



DIRECTORA

Dra. Carmen Burgos Videla

REVISORES INTERNACIONALES

Dra. Rita Angulo

Universidad Autónoma de San Luis de Potosí, México.

Dr. Florencio Vicente Castro

Director de asociación y revista INFAD. España.

Dr. Roberto López

Derecho. Universidad de Zulia, Venezuela. Director Revista Opción.

Dr. Cesar Bernal

Universidad Rey Juan Carlos. España.

Dr. Mario Magallón

Centro de Investigaciones para América Latina y el Caribe (CIALC), UNAM.

Dr. Juan de Dios Escalante

Director INTERPEC. UNAM.

Dr. Miguel Gallegos

Vicepresidente de América del Sur Sociedad interamericana de Psicología. Argentina.

Dr. Renato Huarte

Presidente de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación A.C. (ALFE).

Dra. Daliana Vargas

Universidad de Costa Rica.

REVISORES NACIONALES

Dra. Orietta Geeragat

Universidad de La Frontera, Chile.

Dra. Carolina Acevedo

Ciencias Políticas. Universidad Católica de Temuco, Chile.

Dr. Rolando Pinto

Experto en temas educativos y corriente crítica.

Dra. Paulina Martínez

Lineas. Educación Superior, gestión escolar.

Dr. Samuel Herrera

Universidad de la Frontera, Chile.

COMITÉ EDITORIAL

Editor

Carmen Burgos V./ Ediciones Propulsión

Diseño

Tania Arzic Pérez

Artista invitado: Ramiro Cortez / Forógrafo

©Todos los artículos publicados pertenecen a sus autores

© **REVISTA PROPULSIÓN**

© Ediciones de revistas académicas ProPulsión

contacto@revpropulsion.cl

Año 2021, Semestre: Enero-Junio

ISSN: 977 2452 5758 0

Identificación: La revista Propulsion no se hace responsable del contenido de los artículos publicados en este número 1, cada autor es responsable de su enfoque ideológico, solo compartimos y difundimos con el público lector el conocimiento académico que recientemente se está generando en los centros de estudio a nivel internacional.



EDITORIAL

Entre la reflexión y la acción de un mundo consternado: educación, didáctica, tecnología, inclusión como resonancia pedagógica. 5
Dra. Carmen G. Burgos Videla

ARTÍCULOS ACADÉMICOS

Análisis de las metodologías pedagógicas empleadas en el área de tecnología e informática para el fortalecimiento de las competencias digitales
Analysis of the pedagogical methodologies used in the technology area to strengthen digital competencies 9
Dra. Liliana Beltrán Chirivi.
Mg. Adriana Castro Camelo.
Dra. Marisol Esperanza Cipagauta Moyano.

Tutor comparte a Tutor. Una propuesta formativa horizontal entre docentes
Tutor shares the Tutor. A horizontal training proposal among professors 25
Miriam Ximena García Álvarez

Areté, Ethos académico, TIC´s y pandemia en México
Areté, Academic Ethos, ICTs and pandemic in Mexico 41
María Margarita Flores Santiago

Didáctica en épocas de crisis social y educativa. Evocación de las virtudes humanas.
Didactics in times of social and educational crisis. Evocation of human virtues..... 57
Dr. Juan de Dios Escalante Rodríguez

Antropoliética de la educación como horizonte de una difusión cultural situada. Miradas desde la filosofía latinoamericana
Anthropolitical of education as the horizon of a situated cultural diffusion. Views from Latin American philosophy..... 69
Dr. Orlando Lima Rocha

Factores en deserción de la práctica profesional de estudiantes de Liceos Técnico Profesionales en Chile: El caso de tres liceos de la región Metropolitana y La Araucanía. Factors in desertion of professional practice of students of Professional Technical Licenses in Chile: The case of three high schools in the Metropolitan region and Araucanía. 83
Mg. Carolina Isabel de Lourdes Latorre Osses
Dra. Georgeta Ion

Educación para el cuidado de la Vida. Una propuesta para abordar la educación ambiental desde el paradigma biocéntrico
Educate for Life Care. A proposal to address Environmental Education from the biocentric paradigm..... 93
Dra. Carolina A. Piazzini

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA
INCLUSIVE AND INTERCULTURAL EDUCATION IN EDUCATIONAL PRACTICE..... 109
Dra. Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla

RESEÑA DE LIBROS

Mario Magallón Anaya Juan de Dios Escalante Rodríguez, (2014)
América Latina y su episteme analógica 125
Yoana Flores Huellaco

DIFUSIÓN CULTURAL

Fotógrafo Invitado 131
Ramiro Cortez Contreras

Entre la reflexión y la acción de un mundo consternado: educación, didáctica, tecnología, inclusión como resonancia pedagógica.



Iniciando el año 2021, el mundo cuestiona la posibilidad de volver a la normalidad en las escuelas y en todas las instituciones de educación. Para poder regresar a enseñar en sentido estricto sería lograr avanzar después de los golpes de la pandemia, avanzar después de visibilizar las brechas y diferencias socioculturales, atendiendo a los impactos que generan las diferencias geopolíticas, acciones gubernamentales y decisiones político educativas. Los niños, niñas, jóvenes, profesores, profesionales, académicos y todos en América Latina, Europa y Occidente permanecen sin saber con claridad por donde avanzar, entendiendo que los caminos se estrechan con las dificultades y la desigualdad social. Quedará pensarnos y encontrarnos sin antifaz ante la crueldad y la miseria que se desata. Si afinamos el enfoque, podríamos ver el colapso de los sistemas de salud que junto a otros determinantes sociales convierten a este mundo en un barco con el timonel de la incerteza al mando, la incertidumbre, el miedo a la muerte, la utopía del progreso, la sostenibilidad, y la tecnología. En este contexto, donde el COVID-19 ya lleva más de un año cambiando los sentidos y subjetividades, donde somos todos numerados e inoculados, como catastro de la catástrofe emerge el volumen 3 de la revista ProPulsión. Un esfuerzo por pensarnos en este momento de silente educación y difícil educabilidad.

Para comenzar la reflexión sobre uno de los elementos que en la actualidad afectan la normalidad Liliana Beltrán Chirivi, Adriana y Marisol de Colombia ofrecen un Análisis de las metodologías empleadas en el área de la tecnología e informática para el fortalecimiento de las competencias digitales. Comprendiendo que en una comunidad educativa de bajos recursos, con alto índice de vulnerabilidad existe la necesidad de facilitar herramientas educativas que enfoquen al estudiante de educación básica y media a fortalecer las competencias digitales y comunicacionales

En seguida, Miriam García Álvarez, de nacionalidad Española presenta una experiencia que ha llamado Tutor comparte Tutor: Una propuesta formativa horizontal entre docentes para destacar que la conversación, la adaptación a los nuevos sentidos con que se está educando a partir de la pandemia, posibilita la irrupción de nuevas metodologías, como es considerar importante aquellos espacios de interlocución.

Desde ahí cruzamos al sentido filosófico y ético del ser profesor y entender la educación como un acto motivado por nuestra conciencia. Con la descripción de una serie de problemáticas y posibilidades de apertura María Margarita Flores Santiago, académica mexicana, comparte el texto Areté, Ethos académico, TIC´s y pandemia en México, dando paso a la reflexión sobre la situación a que se enfrenta lo educativo y pedagógico con la pérdida del Ethos solidario, en alteridad. En coherencia con lo anterior Juan de Dios Escalante en su escrito, Didáctica en épocas de crisis social y educativa. Evocación de las

virtudes humanas. Se propone una didáctica que sea amalgama social y humana para los tiempos de pandemia, coyuntura de crisis, social y educativa. Se explica el fenómeno de la pandemia en relación a la complejidad y la interdisciplina para un proyecto antropológico de progreso humano en la educación. Explica la pasividad institucional del ámbito educativo ante esta crisis y la imposibilidad de crear propuestas de perspectivas de mundo alternativas al capitalismo. Posicionamiento crítico y posible.

Mencionaremos a Orlando Lima, joven académico mexicano, en su propuesta Antropológica de la Educación como horizonte de una difusión cultural situada. Miradas desde la filosofía latinoamericana. Nos muestra elementos que abren paso a nuestra subjetividad y antropológica, en tanto la eticidad del ser en el mundo, permite plantear la difusión cultural como horizonte de una práctica docente y didáctica comprometida con la realidad propia, esto abre el espacio educativo a una expresión política cultural. Este artículo busca situar la filosofía de la educación latinoamericana, desde sus linderos éticos y antropológicos políticamente definidos, concretizada en la unidad de la persona humana y la colectividad.

Existen variadas dificultades dadas en el tiempo de Pandemia, uno de ellos, y que se ha visto con índices elevados es la deserción, Carolina Isabel de Lourdes Latorre busca en los Factores que inciden en la deserción de la práctica profesional de estudiantes de Liceos Técnico Profesionales en Chile: El caso de tres liceos de la región Metropolitana y La Araucanía para buscar una acción que pueda contribuir a remediarlas o revertirlas desde un estado de la cuestión pertinente, logrando desde la visibilidad de los resultados proponer mejoras para la modalidad Técnico Profesional.

En Educar para el cuidado de la Vida. Una propuesta para abordar la educación ambiental Argentina, de la académica Carolina A Piazzini, encontramos una arista interesante para la didáctica. Trabajo enfocado en articular contenidos encuadrados dentro de la Educación Ambiental con enfoques, teorías y metodologías diversas, dando paso a la interdisciplina. El punto de partida fue el diagnóstico de una necesidad de capacitación temática y metodológica en docentes. Esta contribución sugiere la búsqueda de la integridad entre los diversos aspectos de nuestro ser –sensible, expresivo, activo, emocional, cognoscente, espiritual– para intentar superar la fragmentación social y cultural de nuestra civilización signada por la crisis ecológica.

