualquier momento de la vida del sujeto, es prudente decir que, las escuelas normales no forman para el currículum, es decir, no te enseñan a cómo enseñar español, matemáticas o ciencias, sino para que los estudiantes desarrollen la competencia de interpretar las propuestas curriculares.

La docencia es una actividad en constante movimiento, siempre con algo nuevo, desconocido, llena de incertidumbre, esta profesión está caracterizada por diversas circunstancias que ponen al docente en un estado de estrés y confusión, con problemas de todo tipo, profesionales, administrativas, pedagógicas, personales, en fin, no es tan fácil como parece, incluso se ha estigmatizado a la docencia como una canonjía, esta actividad se desarrolla específicamente en las aulas de las escuelas y es el lugar idóneo para pensarlo así, como se plantea a continuación.

Se trata de un trabajo, la docencia es un trabajo que tiene lugar en instituciones especializadas “la escuela” –dice Hargreaves-, es también el centro de trabajo de los profesores, como el hospital lo es para el cirujano, la oficina para el administrativo y el taller para el operario de la fábrica. Este centro está estructurado por medio de recursos y relaciones

que pueden que hacer que el trabajo sea más fácil o más difícil, fructífero o fútil remunerado o desalentador (Diker, 1996, p. 94.)

Se considera, la docencia como una de las profesiones que reclaman una gama amplia de requisitos para poder ejercerla, requisitos que muchas veces no se desarrollan en las escuelas formadoras de docentes que no solo son cognitivas -sería muy sencillo si lo fuera-, como se ha venido explicando, se tratan de cualidades morales, actitudinales, de asuntos meramente de carácter subjetivo. De modo que la docencia es una utopía entre las profesiones, se sabe claramente ¿qué implica la docencia? ¿cómo debe desarrollarse?, se tiene una inefable idea sobre ¿cómo sería un proceso ideal de enseñanza y aprendizaje?, paradójicamente la docencia es algo que debería ser, pero que no es, en este sentido, debe darse un tratamiento diferente, tanto personales como profesionales.

La vida profesional de los profesores debe estar organizada para aprovechar su experiencia en las distintas esferas de la vida económica, social y cultural, además de que tienen la obligación de perfeccionar el arte de la enseñanza a través de una continua actualización en sus conocimientos y en sus competencias (Ducoing, 2012, p. 34).

Por otro lado, nuestro país sigue como desde hace un par de décadas marcado por un signo de retraso y rezago en el área educativa como lo demuestran las pruebas estandarizadas aplicadas en los niveles básico y medio

superior, y que desgraciadamente no se ha atendido como se debería, entonces, no tenemos una educación de excelencia, estamos con pocas posibilidades de participación en ambientes internacionales de formación y actualización en diversas ciencias y por si fuera poco, desgraciadamente, son los mismos lugares marginados unos, urbanizados otros los que se encuentran estancados y con una reducida oportunidad de desarrollo que les permita elevar la calidad de vida, una actitud positiva se puede mirar a continuación.

Elevar el nivel de formación de los profesores, en cantidad de años y grado académico. Un movimiento de jerarquización de la ocupación, a través de la diferenciación de funciones y remuneración, “eliminando el sistema en el que todos los profesores ocupan el mismo estrato y las diferencias de sueldo las marcan la antigüedad y la credencial educativa (Diker, 2008, p. 167).

Brevemente, pensar al mundo sin educación no es una buena solución, sería como apreciar a una ciudad sin energía eléctrica, tendería a parecer un lugar sin sentido, desértico, con pocas posibilidades de desarrollo y con ciudadanos hundidos en una severa depresión por la imposibilidad de lograr ser libre, feliz y en condiciones de participar en una sociedad prometedora. Como consecuencia, la imagen social del docente a través del tiempo se ha venido desgastando y oxidando dadas las circunstancias sociales y políticas que en vez de promover una profesionalización somete al docente a una crítica poco fundamentada y desgastadora, problemáticas

que entorpecen la reivindicación de los docentes, el sindicalismo autoritario y no democrata, el uso y abuso de la compra y venta, herencia y cambio de las plazas docentes, la oposición a un proceso de evaluación que promueva la formación continua, un sueldo bajo e inequitativo son una de las barreras.

Es urgente que la formación profesional docente inicial se promueva a través de ciertos requerimientos para poder pensar en tener docentes con múltiples capacidades, competencias y habilidades, hay que hacer notar que se requiere de un riguroso proceso de formación con más horas lectivas en las escuelas formadoras de maestros, más prácticas profesionales críticas, con docentes expertos en las asignaturas que le den seguimiento a la formación de los docentes noveles, las autoridades educativas deben formar y vigilar con seriedad el ingreso, la permanencia y la acreditación de los docentes al sistema educativo nacional.

Debe considerarse un programa de actualización y superación profesional que responda a las necesidades académicas de los docentes en la que se aprendan correctamente la ciencia pedagógica de cada disciplina, no es lo mismo enseñar español que historia, matemáticas o ciencias y basado en esa premisa los docentes deben formarse y según Ducoing, favorecer una formación docente más integral y con una mayor calidad al recomendar que las políticas para el fortalecimiento de la profesión docente debe ser de estado, sistémicas, integrales e intersectoriales (2012, p. 37-38).

Como se ha venido comentando, la vocación es un distintivo de la docencia, los docentes hacen mucho por lo mismo, pero el sistema educativo, los padres de familia y la sociedad se han acostumbrado a que el docente haga todo solo por simple vocación y dejan de lado la estimulación para los mismos, porque aquel maestro que se preocupa por el aprendizaje de sus alumnos e invierte tiempo para su formación habrá que recompensarle, algo que no sucede en nuestro sistema educativo mexicano.

Es un abuso no verlo de otra manera, teniendo en cuenta que también hay derechos y necesidades por parte de los docentes que no se valoran, por lo tanto, se necesita un salario que le permita superar sus necesidades básicas, esto debería ser determinado por el logro y aprovechamiento académico, y no otorgado solo por un forzoso trámite político administrativo.

El siguiente punto argumenta que la sociedad ha llegado a subestimar la profesión docente y a entenderla como una tarea muy fácil, llena de beneficios y comodidades, por esta razón, es sumamente molesto e indecente que aún reconociendo la complejidad de la docencia se quiera postular la idea de desprofesionalizar la actividad docente. Muchos creen que se trata de una actividad de sentido común, es decir, que si por saber leer, escribir o contar estamos en condiciones de poder enseñarlo, para ello se tiene que estudiar la ciencia de la pedagogía, desarrollar múltiples capacidades, es una profesión sin marcos de referencia tan próximos a la verdad, como pasa en otras, Diker, lo plantea de la siguiente manera.

A diferencia de un médico, por ejemplo, cuyas decisiones están basadas en un sistema de conocimientos altamente estructurado y probado, una cantidad significativa de decisiones que el docente tiene que asumir están basadas en opciones éticas, determinaciones culturales, apreciaciones subjetivas, y teorías de escasas corroboración empírica (2008, p.168).

El problema central radica, en las escuelas normales deben vigilar sistemáticamente el ingreso, la acreditación y la permanencia de los aspirantes a docentes y ofrecerles un panorama amplio de lo que significa ser docente y de los compromisos y el contrato que debe hacer consigo mismo, no lo está logrando, Ducoing habla sobre ello, afirma que: “[...] las escuelas normales tienen los programas consolidados de formación docente que no podrían ser catalogados como programas innovadores debido a que el enfoque educativo que impera en esta importante red educativa puede ser considerado en términos generales, tradicional” (2012, p. 39). La docencia no es una tarea fácil, la enseñanza en un sentido general no termina en el aula, el docente lleva consigo a todas partes una serie de asuntos inacabados, a lo mejor muchas personas no tienen la noción siguiente, por ejemplo, que desarrolla una serie de funciones.