El cierre del apartado artículos quisimos cerrarlo con Maria del Rocio Aguilar Bobadilla que nos habla sobre La educación inclusiva e intercultural en la práctica educativa tema transversal y relevante en todo sistema educativo y de convivencia social. En este artículo se documenta y analiza la práctica docente propia con base en el acompañamiento en el desarrollo de los proyectos de investigación, considerando la práctica docente propia como objeto de conocimiento y vínculo entre el trabajo académico con los procesos de aprendizaje en el aula.

En las reseñas contamos con el texto del Dr. Magallón Anaya, Mario y Dr. Escalante Rodríguez, Juan de Dios (2014) América Latina y su episteme analógica realizada por Yoana Flores Huellaco. Expone sobre las grandes aportaciones no sólo como disciplina, es decir de manera aislada, si no confirmó hasta el final su simpleza para entender la realidad, recoge el hoy de “nuestra América”; nos brinda la temporalidad actual; que ofrece la reflexión del “ser desde los problemas que atañen a la sociedad.

En el apartado que la revista ProPulsión abre a la difusión cultural, en este volumen hemos considerado cuanto a la posible, ponderada imaginación, junto a la impresión utópica y genealógica de la obra de arte expuesta, recuperada y fotografiada; podremos mencionar que estamos frente a una acción de arte realizada por Ramiro Cortez, fotógrafo autodidacta que interviene y transpone al humano actual frente a la pintura dispuesta en un mural ya gastado por el tránsito temporal, se advierte que busca destacar la articulación y superposición de distintos lugares e interpretaciones, como es el ser humano en el mundo, este que compartimos y que avanza aceleradamente, dejándonos ante la pérdida axiológica casi inmóviles. Volviendo a mirar para recuperar- nos.

Este número es un regalo a la memoria de nuestro colega y amigo Dr. Mario Oliva Medina (1956- Abril 2021) intelectual chileno, radicado en Costa Rica, con amplia trayectoria como catedrático, historiador, escritor, persona que nos deja un legado literario, vivo, completo de experiencias y una mirada epistémica nueva sobre el hacer historia, narrativas ricas en latinoamericanidad, fue un amante apasionado de la cultura, el arte, la historia y las ideas filosóficas. Es un privilegio saberlo parte de nuestro equipo de editores, y comité científico internacional. Su vocación, enseñanza, y fuerza nos provoca avanzar desde nuestras convicciones.

Espero les haga sentido el tercer número de ProPulsión, revista de investigación en Ciencias Sociales y Humanidades.

DRA. CARMEN G. BURGOS VIDELA
Directora editorial

Instituto de Investigación de Ciencias Sociales y Educación
Email: carmen.burgos@uda.cl



UNIVERSIDAD
DE ATACAMA

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN
DE CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN

Análisis de las metodologías pedagógicas empleadas en el área de tecnología e informática para el fortalecimiento de las competencias digitales

Analysis of the pedagogical methodologies used in the
technology area to strengthen digital competencies

DRA. LILIANA BELTRÁN CHIRIVI.

Corporación universitaria Minuto de Dios Uniminuto. Bogotá, Colombia (liliana.beltran-c@uniminuto.edu.co) (<https://orcid.org/0000-0001-6249-6863>)

MG. ADRIANA CASTRO CAMELO.

Corporación universitaria Minuto de Dios Uniminuto. Bogotá, Colombia (adriana.castro@uniminuto.edu) (<https://orcid.org/0000-0002-0779-7740>)

DRA. MARISOL ESPERANZA CIPAGAUTA MOYANO.

Corporación universitaria Minuto de Dios Uniminuto. Bogotá, Colombia (mecipagauta@uniminuto.edu) (<https://orcid.org/0000-0002-1378-8824>)

RESUMEN.

El presente artículo da cuenta de una investigación realizada en una comunidad educativa de bajos recursos, con un alto índice de vulnerabilidad y necesidades básicas insatisfechas, como la falta de oportunidades laborales, desatención en salud y un alto índice de desescolarización. Desde estas condiciones surge la necesidad de facilitar herramientas educativas que enfoquen al estudiante de educación básica y media a fortalecer las competencias digitales y comunicacionales mediante la creación de contenidos, la seguridad informática y la resolución de problemas. El estudio se realizó desde un enfoque metodológico cualitativo, que permitió orientar el proyecto dando respuesta a los objetivos propuestos, empleando diversos instrumentos de recolección de datos para el posterior análisis de las metodologías pedagógicas empleadas.

ABSTRACT.

This article is about an investigation carried out in a low-income educational community, with a high rate of vulnerability and unsatisfied basic needs, such as lack of job opportunities, inattention to health, and a high rate of out-of-school attendance. From these conditions arises the need to provide educational tools that focus the student of basic and secondary education to strengthen digital

and communication skills through content creation, computer security and problem solving. The study was carried out from a qualitative methodological approach, which allowed guiding the project by responding to the proposed objectives, using various data collection instruments for the subsequent analysis of the pedagogical methodologies used.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

tecnología; pedagogía; competencia digital; informática. / technology; pedagogy; digital competence; computing.

INTRODUCCIÓN

Las metodologías educativas que desarrollan los docentes en las aulas de clase permiten que el proceso de enseñanza aprendizaje se fortalezca, se conviertan en herramientas de apoyo a las necesidades educativas y se mejore la comprensión de los conceptos y contenidos en los cuales presentan dificultades académicas. Sin embargo, en tecnología e informática, estas metodologías se convierten en orientaciones prácticas para el desarrollo personal de cada uno de los estudiantes, siendo un poco más flexible en comparación con las diferentes áreas de aprendizaje.

De igual forma, las temáticas establecidas en las aulas de clase, son solamente para los estudiantes una serie de actividades que generan unas calificaciones, por eso se ven obligados a cumplir, pero no ven estas actividades como un enfoque personal que permita vivenciar fuera de las instituciones educativas, siendo esto una limitante para obtener los resultados esperados por los diferentes docentes que orientan el área de tecnología e informática.

Por lo anterior, la investigación realizada presenta un análisis detallado de las metodologías que establecen los docentes de tecnología e informática en el aula de clase del colegio Técnico Tomás Rueda Vargas; y cómo, a partir de ellas, se puede fomentar las competencias digitales en los estudiantes de los grados octavo, cursos que facilitan generar proyectos académicos con seguimiento continuo y progresivo en lo que se evidencien las diferentes estrategias y metodologías que desarrolla la profesión docente. Bunge (2017) refiere que las competencias digitales son “un proceso indispensable en la labor docente y en la educación en general” (p. 146).

Es de resaltar que este estudio busca una transformación a fondo de la manera de enseñar en las aulas de clase de tecnología e informática que permita responder al avance tecnológico que se lleva a cabo a nivel mundial y generar desde las aulas de clase un modelo de escuela digno, capaz de generar una propuesta que apoye el desarrollo tecnológico del país y especialmente a las familias y el entorno social de los mismos estudiantes.

Aunque la metodología utilizada, es de carácter cualitativo, se emplearon tres

instrumentos, que no solo permitieron observar las características de las técnicas empleadas por los docentes de tecnología e informática, sino además permiten establecer un informe cuantitativo, con la puesta en marcha del cuestionario docente, la entrevista y el formato de recolección de datos no participante, que dejaron establecer la dificultad de fortalecer las competencias digitales en los colegios públicos, debido a la falta misma de interés por parte de los estudiantes dentro del sistema educativo.

Finalmente, este estudio cualitativo evidenciará las herramientas y metodologías utilizadas en el aula de clase, permitiendo sugerir y fortalecer las metodologías por los docentes, con la finalidad de enfocar a los estudiantes a mejorar las competencias digitales, orientando a los estudiantes a ver la tecnología como una herramienta laboral y por qué no, profesional. Castilla (2018) dice que las TIC “son las que permiten gestionar y transformar datos que pueden llevarse a todos lados y ser administrados para tener un acceso fácil que lleva a la producción y transferencia de nuevo conocimiento” (p. 23), por lo que las TIC también son una forma de acceder fácilmente a la información y permite compartirla en cualquier lugar del mundo.

ANTECEDENTES

Los docentes en los últimos años han tenido que actualizar sus conocimientos y especialmente las competencias digitales, debido al auge que ha tenido la tecnología a nivel mundial y especialmente a nivel educativo. Las metodologías también han sido expuestas a estos cambios de manera más eficiente, porque se han condensado en el aprendizaje del estudiante, en este sentido Hernández (2017) de la Universidad San Ignacio de Loyola, a través de su investigación “Impacto de las TIC en la educación: retos y perspectivas” refiere, cómo la innovación en la educación es un estimulante para la creación de nuevos conocimientos y describe a su vez la importancia de la comunidad educativa para transformar el proceso de enseñanza aprendizaje en el ámbito educativo.

Sin embargo, el objetivo principal es convocar a nuevas innovaciones de las tecnologías de la información y las comunicaciones para convertirla en sociedad del conocimiento, para que cada agente educativo (docente-estudiante) transforme la educación a través de nuevas prácticas pedagógicas y tecnológicas desarrolladas dentro del aula de clase, estableciendo de este modo, un paso gigante en la transformación mundial de la educación y es allí, donde ésta investigación, desea analizar las metodologías que emplean los docentes de aula, en especial los docentes de tecnología e informática del colegio Técnico Tomás Rueda Vargas, para evidenciar, sugerir o transformar también, metodologías innovadoras, capaces de convertir la sociedad en una sociedad de conocimiento, creativa y eficaz.