Una formación profesionalizante debe proveer al docente de un conjunto de saberes teóricos y prácticos que les permita sustentar las decisiones que permanentemente debe tomar en el aula, así como de unos procedimientos que metódicamente

le permitan reflexionar sobre sus decisiones, modificar sus cursos de acción (Diker, 2008 p.169).

Pero también al docente se le atribuyen y adjudican una serie de responsabilidades que a simple vista son compartidas -o deberían serlo- el aprendizaje de los alumnos. Es cierto que deben hacerse responsables de los mismos, sus alumnos, en otras palabras, el aprendizaje de los aprendices es asunto del docente, pero esta tensión es subjetiva, porque no se puede obligar a que los alumnos aprendan, depende de una triada: docentes, padres y alumnos. Importante la actuación de cada uno para el aprendizaje, desde preescolar hasta la universidad, la fórmula es querer es igual a aprendizaje.

La tarea docente (...) rebasa la definición normativa de la docencia como enseñanza, que puede desempeñarse en una variedad de contextos (rural, urbano-marginado, hospitales, prisión, etcétera) que está atravesada simultáneamente por múltiples dimensiones, lo cual crea condiciones de inmediatez para el accionar docente, y que está caracterizada por un alto grado de indeterminación, y, por tanto, de imprevisibilidad (Diker, 2008, p. 169).

Hoy en día la docencia es una de las profesiones más complejas y paradójicamente poco apreciadas y valoradas, a nivel social tiene que ser un eje de discusión y trabajo en los procesos de formación docente porque no podemos dejar al margen la relación que guarda la docencia, no deberían ser programas de formación técnica, la innovación es para el

docente una situación tensa en la que se le pide transforme su pensamiento sobre la docencia, pues se genera una tendencia a la resistencia. Las reformas educativas no han podido o querido darle al docente los créditos que le corresponden y a través de sus actividades de evaluación se han dedicado solo a adjudicarle males que no son solo responsabilidades de ellos, los docentes en el sentido más íntimo han sido víctimas desde hace más de 25 años, en los que una serie de campañas mediáticas ha desgastado su imagen.

La formación inicial de los docentes debe tratarse con mayor rigurosidad, sin duda en la parte teórica de su formación, por ejemplo, no descuidando las prácticas profesionales que es definitoria en el desarrollo de competencias, y basándose en la premisa de que la práctica no hace al docente sino el docente hace la práctica. Diker argumenta lo siguiente a continuación.

Elevar el nivel de formación de los profesores, en cantidad de años y grado académico. Un movimiento de jerarquización de la ocupación, a través de la diferenciación de funciones y remuneración, “eliminando” el sistema en el que todos los profesores ocupan el mismo estrato y las diferencias de sueldo las marcan la antigüedad y la credencial educativa (2008, p. 167).

No hay que dar por hecho que al término de la formación normalista o universitaria los docentes noveles han aprendido todas las ciencias, las corrientes teóricas y

metodológicas que se encuentran en los planes y programas de estudio, y que los capacita para estar frente a grupo, al contrario, dada la organización política administrativa sindical no se cumple este requisito en la mayoría de los casos.

En efecto, la profesión docente es una de las profesiones más demandantes, es una profesión multidimensional en la que cada vez nos tenemos que apropiarnos de más saberes, de cosas que se van a enseñar, valores, tecnología, inclusión, un docente es polifacético, tiene que ser una profesión en constante cambio y en un proceso continuo de formación, aunque no se ha tratado así, según Diker la formación de los docentes se ha centrado generalmente en modelos restrictivos de la enseñanza que han dado preeminencia a una sola de las tareas pedagógicas: la fase interactiva, el dar clase (2008, p. 95).

Conclusiones

En definitiva, un tema del cual no se puede prescindir es la innovación, pero la innovación no aparece por arte divina, se trata de un proceso de integración a la investigación, la innovación y el saber es el arma principal de los docentes, no se puede enseñar aquello que no se sabe, si existe un saber del que indiscutiblemente debe disponer un docente, es el saber que va a enseñar: nadie enseña realmente aquello que no conoce de verdad, “el dominio de una disciplina constituye el conocimiento sustantivo del docente” (Diker, 2008, p. 139).

Es muy importante preguntarse -pero también preguntarles abiertamente a los docentes- sobre la disposición para sumergirse en la invocación y si se está dispuestos a modificar la forma de ser y de pensar la educación, de ver y de tratar las cosas, en fin, en transformar la práctica profesional.

Finalmente, los docentes tienen que seguir luchando para la reivindicación de la profesión, está en sus manos, pero también en la de las autoridades e instituciones educativas quienes deben de promover los protocolos de ingreso y permanencia al servicio docente, la proliferación de docentes ha hecho que la calidad de los mismos sea endeble, asimismo, garantizar un salario digno para sustentar e incentivar el esfuerzo y la disposición para la profesionalización de la tarea educativa.

REFERENCIAS

- Arnaut., A. (1996). Historia de una profesión. (Vol. I). México, México: Editorial Secretaria de Educación Pública. {Fecha de consulta: marzo 2021}
- Cruz, E. M. (2007). *El oficio de Ser Maestro: Relatos y Reflexiones Breves*. (Vol. I). México: Editorial Colectivo Cultural De Nadie. {Fecha de consulta: julio 2021}
- Czarny, Gabriela. (2003). Las escuelas normales frente al cambio, Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997. México, D.F: Editorial Secretaria de educación pública. {Fecha de consulta: marzo 2021}

- Devalle de Rendo, Alicia. (1996). *La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique. {Fecha de consulta: septiembre 2021}
- Diker, G., Terigi F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. (Vol. I). Buenos Aires: Editorial Paidós. {Fecha de consulta: julio 2021}
- Ducoing Watty, Patricia, Fourtoul Ollivier Bertha. (2013). *Procesos de formación*. México D.F: Editorial Consejo Mexicano de investigación educativa, A.C. {Fecha de consulta: mayo 2021}
- Ducoing Watty, Patricia. (2014). *La Escuela Normal, una mirada desde el otro*. México D.F.: Editorial IISUE educación. {Fecha de consulta: mayo 2021}
- Ducoing Watty, P. (2000). “Sobre la formación y la formación de profesores”. En E. Matute, y R. M. Romo Beltrán, *Diversas perspectivas sobre la formación docente*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. {Fecha de consulta: mayo 2021}
- Figueroa Millán, L. (2000). *La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. vol. XXX. Núm. 1, pp. 117-142. {Fecha de consulta: septiembre 2021}
- Flores Talavera, G. (2004). “De la formación a la práctica docente. Un estudio de los procesos de transferencia de los profesores”, *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, XXXIV (3), 37-68. {Fecha de consulta: julio 2021}
- Gilbert, Roger. (2000). *¿Quién es bueno para enseñar? Problemas de la formación de los docentes*. Barcelona, España: Editorial Gedisa. {Fecha de consulta: noviembre 2021}

- Guilles, F. (1990). *El Trayecto de la Formación* (Vol. 1). (U. N. México, Ed.) México: Editorial Paidós. {Fecha de consulta: septiembre 2021}
- Hernández, F. Sancho Juana M^a. (1993). Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona, España: Editorial Paidós Mexicana. {Fecha de consulta: julio 2021}
- Méndez, J. P., Berrum de labra, José P. (1995). *Maestro de Excelencia*. México: Editorial Fernández Editores. {Fecha de consulta: marzo 2021}
- Torres Santomé, Jurjo. (2009). La desmotivación del profesorado. Madrid, España: Editorial Morata. {Fecha de consulta: noviembre 2021}
- Zabala Vidiella, Antoni. (1995). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona, España: Editorial GRAÓ. {Fecha de consulta: septiembre 2021}

SOBRE LOS PARTICIPANTES



Enrique Santibáñez López. Egresado de la ENUFI donde ahora es docente, coordina la jefatura del Depto. de Psicopedagogía, Pdte. del Consejo Editorial de su centro de trabajo e integrante del Consejo Editorial del nivel Formadores de Docentes en el estado de Oaxaca. Lic. en Educación Primaria, Lic. en Español (ENSIT), Mtro. en Educación (UNID) y Dr. en Educación (UM). Autor del capítulo “Las Tic en el aula” en el libro **TECNOLOGÍAS EN EL AULA**, del Centro de Investigación Innovación en Educación Superior, las Profesiones y el Talento. Compilador y escritor en el libro *Pescando sueños: Cuento, Poesía y Dramaturgia*.