En la investigación realizada por Campos (2017), sobre “La alfabetización tecnológica: de la informática al desarrollo de competencias tecnológicas”, realizada en la Universidad Austral de Chile, refuta como el sistema educativo no colabora con el aumento de la competitividad y productividad de la población, debido a que no facilita el desarrollo de tales habilidades y competencias. Dicha investigación utilizó una metodología de aprendizaje basada en proyectos con uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), donde tomo una muestra de seis profesores y 95 estudiantes de cinco municipios de Colombia,

analizando de manera cualitativa la información, por medio de un proceso de triangulación que contempla categorías preestablecidas y emergentes. Los resultados revelan que la estrategia de aprendizaje es significativa en los diferentes roles de la comunidad educativa y específicamente en las competencias tecnológicas. Esta investigación concluye que la estrategia de aprendizaje es fundamental para la alfabetización tecnológica, conclusión que afianza la presente investigación, al considerar que las metodologías tecnológicas fortalecen las competencias digitales.

Guevara (2017), líder de la academia de proyectos de la carrera de ingeniería en tecnologías de manufactura de la ciudad de México, en su investigación "Prototipos tecnológicos exitosos e innovadores de bajo presupuesto realizados por los alumnos en universidades públicas" buscó la vinculación de proyectos elaborados por los estudiantes con bajos recursos, junto con el departamento de vinculación, Esta investigación fue ganadora del primer y segundo puesto en el "VII Premio Concyteg a la Innovación Tecnológica" Guanajuato (2014), en el "Foro Internacional Sincco" y en el "5to Congreso Nacional de Manufactura", (2014-2015); propone una metodología lúdica para lograr la vinculación de estos prototipo, con el objetivo de fomentar el crecimiento económico y desarrollo de capacidades, como reto global a los que se enfrentan los estudiantes en la actualidad. Los resultados se dieron a conocer por diferentes medios, de tal forma que sirvieran de incentivo para otros estudiantes y así generar el interés en la vinculación de sus proyectos.

Alonso (2017), de la universidad de Buenos Aires, en su investigación titulada "¿Hacia una nueva definición de utilidad del conocimiento científico?", describe el desarrollo de la estrategia de análisis cualitativo, provenientes de la primera etapa de trabajo de campo, su objetivo principal es comprender cuáles mecanismos llevan adelante los investigadores en lo que respecta a instrumentos de investigación, orientado a los proyectos de desarrollo Tecnológico y Social (PDTS), proyectos que utiliza una metodología orientada a introducir elementos novedosos en lo que respecta a las competencias académicos, como también a la vinculación con actores no académicos, y es precisamente allí donde esta investigación aporta a la actual, ya que hace un guía a la utilización de instrumentos investigativos y enfatiza en las metodologías que se emplean a nivel tecnológico, como al aporte que hace al fortalecimiento de las competencias digitales.

En la investigación desarrollada por Martínez (2011), denominada: "El método de estudio de caso estrategia metodológica de la investigación científica" elaborada en la Universidad del Norte, se evidencia la importancia de la metodología, los procedimientos y elementos utilizados en el aula de clase, demostrando tanto las características claves como el valor y la creatividad. El propósito de esta investigación es el beneficio y la utilidad práctica de las metodologías empleadas a través del método de casos, método que se hace natural en el aula de clase, donde se evidencia las dificultades cotidianas que presentan los estudiantes y lo cual aporta significativamente al presente trabajo.

MARCO TEÓRICO

Actualmente, se evidencia un gran auge tecnológico debido a la crisis sanitaria que se vive, teniendo que convertir la tecnología en una herramienta primordial y cotidiana en la

vida del ser humano; gracias a la evolución de las herramientas tecnológicas, es fácil llevar a cabo una clase virtual, donde no solo se transmiten saberes, si no que adicionalmente se cuenta con la interactividad auditiva y visual entre los docentes y los estudiantes. Para los trámites educativos, como certificados, boletines y demás documentos que anteriormente debía solicitarse cita para expedirlos, ahora esta aun solo clic y es tanto la evolución virtual que el mundo no se detuvo, gracias a esta misma evolución.

Teniendo en cuenta el acelerado avance tecnológico, las instituciones educativas, llámese centros educativos, universidades y demás, han enfocado su proceso tecnológico a metodologías tradicionales que conllevan a la elaboración de actividades como evaluación y/o resultado final de una serie de conceptos, es así como en Gran Bretaña un grupo de niñas en el proceso de enseñanza aprendizaje diseñaron diferentes prototipos para dar respuesta a las necesidades de la comunidad; British Council (2018), inició un concurso entre estudiantes de 12 a 14 años de varios países, donde más de 250 estudiantes participaron en el proceso y desarrollaron diversos prototipos y/o herramientas, además de la finalidad del concurso se determinó la importancia del acompañamiento docente y especialmente a las metodologías empleadas por cada uno de ellos, que si bien daba respuesta a la actividad, no eran resultado de las metodologías empleadas en clase, entre algunos de los ejemplos de los proyectos presentados se encuentran dispositivos para buenos hábitos alimenticios, ayudar a personas con Alzheimer y para hacer ejercicio, entre otros.

La importancia de las metodologías empleadas en el sistema educativo y específicamente en el área de tecnología contribuyen a la formación tecnológica desde básica secundaria, hasta finalizar los estudios de educación media, como una herramienta educativa y laboral que pueden emplear al egresar de las instituciones convirtiéndose en competencias indispensables para el desarrollo personal y especialmente en una población cuyos recursos económicos, termina siendo una situación muy compleja. Estas metodologías están guiadas al proceso cualitativo, cuantitativo o mixto, donde afianza el conocimiento en toda investigación, donde al implementar cualquiera de estos tipos de metodologías, hacen que el investigador tenga una visión más clara al obtener los resultados y cualificar o cuantificar los mismos.

METODOLOGÍAS EDUCATIVAS

En la actualidad el mundo está cambiando, especialmente en el contexto tecnológico y por ello los docentes buscan nuevas metodologías y/o métodos de enseñanza - aprendizaje para utilizarlos y poder reinventar las prácticas docentes, motivando a los estudiantes a través de métodos novedosos capaces, no solo de transmitir conocimientos, sino a demás cautivar al estudiante y potencializar sus capacidades y competencias.

Algunos de estos métodos que afianzan y potencian las metodologías utilizadas por los docentes son:

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP): el Aprendizaje Basado en Proyectos permite adquirir conocimientos y competencias a través de la elaboración de proyectos educativos, que ofrecen respuesta a las necesidades cotidianas de los estudiantes, garantizando

procesos didácticos y prácticos que desarrollan competencias básicas en la comunicación, resolución de problemas, pensamiento crítico y colaborativo.

FLIPPED CLASSROOM (AULA INVERTIDA): esta metodología permite al estudiante alistar, analizar y preparar los implementos o recursos o educativos en casa para minimizar contratiempos y maximizar el tiempo en clase, una vez esta se desarrolle.

APRENDIZAJE COOPERATIVO: esta metodología desarrolla en el estudiante la competencia de trabajo en grupo, desarrollando diferentes actividades que permite los miembros del grupo realicen con éxito las tareas establecidas apoyándose en el trabajo de los demás.

GAMIFICACIÓN: esta metodología permite potenciar la motivación, concentración, esfuerzo y valores positivos a través de videojuegos y dinámicas de juego implementadas en el aula de clase.

DESIGN THINKING (PENSAMIENTO DE DISEÑO): el pensamiento de diseño como metodología, cumple la funcionalidad de resolver problemas e identificarlos individualmente para generar ideas y soluciones creativas en cada uno de los estudiantes.

APRENDIZAJE BASADO EN EL PENSAMIENTO (THINKING BASED E-LEARNING): la metodología permite desarrollar destrezas del pensamiento, contextualizando, analizando y argumentando el entorno en que se desenvuelve, haciendo propio el conocimiento y no memorístico, basado igualmente por el pensamiento (TBL).

APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS: esta metodología se basa en la demostración de los resultados de aprendizaje cuya finalidad en el proceso de aprendizaje en el estudiante está enfocado a dominar la capacidad que se tiene para desarrollar dicha actividad.

CARACTERÍSTICAS DE LA DIDÁCTICA TECNOLÓGICA

En la didáctica tecnológica se debe contemplar características específicas, no solo de los roles que cumplen los docentes y estudiantes, sino además de factores y/o procesos que intervienen, entre ellos se pueden observar:

Tabla 1. Características de las didácticas tecnológicas	
Factores	Características
Docente	Dominio del tema, flexibilidad, implementación de materiales pedagógicos, organización de los espacios, teoría y práctica en el proceso de enseñanza
Estudiante	Objeto de la enseñanza, persona activa, responsabilidad en la elaboración de las tareas asignadas, resolución de problemas con fundamentos sólidos, aprovechar lo positivo de las distintas teorías del aprendizaje, utilización de herramientas tecnológicas tanto individual como grupal.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Características de las didácticas tecnológicas

Factores	Características
Concepción del aprendizaje	En esta didáctica predomina el resultado esperado y no el proceso sugerido, reflexiones que provienen de un constructo teórico ampliamente investigado, adopta un papel central en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Instrumentales básicos	Observación, lectura, escritura, inteligencia y otras capacidades, sintetizar los nuevos conocimientos e integrarlos con los saberes previos para lograr su "apropiación", experiencia, orientación, recursos didácticos, comprender la nueva información.
Objetivo del aprendizaje	Es el punto de partida de la didáctica, ya que esta es la que define el fin de la actividad. Retención a largo plazo de la información y de los conocimientos asociados que se hayan elaborado. La transferencia del conocimiento a nuevas situaciones para resolver con su concurso las preguntas y problemas que se planteen.
Contenidos	Aunque hace parte del proceso, no son fundamentales dentro del mismo, ya que pueden cambiar constantemente.
Instrumentos básicos	Realizan múltiples operaciones cognitivas que contribuyen a lograr el desarrollo de sus estructuras mentales y de sus esquemas de conocimiento, receptividad, Reflexibilidad, creatividad, expresividad simbólica, expresividad práctica.
Actividad	Esta es la diferente técnica utilizada en el momento de la clase y puede ser variada de acuerdo a la motivación que implemente el docente.
Actividades memorísticas	Permiten desarrollar procesos cognitivos lógicos
Actividades reproductivas	pretenden la memorización y el recuerdo de una información determinada.
Actividades comprensivas	Pretenden la construcción o la reconstrucción del significado de la información con la que se trabaja, revisión del conocimiento a partir del análisis crítico, debate y la argumentación.
Evaluación	Es la encargada de verificar o comprobar que se ha cumplido con la finalidad del proceso, aprendizaje autorregulado y disposición para aprender, fuente más importante de los mensajes que el profesor proporciona con su enseñanza.
Fuente: Elaboración propia.	

COMPETENCIAS DIGITALES

El fortalecimiento de las competencias digitales, permiten un continuo avance tecnológico, centrado en los esfuerzos que realiza el ser humano, acoplado la tecnología al ritmo de vida, ya sea de forma diacrónica o sincrónica, manipulando así una serie de elementos que abarca el entorno social y natural.

Sin embargo, ¿qué tan importante es la metodología tecnológica para fortalecer las competencias digitales?, ¿hasta qué punto estas metodologías son positivas o negativas en la vida del ser humano?, ¿las competencias digitales vistas a nivel educativo satisfacen las

necesidades más íntimas y vanas necesarias?, o ¿es simplemente una competencia educativa para complementar un tema en clase? Las generaciones actuales están creciendo de la mano de la tecnología, siendo convenientes para el entorno social que se vive hoy en día y es por esta razón que no se discierne entre lo individual y general, es decir las competencias digitales se han vuelto indispensable para todos, que no se alcanza a comprender que dichas competencias son necesarias para el avance tecnológico, donde el ser humano no debe estar al servicio de la tecnología. Si no, al contrario, como debería ser.

Dashner (2015), por otro lado, cita que “la tecnología puede usarse para muchas cosas buenas, pero, al final, somos esclavos de la naturaleza y los elementos, mientras las metodologías tienden a ser resultado de simples experimentos” (p. 32).

Por otra parte, se debe tener en cuenta las implicaciones que tiene la metodología educativa enfocada al fortalecimiento de las competencias digitales a nivel cultural, donde no se sabe a manera cierta o incierta si la cultura avanza o por el contrario retrocede, cuando algunos docentes utilizan una y otra vez las mismas metodologías tradicionales se convierten entonces en algo insignificante en la vida cotidiana, dejando entre dicho su importancia en la cultura actual, generando expresiones como la mencionada por Giner, (2008) quien afirma que “la tecno cultura no significa el naufragio de la cultura, solo su reestructuración y la mudanza relativa de su lenguaje, consecuencia de una mala metodología” (p.105).

De igual forma las competencias digitales en el siglo XXI son esenciales en el trabajo cotidiano, el aprendizaje y participación activa, según Ocaña, Valenzuela y Morillo (2019) las competencias digitales “deben adaptarse; con lo cual todo aquel partícipe que se oriente a este mundo deberá manejar los códigos cada vez más complejos, pero muy necesarios” (p. 63) y más aún cuando el entorno social se ve amenazado por la emergencia sanitaria que impiden el normal desarrollo laboral físico y se deben implementar estrategias virtuales que contemplen los mismos objetivos, pero de manera diferente, viendo así entonces como las personas de mayor edad, no han sido capacitadas correctamente en las diferentes competencias digitales, como se observa obviamente en la población joven actual.

No obstante, al hablar de las competencias digitales es importante menciona los cinco pilares de la competencia digital docente, que esta incorpora para un mejor proceso de innovación, comunicación y aprendizaje, entre estos pilares se encuentra la informatización y alfabetización informacional; esta competencia identifica el saber equiparar, situar, rescatar, recopilar, organizar y considerar la información digital, por otra parte la segunda competencia es la comunicación y elaboración, en esta aptitud el docente debe transmitir en entornos digitales recursos y herramientas que permitan interactuar y participar en comunidades y redes.

La tercera competencia está guiada a la creación de contenido digital, enfocada a fomentar la creatividad y reelaboración de contenidos que faciliten el aprendizaje y genere nuevos conocimientos, aplicando los diversos derechos de propiedad intelectual. Actualmente es considerada una de las competencias básicas en la educación, donde el estudiante a través de la creatividad reconstruye desde sus propios conocimientos, nuevos conceptos y los aplica a su diario vivir.

Por su parte, la cuarta competencia; la competencia digital eficaz, permite proteger datos personales e identidades digitales para un uso sostenible y seguro; mientras la quinta competencia está enfocada a la resolución de problemas, donde la juventud hoy en día,

evoluciona a nivel digital, sin embargo, al obtener diversos recursos digitales debe tomar las mejores decisiones para utilizar el dispositivo, recurso y/o herramienta digital más apropiada y de esta manera resolver dificultades cotidianas o problemas de uso técnico a que se vea enfrentado, únicamente con la finalidad de resolver problemas que permitan desarrollar la competencia adecuada.

En consecuencia, con ayuda de esta competencia genera nuevos procesos cognitivos que permiten reorganizar las diferentes estructuras mentales y posteriormente facilitar la comprensión y solución de cualquier inconveniente, problema o situación a la que se vea enfrentado no solo educativa, emocional sino cotidianamente.

METODOLOGÍA

El colegio Tomás Rueda Vargas se encuentra localizado en la ciudad de Bogotá D.C, en la localidad de San Cristóbal sur, es un megacolegio con más de 2500 estudiantes, su contexto educativo es de carácter público de la Secretaría de Educación de Bogotá, los docentes de la sede A, que orientan los procesos de los grados octavo en la asignatura de tecnología e informática. De igual manera, se desarrolla una muestra probabilística de estudiantes, es decir, todos los estudiantes de los cursos mencionados (801-804), tienen la misma posibilidad de ser elegidos, sin embargo, solo 20 estudiantes de estos dos grupos, son seleccionados aleatoriamente y participa como muestra del proyecto, esta muestra tiene la ventaja de medir el tamaño del error y hacer las correcciones pertinentes.

Tabla 2. Características de los profesores entrevistados

Docentes	Perfil profesional y experiencia académica
Docente 1. ·Licenciado en Tecnología e informática ·Tiempo de dedicación: Medio Tiempo ·Tiempo en la institución: 8 años	Licenciado en Tecnología e informática de la Fundación universitaria Unipanamericana, ubicada en Bogotá. Especialista en Computación para la docencia a distancia. Diplomado en Investigación y en Docencia Virtual. Un total de 23 años en diferentes instituciones educativas.
Docente 2. ·Licenciado en Informática ·Tiempo de dedicación: Completo Tiempo en la institución: 3 años	Licenciado en Informática de la Universidad Fundación Universitaria Católica - Unicatólica. Docente hace 6 años
Docente 3. ·Magister en educación virtual ·Licenciada en Educación ·Tiempo de dedicación: Completo Tiempo en la institución: 2 años	Magíster en Educación Virtual de la universidad cooperativa de Colombia Licenciada en educación de la Universidad Santander Docente hace 16 años

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Características de los profesores entrevistados	
Docentes	Perfil profesional y experiencia académica
Docente 4. ·Magíster en Tecnologías digitales aplicada a la educación ·Especialista en aplicación de Tic para la enseñanza ·Licenciada en Biología y Química ·Tiempo de dedicación: Completo Tiempo en la institución: 5 años	Magíster en Tecnologías digitales aplicadas a la educación de la Universidad de Santander Udes Especialista en aplicación de Tic para la enseñanza de la Universidad Santander Udes Licenciada en Biología y Química de la Universidad Tecnológica del Choco "Diego Luis Córdoba" Docente hace 17 años
Docente 5. ·Magíster en Educación ·Licenciada en Educación Básica con énfasis en Informática Educativa ·Tiempo de dedicación: Completo ·Tiempo en la institución: 1 año	Magíster en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO Licenciada en Educación Básica con énfasis en Informática Educativa de la Fundación Universitaria Panamericana Docente hace 24 años
Docente 6 ·Magíster en educación virtual ·Licenciada en Educación ·Tiempo de dedicación: Completo Tiempo en la institución: 4 años	Magíster en Educación Virtual de la universidad cooperativa de Colombia Licenciada en educación de la Universidad Santander - Udes. Docente hace 9 años

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, la investigación establece cuatro categorías que se relacionan entre sí, categoría 1: metodologías educativas docentes, categoría 2: herramientas tecnológicas, categoría 3: didáctica de la tecnología educativa, categoría 4: competencias Digitales.