Valdemar López Villalobos. Es Licenciado en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), tiene la Maestría en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios (IEU) y es Doctor en Docencia por el Instituto de Estudios de Posgrados (IEP). Además de ser asesor de tesis de Licenciatura y de Maestría. Ha participado en congresos nacionales e internacionales, ha colaborado en capítulos de libros y revista. Actualmente se desempeña como asesor de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI), como asesor de posgrado en la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física (ENLEF) “Pedro Reynol Ozuna Henning”, docente-investigador del Instituto de Estudios de Posgrado (IEP-Sede Tuxtla Gutiérrez) y docente- investigador por parte del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR).

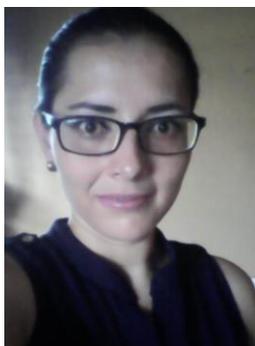


Rosalía Altamirano Fuentes. Maestra normalista de tiempo completo con especialidad en Pedagogía y Doctora en Educación; en el 2004 participó con el CENEVAL como miembro del Consejo Técnico del Examen General de Conocimientos de la Lic. en Educación Preescolar. Desde el año 2017 desarrolla trabajos de investigación sobre el tema de las identidades docentes. Ha participado como ponente en el Congreso de Investigación Educativa del COMIE (2017) y en el III Congreso de la AFIRSE (2018).



Rosario González Velázquez. Ha sido docente en la Universidad Pedagógica Nacional U 203 (2010-2021) y actualmente labora en la ENUFI; es Lic. en Educación Primaria, Mtra. en Ciencias de la Educación (IEU), Dra. en Ciencias de la Educación (UNISAN). Consultora de investigación e innovación educativa en EDUCATEC, asesora de tesis de Licenciatura y Postgrado. Coordinadora del Centro de Educación Continua y a Distancia CECAD perteneciente a la UABJO, subsele Municipal Ixtotec (2019-2021), integrante de la Comisión de Titulación y miembro del Consejo

Editorial de la ENUFI.



Anel del Carmen Cortés Castillejos. Egresada del Instituto Ciencias de la Educación (ICE – UABJO), Maestra en Educación, docente de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, comprometida con la formación de las y los futuros maestros de educación básica, integrante del Comité de Tutorías de la ENUFI, participante activa en el codiseño curricular de la malla 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar, integrante del Consejo Editorial de la ENUFI y colaboradora de la Red “Fondo de Semillas”,

dirigida a jóvenes en situaciones de riesgo.

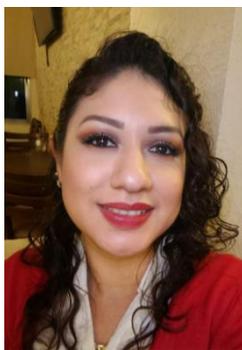


Alba Elizabeth Vásquez López. Nació en El Espinal, Oaxaca. Licenciada en Educación Primaria, egresada de la ENUFI. Fue docente rural durante 8 años. Es Maestra en Educación (IESIT) y actualmente labora en una escuela primaria de Salina Cruz, Oaxaca. Mujer con sentido de la justicia social, partidaria de la innovación y comprometida con la transformación de la educación. A través de su labor busca contribuir a la construcción de propuestas para enriquecer el área de la investigación educativa.



Mario Apolinar Ruiz.