Tabla 3 Matriz categorial			
Objetivos (Específicos)	Categorías	Subcategorías	Instrumentos
Identificar cuáles son las metodologías utilizadas por los docentes en el proceso de enseñanza.	Metodologías educativas docentes	Aprendizaje basado en proyectos Aprendizaje colaborativo Gamificación Aprendizaje basado en problemas Design Thinking Aprendizaje Basado en el Pensamiento Aprendizaje Basado en Competencias	Entrevista semiestructurada a docentes
Examinar las características asociadas a las herramientas tecnológicas empleada en el área de tecnología e informática.	Herramientas tecnológicas	Redes entre pares Efectividad de las Tic Aprendizaje colaborativo Aprendizaje colaborativo con soporte TIC	Encuesta Cuestionario de Observación

Fuente: elaboración propia

Tabla 3 Matriz categorial			
Objetivos (Específicos)	Categorías	Subcategorías	Instrumentos
Sugerir estrategias didácticas o pedagógicas que fortalezca la metodología utilizada por los docentes del área de informática en el proceso de enseñanza	Didáctica de la tecnología educativa	Teoría y práctica del proceso de enseñanza- aprendizaje. Concreción del currículo. Programación en el aula: la unidad didáctica. Selección y elaboración de materiales educativos.	Entrevista a docentes y revisión documental
	Competencias digitales	Fomentar el aprendizaje. Criterios de evaluación. Organización de los espacios, de los recursos y del tiempo.	

Fuente: elaboración propia

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

A continuación, se resume los hallazgos obtenidos con la aplicación del formato de observación no participante, la entrevista semiestructurada y el cuestionario docente para la categoría de metodologías educativas docentes.

Tabla 4. Triangulación de la información de la categoría metodologías educativas docentes		
Metodologías Educativas Docentes		
Objetivo específico: Identificar cuáles son las metodologías utilizadas por los docentes en el proceso de enseñanza.		
Subcategorías: Aprendizaje basado en proyectos, Aprendizaje colaborativo, Gamificación, Aprendizaje basado en problemas, Design Thinking, Aprendizaje Basado en el Pensamiento, Aprendizaje Basado en Competencias.		
Subcategorías	Observación a publicaciones	Entrevista a profesores
Aprendizaje basado en proyectos	En las publicaciones indagadas para esta investigación se identifica que la educación actual está enfocada a un aprendizaje basado en la cooperación entre pares y las prácticas pedagógicas que se desarrollan, evidenciando trabajo en grupo basado en proyectos. Los docentes enfatizan en las publicaciones como el trabajo colaborativo actualmente es esencial para avanzar a nivel educativo y especialmente con la aplicación de herramientas educativas que fortalecen las actividades en las aulas de clase.	Los docentes señalan la importancia del aprendizaje basado en proyectos (85,7%) como una metodología educativa necesaria para implementar en los cursos no solamente por la efectividad, sino además por la cantidad de estudiantes que se orientan en las aulas de clase (40 a 50 estudiantes por grado). El docente debe estar en constante actualización en cuanto a las herramientas tecnológicas (plataformas, Aplicaciones y app interactivas), para poder orientar y cumplir con las expectativas.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Triangulación de la información de la categoría metodologías educativas docentes**Metodologías Educativas Docentes**

Objetivo específico: Identificar cuáles son las metodologías utilizadas por los docentes en el proceso de enseñanza.

Subcategorías: Aprendizaje basado en proyectos, Aprendizaje colaborativo, Gamificación, Aprendizaje basado en problemas, Design Thinking, Aprendizaje Basado en el Pensamiento, Aprendizaje Basado en Competencias.

Subcategorías	Observación a publicaciones	Entrevista a profesores
Aprendizaje colaborativo	Las investigaciones desarrolladas a nivel tecnológico concuerdan en la importancia del trabajo colaborativo en el aula de clase y entre pares docentes.	El aprendizaje en las instituciones educativas y especialmente en las de carácter público, están sujetas a este aprendizaje (57,1 %), por el número de estudiantes en cada aula.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Triangulación de la información de la categoría herramientas tecnológicas**Herramientas Tecnológicas**

Objetivo específico: Examinar las características asociadas a la metodología empleada en el área de tecnología e informática

Subcategorías: Redes entre pares - Efectividad de las Tic - Aprendizaje colaborativo - Aprendizaje colaborativo con soporte TIC

Subcategorías	Observación a publicaciones	Entrevista a profesores
Efectividad de las Tic (71,4%)	En las investigaciones realizadas a partir del año 2000 se evidencia la importancia de la implementación de las Tic, donde ha ido avanzando desde las Tic 1.0 hasta la actualidad en 3.0, estos avances han determinado un giro fundamental, evidenciándose la constante participación de los docentes.	El avance tecnológico ha sido drástico a nivel pedagógico, teniendo que implementar herramientas tecnológicas que permitan el proceso educativo e ir de la mano con el avance tecnológico y por ello la efectividad de las Tic es primordial en este acompañamiento como competencias básicas.
Aprendizaje colaborativo con soporte TIC (71,4%)	Los docentes de las diferentes asignaturas de alguna u otra manera han tenido que fortalecer sus estrategias pedagógicas apoyadas en el soporte de las Tic, para garantizar procesos pedagógicos positivos en las aulas de clase, así se evidencia en los artículos de revista que indagan sobre el tema y que cada día estos contenidos están más en la red	En la actualidad en la "era tecnológica" así llamada por varios investigadores, el internet ha sido un impedimento para la implementación de algunas comunidades educativas, ya que no cuenta con los recursos necesarios para su implementación, pero donde se obliga de alguna u otra manera seguir sigilosamente en el proceso tecnológico.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Triangulación de la información de didáctica de la tecnología Educativa

**Tercera categoría de análisis
Didáctica de la tecnología Educativa**

Objetivo específico: Sugerir estrategias didácticas o pedagógicas que fortalezca la metodología utilizada por los docentes del área de informática en el proceso de enseñanza para el fortalecimiento de las competencias digitales.

Subcategorías: Teoría y práctica del proceso de enseñanza - aprendizaje - Concreción del currículo - Programación en el aula: la unidad didáctica - Selección y elaboración de materiales educativos - Fomentar el aprendizaje - Criterios de evaluación.

Subcategorías	Observación a publicaciones	Entrevista a profesores
Teoría y práctica del proceso de enseñanza - aprendizaje.	En las investigaciones recogidas, este análisis de teoría y práctica del proceso de enseñanza (71,4 %) se evidencia que las dos van de la mano en el proceso de enseñanza, los docentes deben implementar contenidos tradicionales (Teoría) como requisito indispensable en la elaboración de las clases dando cuenta de pasar de lo tradicional a lo práctico.	Los docentes de la institución deben entregar contenidos teóricos y estructurados a los diferentes grados, para que, a partir de allí, puedan poner en marcha los diferentes proyectos educativos de manera didáctica, que cumpla con la finalidad de reforzar la parte teórica y como muestra final para la dependencia del área.
Programación en el aula: la unidad didáctica. Selección y elaboración de materiales educativos.	Se evidencia que las unidades didácticas (57,1 %) son tradicionales y no están actualizadas, sin embargo, al llevarlo al aula de clase se correlaciona con otros objetivos que permiten apoyar las estrategias de clase	Los docentes estructuran sus clases con los contenidos entregados en la institución, sin embargo los redirecciona a fortalecer procesos dinámicos que induzcan a la reutilización de material reciclable, desarrollando el pensamiento lógico creativo y dinámico.
Organización de los espacios, de los recursos y del tiempo	Se observa que en la organización de los espacios, de los recursos y del tiempo (57,1 %) es fundamental para desarrollar la clase, debido a que en tecnología básicamente se desarrolla dos horas cátedra a la semana, tiempo reducido para implementar proyectos única y exclusivamente en el aula, por ende estos recursos y tiempos deben ser utilizados favorablemente para no caer en la monotonía.	Los docentes consideran que una de las subcategorías para tener en cuenta es la organización de recursos, espacios y tiempos, debido a que al implementarlos correctamente se desarrollan procesos mentales, creativos y dinámicos que hacen que las clases se conviertan en amenas y significantes para los estudiantes.
Fomentar el aprendizaje	Con relación a fomentar el aprendizaje (42,9 %), todas las investigaciones señalan que es fundamental desarrollar el aprendizaje, pero que en la actualidad se debe tener en cuenta las didácticas tecnológicas como estrategia fundamental en el desarrollo de las competencias.	Se evidencia como los docentes implementan diferentes metodologías y didácticas que fortalecen el aprendizaje en el aula de clase y habilidades de comunicación en los diferentes grupos de estudiantes.
Criterios de evaluación	Aunque la mayoría de investigaciones concuerdan que a evaluación debería ser solo una herramienta para medir los conocimientos de los estudiantes, también menciona diversas maneras de realizarlo.	Los docentes manifiestan que el desarrollo de las evaluaciones permite medir una parte del coeficiente de los estudiantes, sin embargo no son instrumento que deberían ser utilizados en la educación, debido a que minimizan el pensamiento y coarta la creatividad.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Triangulación de la información de la categoría de Competencias Digitales

**Cuarta categoría de análisis
Competencias Digitales**

Objetivo específico: Sugerir estrategias didácticas o pedagógicas que fortalezca la metodología utilizada por los docentes del área de informática en el proceso de enseñanza para el fortalecimiento de las competencias digitales.

Subcategorías: Interacción mediante nuevas tecnologías -Compartir información y contenidos -Participación ciudadana en línea -Colaboración mediante canales digitales -Gestión de la identidad digital . Entre estas subcategorías se indaga por las competencias que deben desarrollar los estudiantes en el proceso, tales como: Información y alfabetización -Comunicación y colaboración Creación de contenidos digitales - Seguridad -Resolución de problemas

Subcategorías	Observación a publicaciones	Entrevista a profesores
Creación de contenidos digitales (71,4 %)	Los contenidos de las publicaciones se presentan en diferentes formatos, evidenciando la importancia de la creación de contenidos digitales como herramienta fundamental para el desarrollo de las temáticas. Se evidencia la actualización y conocimiento por parte de los docentes que publican contenidos a cerca de los contenidos digitales. Se evidencia la evolución que ha tenido las investigaciones sobre el tema y dejan ver la importancia de la creación de los mismos.	Fomenta la creación de contenidos digitales a partir de herramientas simples gratuitas que se encuentran en la red Fortalece las competencias digitales a través de diferentes procesos de creación de aplicaciones, software y demás recursos tecnológicos que aportan al desarrollo pedagógico de la clase. Se desarrolla procesos formativos entre pares, contribuyendo a la actualización y fortalecimiento en los conocimientos de diferentes docentes
Resolución de problemas (71,4 %)	A la par con la subcategoría anterior, la resolución de problemas enmarca una serie de estrategias pedagógicas que fortalecen las competencias digitales en los estudiantes y clarifican las diferentes temáticas de clase, siendo este un porcentaje alto en el desarrollo de varias investigaciones curriculares y científicas.	La resolución de problemas en el proceso educativo se ha convertido en el bum de la educación y no solo se implemente en las clases de tecnología e informática sino también en las diferentes áreas, debido a la aplicabilidad que tiene en el desenvolvimiento cotidiano de los estudiantes, permitiendo generar de esta manera un pensamiento crítico, analítico y lógico.

Fuente: elaboración propia.

Una vez realizados los análisis a los diferentes resultados de esta investigación obtenidos de los instrumentos de recolección de datos utilizados para tal fin y aplicado a varios docentes de tecnología e informática, se puede mencionar los principales hallazgos encontrados en esta investigación.

- Los docentes desarrollan actividades que complementan las diversas temáticas, sin embargo, sus metodologías no fortalecen las competencias tecnológicas.
- Se evidencia que se desarrollan actividades en el aula de clase guiadas a conocer las diferentes teorías que abarca el plan de estudios.
- A pesar de tener la alianza con el Servicio Nacional de Aprendizaje, (Sena) dentro de la institución, las actividades que se desarrollan solo son de copiar en el cuaderno y

responder preguntas acerca del tema que están aprendiendo, sin ser transversalizadas con las demás áreas de aprendizaje.

- Las actividades del Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena), no está dirigido al fortalecimiento de las competencias digitales, por el contrario, aunque se hable de una formación integral, las metodologías siguen siendo tradicionales, no están realmente relacionados con la caracterización de los ciclos.
- Para los estudiantes que están inscritos en las actividades del Sena, no significa más que una nota dentro del proceso, es decir una serie de acciones con las que se deben cumplir porque son nota para una o varias asignaturas.
- Existe un espacio dentro de la jornada académica para fomentar las competencias digitales, sin embargo, son muy pocos los estudiantes que asisten, debido a que esta formación es opcional.
- Los docentes ya se adaptaron simplemente a chequear que se cumplan los indicadores mínimos, según lo establecido para cada proyecto y así garantizar el tema visto.

CONCLUSIONES

Las metodologías pedagógicas desarrolladas en el área de tecnología e informática, están muy relacionadas con diferentes métodos y estos a su vez a diferentes teorías del aprendizaje, permitiendo al docente interactuar con los estudiantes de diversas maneras, más aún, cuando los cambios que enfrenta la educación hoy en día, no solo por la crisis sanitaria que vive el país, sino a demás por el ritmo tan acelerado al que se enfrenta la juventud ante diferentes mecanismos tecnológicos, así lo exige. Y es desde allí, donde definitivamente, el docente debe hacer una retrospectiva para reflexionar sobre su labor docente y el servicio que presta a la sociedad actualmente como a futuro

Los resultados revelan que los docentes en general aplican métodos conductistas para asentar las bases necesarias a las temáticas planteadas dentro del aula de clase y poder de esta forma aplicar metodologías de acuerdo a las posibilidades de la comunidad que orienta, comunidad que como se menciona al principio de esta investigación, es una población de bajos recursos, donde en la mayoría de los casos, los padres de familia no hacen el acompañamiento adecuado a sus hijos, dejándolos a la deriva y a su vez trabajando con los pocos recursos que encuentran a su alrededor, factor que dificulta el trabajo docente en el aula de clase y por lo cual este termina con sus metodologías tradicionales y pragmáticas para poder alcanzar sus objetivos, sin concernir la importancia que tenga en los estudiantes a nivel social o personal.

No obstante, es importante aclarar que de acuerdo con la crisis sanitaria derivada por la COVID-19, los docentes tuvieron que enfrentarse a metodologías activas, capaces no solo de fortalecer las competencias digitales en los estudiantes, sino que además se convirtieron en la única metodología que se puede emplear, dejando más que claro, que los docentes de tecnología e informática, están capacitados para emplear cualquier herramienta tecnológica que apoya estas competencias, pero que en el aula no son tan importantes en el momento de la enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

- Alonso, M. (2017). ¿Hacia una nueva definición de utilidad del conocimiento científico? Primer análisis de los proyectos de desarrollo tecnológico y social (PDTs) en Argentina. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 9(17), 79-97. <https://doi.org/10.22430/21457778.626>
- British Council. (2018). La jornada. Niñas de AL crean prototipos tecnológicos en un programa auspiciado por Gran Bretaña. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2018/11/22/ciencias/a02n1cie>
- Bunge, M.(2017). Educación y ciencias tecnológicas. <http://www.andrese.blogspot.com/2017/11/la-tecnología-según-varios-autores.html>
- Campos, G. (2017). La alfabetización tecnológica: de la informática al desarrollo de competencias tecnológicas. Universidad Austral de Chile.
- Castilla, H.(2018). Más allá de los conocimientos. El arte de ser profesor mediador en el proceso de aprendizaje. Bogotá: UNIMINUTO
- Dashner (2015). ¿Tecnología al servicio de la humanidad? o ¿humanidad al servicio de la tecnología? Un asunto sin resolver. <https://disertacionessobreliteratura.wordpress.com/2015/10/>
- Giner, S. (2008). Tecnocultura, saber y mudanza social. http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_32/nr_331/a_4208/4208.html el 5 de octubre de 2015.
- Guevara, E. (2017). Prototipos tecnológicos exitosos e innovadores de bajo presupuesto realizados por los alumnos en universidades públicas. *Revista Electrónica ANFEI*. <https://www.anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/323/964>
- Hernández, R. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325 - 347 <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Martínez, C. (2011). El método de estudio de caso, estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista Científica Pensamiento y Gestión*.
- Ocaña, Y., Valenzuela, L. y Morillo, J. (2020). La competencia digital en el docente universitario. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e455. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.455>

Tutor comparte a Tutor. Una propuesta formativa horizontal entre docentes

Tutor shares the Tutor. A horizontal training proposal among professors

MIRIAM XIMENA GARCÍA ÁLVAREZ

Facultad de Artes y Diseño, UNAM. México (mxgarcia@fad.unam.mx) (<https://orcid.org/0000-0002-7972-222X>)

RESUMEN

El aprendizaje entre pares, a través de compartir experiencias docentes, posibilita la apertura al diálogo reflexivo, al conocimiento de propuestas prácticas realizables frente a grupo y a la evaluación de formas ya establecidas en los procesos de enseñanza - aprendizaje - evaluación.

Se presenta un proyecto dentro del Programa Institucional de Tutorías de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM como un espacio de conversación para que el docente comparta propuestas de actividades realizadas con sus estudiantes, permitiendo la recuperación de conocimiento empírico que deja vislumbrar fragmentos de los sucesos acontecidos dentro del currículum oculto. Se pretende así, a través de un método de observación participante recuperar los saberes, las experiencias y los resultados de quien está al frente de una clase en específico, validando el arduo y complejo trabajo de planeación y ejecución de la propuesta didáctica.

ABSTRACT

Learning among peers, through sharing teaching experiences, enables the opening of reflective dialogue and the knowledge of practical proposals that can be carried out in front of the group and the evaluation of established forms in the processes of teaching - learning - evaluation.

This project is presented within the Institutional Tutoring Program of the Faculty of Arts and Design of the UNAM as a space for conversation for teachers to share proposals for activities carried out with their students. The project allows the retrieval of empirical knowledge that concedes us to glimpse fragments of the successes that took place within the hidden curriculum. It is intended, through a method of participant observation, to recover the knowledge, experiences and results of which is ahead of a specific class, validating the arduous and complex work of planning and executing the didactic proposal.

PALABRAS CLAVE /KEYWORDS

formación horizontal docente tutoría, aprendizaje significativo, validación del conocimiento empírico. / horizontal teaching training, meaningful learning, validation of empirical knowledge

INTRODUCCIÓN

Construir un proyecto colaborativo lleva tiempo y requiere constancia, sobre todo cuando el proyecto necesita de la apertura al diálogo, la participación empática, voluntaria y abierta de una comunidad poco acostumbrada a reuniones académicas afables, con jornadas laborales extensas y, en muchos casos, con una paupérrima retribución económica.

En mayo del 2013, el entonces Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Dr. José Narro Robles pública en la Gaceta de la UNAM el «Acuerdo por el que se establece el Sistema Institucional de Tutoría de Bachillerato y Licenciatura en los Sistemas Presencial, Abierto y a Distancia en la UNAM» (Narro Robles, J., 2013: p.27)

El objetivo primordial de esta propuesta es «mejorar la calidad y pertinencia de los programas de formación de los alumnos de las entidades académicas del bachillerato y licenciatura, así como incrementar la equidad en el acceso a aquellos métodos, tecnologías y elementos que favorezcan su preparación y desempeño» (Narro Robles, J., 2013: p.27)

Esta propuesta tan ambiciosa tiene la característica de ser voluntaria para los docentes y estudiantes que en ella participan; es decir, los docentes asignados como tutores no reciben retribución económica alguna y los estudiantes no están obligados a asistir a reuniones de tutoría; sin embargo, la institución educativa está obligada a registrar números de asistencia y comprobar la efectividad del Programa Institucional de Tutorías de su entidad, responsabilidad que recae en la Coordinación del Programa, en este caso de la Facultad de Artes y Diseño, plantel Xochimilco (FAD).