Profesor de Educación Primaria (ENUFI). Cuenta con estudios de posgrado en pedagogía, educación y administración. Ha publicado textos escritos en revistas como “Binni Guenda” y “Bacuzagui”; temas históricos y sociales en el Periódico de bolsillo “Conexión” y, con motivo de la celebración del Bicentenario del Natalicio del Indio de Guelatao, 1806-2006, publicó: “Benito Juárez García. Una aproximación a partir de las nociones de la historia”.



Johary Palacios Castro.

Originaria de Cd. Ixtepec, Oax. Egresada de la Lic. en Educación Preescolar de la ENUFI. Se graduó en 2011 de la Maestría en Educación Básica del IME. Doctorante en Pensamiento Complejo por la Multiversidad Edgar Morin. Cuenta con los Diplomados en: Filosofía para Niños por el CELAFIN, Artes Visuales por CM2012 y Formación para el Desempeño Tutorial por el IIFD. Actualmente labora como docente en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, donde ha sido coordinadora de diversos semestres y auxiliar de la Coordinación de Tutoría.



Pedro Luis González Ojeda. Nació el 27 de abril de 1963 en Villa Sola de Vega Oax., realizó sus estudios profesionales en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI) de Cd. Ixtepec. Es Prof. de Educación Primaria, Licenciado en Matemáticas, tiene la especialidad en Artes, Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación y es pintor, músico, escritor y poeta. Se ha desempeñado como docente en diferentes espacios de nivel superior en las áreas de: Matemáticas, Comunicación y Artística. En el ámbito de la literatura ha publicado los libros: “Tejiendo caminos y sueños al andar”, “Pío” cuento infantil ilustrado, la novela “El color de la hojarasca” y “El extraño, libro de cuentos de misterio”.



Ariel Robles Castellanos. Nació en Santo Domingo Tehuantepec, Oaxaca el 12 de mayo de 1996, estudió la licenciatura en educación en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, es licenciado en enseñanza de idiomas por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca y maestro en educación especial por el Instituto de Estudios Universitarios. Investigador en el ámbito educativo, comprometido con la superación profesional propia y de sus estudiantes; le fascinan los libros y coleccionar cuadernos. Escribir poemas, artículos y ensayos es su pasatiempo favorito. Reivindicar la profesión docente es uno de sus objetivos en la vida, así como ser feliz.



Inglés MEXTESOL y actualmente colaborador en la traducción de los resúmenes del segundo y tercer capítulo de este libro.

Omelino de Jesús Santos Medina. Con Formación inicial en Lenguas y Posgrados en Educación y Gestión Institucional. Docente y gestor de idiomas por más de 10 años. Ha sido formador de docentes de educación básica y de inglés en la UABJO y ENUFI. Ha sido Certificado por CAMBRIDGE UNIVERSITY y SEP en dominio y enseñanza de la lengua inglesa, Certificado además por CONOCER y ANUIES en docencia, y Certificado por ALIANZA FRANCESA en Lengua Francesa. Es miembro de la Asociación Mexicana de Maestros de



en los resúmenes del primer capítulo.

Fabiola del Rosario Aguilar Zavala. Egresada de la Facultad de idiomas extensión Tehuantepec, Oaxaca (UABJO) con especialidad en la enseñanza del Idioma Inglés, Maestra en Ciencias de la Educación (UPACH), docente en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo. Cursó el diplomado Teaching Grammar Communicatively avalado por The American English (AE) E- Teacher Program. Docente comprometida con la mejora continua a través de la práctica profesional, apasionada de la capacitación y actualización para la innovación educativa. Participa en este libro como traductora

Con-Textos pedagógicos de la ENUFI, Enrique Santibáñez López et al., se terminó de imprimir en diciembre de 2022, en los talleres gráficos de *GAO Imprenta*, ubicados en *Calzada Madero 317-B, Centro Oaxaca, Oax., México*. Cuidado de la edición: Enrique Santibáñez López. El tiraje consta de 1000 ejemplares.