Este aspecto que hace vulnerable y frágil la viabilidad de los objetivos del programa, significa también un reto interesante por establecer proyectos y estrategias que hagan sostenible y verdaderamente útil las funciones del Programa Institucional de Tutorías (PIT), más allá del mero registro de números; de tal forma que la visión de la Coordinación del

PIT de la FAD ha establecido como prioridad, la planeación y ejecución de proyectos que dignifiquen los ya existentes logros individuales de cada docente, la promoción de ideas del equipo de estudiantes en servicio social, la visibilización de trabajos colaborativos, proyectos y acciones que ocurren en la vida académica cotidiana (currículum oculto) y la búsqueda por ofrecer un acercamiento empático de apoyo para docentes que sean percibidos por los estudiantes y por ellos mismos con dificultades en el ejercicio de su labor académica, sin que esto signifique la imposición de ideas, la presunción de autoridad y la exhibición de información privada.

Esta visión motivada por alcanzar un reconocimiento y consolidación institucional comenzó con la experimentación de varios proyectos, de entre ellos, Tutor comparte a Tutor, tema seleccionado para este artículo. El registro de la información aquí contenida es resultado de un método de observación participante, registrando las actividades de cinco docentes que se aventuraron a exponer sus estrategias didácticas a otros docentes para recibir retroalimentación, pero también para proponer formas de trabajo con los estudiantes de la Universidad que incluyeran una visión integral de la educación.

Tutor comparte a Tutor tiene por idea construir un espacio horizontal y empático de aprendizaje, donde los docentes comparten sus experiencias y estrategias dentro del aula, pero también sus dificultades, en esta propuesta no está contemplada la participación de las autoridades como observadoras y evaluadoras, con la intención de habilitar un espacio seguro, donde se pueda conversar de temas que podrían no ser comprensibles.

Debido a la extensión del tema, el presente artículo describe brevemente el proyecto Tutor comparte a Tutor iniciado en el mes de noviembre de 2020 por la entonces Coordinadora del Programa Institucional de Tutorías Miriam Ximena García Álvarez; en un segundo apartado se presentará el resumen de las propuestas de los cinco profesores que aceptaron participar en el proyecto piloto, las cuales nos permiten conocer a grandes rasgos el valor formativo de la propuesta, en este apartado se contiene de manera general las estrategias prácticas realizadas por el docente con su grupo asignado, las cuales van, desde la aplicación de un diagnóstico inicial, el uso crítico y reflexivo de las plataformas digitales, la recuperación de herramientas físicas como la bitácora, la importancia de sondear el estado de ánimo de los participantes de la clase y la relevancia de fomentar procesos de socialización dentro del trabajo colaborativo.

Se enuncian someramente las áreas de oportunidad de la propuesta y los logros alcanzados, así como la consideración de la importancia en dar continuidad a este proyecto.

Al ser el registro de los inicios de un proyecto piloto se requerirá de una investigación posterior más profunda para validar si la estrategia está logrando su objetivo de formación académica horizontal, así como corroborar la viabilidad del mismo a pesar de las carencias de presupuesto en relación a las exigencias institucionales por alcanzar números como manera de comprobación de la eficiencia y buen funcionamiento del Programa Institucional de Tutorías.

EL PROYECTO: TUTOR COMPARTE A TUTOR

La Facultad de Artes y Diseño de la UNAM cuenta con un Programa Institucional de Tutorías consolidado en el año 2015 en seguimiento al acuerdo del año 2013 del Rector Dr. José Narro Robles publicado en la Gaceta de la UNAM No. 4516. Acuerdo que define los siguientes objetivos, dentro de las funciones sustantivas de educación, orientación e información:

«I. Contribuir al desarrollo académico, a la superación personal y profesional de los alumnos; II. Favorecer el proceso de integración de los alumnos en el quehacer universitario; III. Apoyar a los alumnos en la detección de los problemas que se les presentan durante el proceso de enseñanza - aprendizaje, con el objeto de analizar las posibles soluciones; IV. Contribuir a la eficiencia terminal de los alumnos, y V. Favorecer el desarrollo integral de los alumnos de bachillerato y licenciatura, a través de acciones articuladas que impacten positivamente en la permanencia, el rendimiento y el egreso.» (Narro Robles, J., 2013: p.27)

En noviembre 2020, en una búsqueda por alcanzar esos objetivos, considerando el carácter voluntario del programa, la Coordinación del PIT de la FAD propone un proyecto piloto titulado Tutor comparte a Tutor; la idea de este proyecto es recuperar y difundir las formas, estrategias y procesos que los tutores docentes llevan a cabo frente a sus grupos asignados, los cuales pueden ser dentro de las licenciaturas en Artes Visuales y Diseño y Comunicación Visual.

Estas estrategias y la forma en cómo son llevadas a cabo por los docentes es considerada un conocimiento y habilidad teórico - práctica que afrontan la complejidad de los procesos de enseñanza - aprendizaje - evaluación dentro del aula, las cuales contemplan al estudiante como un sistema complejo de relaciones donde su situación particular como persona, dentro de un grupo social determinado, afecta directamente su desempeño académico.

Para comprender la función e importancia de la figura del tutor se recuperan las definiciones de: Tutor, Tutorado y Tutoría descritas en Los Lineamientos del Sistema Institucional de Tutoría de Bachillerato y Licenciatura en los Sistemas Presencial, Abierto y a Distancia en la UNAM.

«Tutor: Académico o alumno de semestre o ciclo anual avanzado que asume el compromiso de orientar y acompañar el proceso de formación integral de los alumnos que le son asignados por el PIT.

Tutorado: Alumno inscrito en una entidad académica de la UNAM, que forma parte del PIT, por lo que recibe orientación, información y apoyo en gestiones propias de su actividad escolar, académica, vocacional y/o profesional por un tutor, capacitado para dicha función.

Tutoría: Actividad formativa y de acompañamiento durante la trayectoria académica del alumno, cuya finalidad es la de mejorar su aprovechamiento escolar y promover su desarrollo integral. Realizada por académicos o pares del alumno como parte de

la función docente en el contexto del PIT.» (Narro Robles, J., 2013: p.29)

Como podemos apreciar en las definiciones, el ámbito de acción del tutor, ya sea docente o alumno es la formación integral, concepto que también requiere ser entendido ya que se ha detectado una falta de comprensión de la extensión de la palabra por diversos actores de la comunidad directiva, académica y estudiantil que permea de una manera poco favorable para el desenvolvimiento de las actividades del PIT.

«La visión integral que se propone [...] supone un abordaje a la realidad del estudiante [...] desde su dimensión trascendente y completa de todos los ámbitos con los que el ser humano se relaciona. Significa entonces una pedagogía inclusiva, comprensiva, integradora, equilibrada y representa todo un cuerpo de conocimientos empíricos y sabiduría experiencial que hace de la experiencia humana completa, que desde luego apela a la cotidianidad del individuo en todos los sentidos.» (Rodríguez, M., 2012: p. 49)

Siguiendo esta idea, el acompañamiento del estudiante en su desarrollo integral no solo se ocupa de los contenidos temáticos de la asignatura como si éstos estuvieran separados de las características sociales del estudiante, así como de sus particularidades individuales.

El tutor debe formarse como orientador que conoce las características de la malla curricular del estudio, la situación actual en la formación profesional y laboral, los contenidos de la asignatura que imparte, incluyendo estrategias eficientes, puntuales, respetuosas que atiendan situaciones de la vida cotidiana estudiantil, dentro y fuera de la institución, que afecten directamente el desempeño académico; sin rebasar los límites de su capacidad y conocimiento, permitiendo la toma de decisiones autónomas del estudiante; de tal forma que el tutor es capaz de referir prontamente al estudiante con otras instancias o especialistas que pueden dar continuidad a la situación presentada por el estudiante y así apoyar su desarrollo integral, sin injerir en la decisión final del estudiante, puesto que es el una persona adulta con capacidad de decisión que debe asumir sus actos con responsabilidad.

Situada así la complejidad del trabajo realizado por los tutores se identificó la exigencia por desarrollar un programa de formación, el cual fuera visto por ellos como un espacio integrador de conocimientos, estrategias y experiencias que ya existían en su práctica docente pero que no eran compartidas de una manera formal o registradas dentro de las actividades académicas, y por lo tanto no son validadas por la dirección de la institución, los estudiantes o el mismo grupo docente, lo que al final propicia la percepción de la poca injerencia de la labor tutorial en beneficio del estudiantado.

Así inicia el proyecto piloto Tutor comparte a Tutor, proyecto que tiene por finalidad el capacitar a los mismos tutores considerando su participación en un doble sentido, el sentido de ser estudiantes y el de asumirse como profesores; abriendo el panorama a la idea de figura par.

Una figura par es aquella que tiene la misma posición, es simétrica a otra por lo que no está supeditada, estando su opinión, conocimiento y experiencias en equilibrio con las del otro.

Este principio de enseñanza - aprendizaje par, entre docentes tutores, pretende generar la experiencia de una formación horizontal y voluntaria por aprender y compartir con otros docentes tutores conocimientos, estrategias, actividades y acontecimientos reales, incluyendo dificultades acontecidas en la vida académica; con la finalidad de incluir los resultados de participar en esta formación a la propia práctica docente y de tutoría, permitiendo enriquecer las estrategias existentes y ya empleadas en el cotidiano, valorando el esfuerzo de planeación y logros obtenidos por parte de otros docentes, estudiar las estrategias realizadas a manera de casos de estudio para futuras acciones con un enfoque en soluciones.

Los resultados obtenidos de la participación a estas pláticas persiguen también el reconocimiento del docente tutor dentro de la institución, por lo que los docentes que participan de ellas reciben una constancia como conferencistas firmada por la dirección de la FAD, realizándose el registro completo de la plática en video para, posteriormente y bajo permiso de los autores, poder difundirla dentro y fuera de la comunidad de la FAD; también está contemplada la recuperación de las estrategias tutoriales propuestas para su divulgación en un formato editorial. Estas formas de reconocimiento se integrarán a propuestas por parte de los docentes partícipes del PIT con la intención de fortalecer el reconocimiento a su constante labor, la cual, como ya se mencionó es hasta el momento voluntaria.

Uno de los aspectos más fascinantes de la docencia es su capacidad por generar experiencias donde se vinculan contenidos, hábitos, estrategias y, sobre todo, procesos de socialización, pues son experiencias compartidas que se generan a partir de la propuesta de una persona; el docente pone a prueba su planeación (objetivos, temas, estrategias, material, formas de organización, realimentación, entre muchos otros aspectos) frente a un grupo de personas, en un espacio y tiempo específicos, donde se espera la reacción del otro, desconociéndose los verdaderos efectos y acciones que esta práctica tendrá, por lo que, al momento de su ejecución acontecen diferentes situaciones que pueden o no estar previstas, en algunos casos, las variables de la situación afectan tanto que el guión instruccional de la actividad que esta requiere ser modificada por completo.

Una vez a acontecido el evento, el docente se realimenta a sí mismo y puede mirar críticamente los procesos, para, en la siguiente ocasión proponer cambios o conservar las secuencias que fueron más funcionales; sin embargo, es bien sabido por todos los que somos docentes, que cada clase es diferente, aun cuando esté conformada por los mismos integrantes, por lo que el acto de dar clases tendrá que considerar la situación específica y replantearse.

Los procesos de enseñanza - aprendizaje pueden conducir a la reflexión, el diálogo y permitir la aparición de otras formas de conocimiento, otros procesos o contenidos que ni el mismo docente tenía pensado podían suceder; es esto uno de los aspectos que le dan valor a la experiencia de participar en un proceso de enseñanza - aprendizaje meticulosamente planeado: su apertura y flexibilidad.

La peculiaridad de la Facultad de Artes y Diseño permite, que al frente de las asignaturas se encuentren artistas, diseñadores, creadores de imágenes, técnicos especializados, pedagogos, psicólogos, filósofos, escritores, entre otras formaciones; tanta es su pluralidad que es difícil poder contener el sentido de lo que cada persona es. Esta variedad de profesiones suman y acrecientan el número de estrategias docentes; las cuales, hasta el momento no han logrado ser recuperadas; otro aspecto fundamental que persigue Tutor comparte a

Tutor, es la de difundir y recopilar, aunque sea de una manera fragmentada, el acontecer de algunas propuestas didácticas; fragmentada, puesto que la vivencia de una clase es como un performance, solo existe en un momento específico, es algo efímero y cada persona que participa de ella se lleva una visión muy particular de lo acontecido; el mismo docente no es capaz de comprender la totalidad de su propuesta; esta depende de tantos factores como mundos personales presentes se congreguen en su clase, el ambiente generado, la situación, el tema, por decir algunos aspectos. Eso significa que una vez que ocurre la clase solo queda el recuerdo, el cual se imprimirá en actos y conocimientos futuros, puesto que la experiencia es física y el cuerpo en su totalidad participa de este.

Recuperar y difundir las estrategias empleadas por el docente durante su clase para informar, orientar y formar a estudiantes en su desarrollo integral, así como la idea de generar un espacio de capacitación docente – tutor que sea visto por ellos mismos como una formación horizontal no ha estado exento de dificultades y tiene aún varias áreas de oportunidad a resolver; ciertamente motivar al docente a exponer su propuesta ha tenido algunas complicaciones que van desde la falta de tiempo hasta el temor por ser evaluados, además, el lograr un espacio amable y neutro sigue siendo un largo camino a recorrer para que exista esa participación voluntaria y afable, el docente tutor sigue viendo la figura de la Coordinación como una entidad con la cual no se puede dialogar como par, es probable que esto nunca logre cambiar; así mismo, la asistencia a escuchar al otro, a abrirse a las posibilidades que aún están por descubrir, a pensar que otra persona puede modificar la forma de pensar ya establecida es muy pobre; el dedicar tiempo para conversar sobre formas de actuar en la tutoría o la docencia entre docentes dentro de un marco un poco más formal que las pláticas de pasillo, no ha logrado ser reconocida por completo; esta es una de las áreas de oportunidad más importantes a resolver de esta propuesta.

Sin embargo, se observó un interés o al menos una curiosidad por parte de algunos docentes tutores manifestada a manera de correos electrónicos, llamadas telefónicas y mensajes de texto por la apertura de estas pláticas, que permiten considerar la posibilidad de que Tutor comparte a Tutor es funcional; por lo que se continuará con el desarrollo de este proyecto de participación voluntaria, considerando cada plática ahí acontecida como un espacio abierto para escuchar, compartir, conocer e integrar formas de pedagogía que resuelven situaciones de la realidad académica frente a grupo y tienen una utilidad en la acción de tutoría.

PROPUESTAS EN TUTOR COMPARTE A TUTOR

En este apartado se describen algunas de las experiencias acontecidas en las pláticas formativas de Tutor comparte a Tutor para que se comprenda el objetivo y la dinámica de trabajo ahí propuesta.

Hasta el momento (junio 2021) se han realizado cinco sesiones de Tutor comparte a Tutor, las cuales se llevaron a cabo por videollamada debido a la situación de Pandemia Mundial; los profesores participantes fueron cinco y debido al cuidado de la información se resguardan sus identificaciones.

Cada docente preparó una presentación que posibilitan comentar y realizar preguntas acerca de las estrategias planteadas, obteniendo una realimentación positiva; la cual alienta y fomenta la participación y mutuo aprendizaje entre pares, puesto que los docentes participantes empatizan con las situaciones allí planteadas pudiendo expresar sus dudas, dificultades y/u otras formas de resolución. La idea que persigue Tutor comparte a Tutor no es la presentación de casos de éxito sino la de experiencias que pueden apoyar a otros docentes.

A continuación, se describen las propuestas de los tutores docentes, enmarcadas dentro de cinco temas: el diagnóstico, la tecnología como herramienta, la bitácora, el sondeo de opinión y el trabajo colaborativo.

Cabe mencionar que se decidió seleccionar fragmentos de información dada las características de la propuesta por integrar aspectos de contenido docente con estrategias útiles en la labor de tutoría.

EL DIAGNÓSTICO; una de las actividades principales de un docente es conocer a su grupo. Al momento de identificar al interlocutor aumentan las probabilidades de que exista la diferenciación en el aula, se pueden preparar actividades acordes a necesidades específicas, comprender las posibilidades de individuos concretos, mirar a la clase en su conjunto y, en algunos casos, referir al o los individuos a las instancias más apropiadas.

«El diagnóstico es esencial, debido a que constituye el punto de partida para el logro de resultados positivos del tutor y que las demás tareas puedan cumplirse adecuadamente. El profesor tutor diagnóstica los resultados del grupo, su comportamiento social, su entorno familiar, por lo que debe integrar la experiencia escolar y la vida cotidiana extraescolar, debe conocer sus aspiraciones y preocupaciones, así como sus potencialidades tanto grupal como individual, todo lo cual debe evidenciar un conocimiento particularizado y profundo de cada miembro.» (Espinoza, F., et. al., 2019: p. 233)

El profesor 1 compartió una actividad diagnóstica vinculada directamente con los contenidos de su asignatura, la cual tituló ¿Cuál es la verdadera historia de cómo llegaste a la FAD?, de tal manera que el estudiante tenía por actividad elaborar un texto libre sobre su persona, donde claramente se le indica que solo comparta aquella información que él desea dar a conocer al profesor, se remarca el límite de la difusión de información privada protegiendo así los derechos del estudiantado; de esa manera el profesor no solo conoce al estudiante como persona, aceptando y respetando los límites que éste determina, sino también ha propuesto una actividad de redacción de textos capaz de conectar con los intereses del estudiante, proponiendo un espacio para la escucha activa de necesidades, la cual ocurre durante la corrección del texto entregado por el estudiante. A partir de esta actividad el profesor visualiza el estado actual de la clase con la finalidad de proponer estrategias, materiales y contenidos que promuevan un mejor rendimiento académico; en paralelo, el estudiante encuentra un espacio donde puede solicitar apoyo del profesor, ya sea para ser atendido por el o para ser referido a otras instancias; de tal manera que el profesor, en caso de que así lo solicite el estudiante, puede canalizarlo a departamentos específicos encargados de atender a la comunidad estudiantil desde sus respectivas áreas

LA TECNOLOGÍA COMO HERRAMIENTA los acontecimientos derivados de la Pandemia Mundial iniciados a finales del 2019 forzaron al docente a mudar radicalmente del ámbito presencial al digital, no todos logramos comprender rápidamente las oportunidades que éste nuevo sistema traería para nosotros, así como no todos acertamos en distinguir que la tecnología (aplicaciones, plataformas, material de video y audio) son solo una herramienta más y no pueden, por sí solas, ser propuestas didácticas o sustituir la función del docente.

La participación de la profesora 2 abre el panorama del uso de las plataformas en internet para generar secuencias didácticas de aprendizaje significativo. Su estrategia retomó las vivencias personales y colectivas de los acontecimientos en la Facultad de Artes y Diseño y también de las sucedidas durante la Pandemia, con el objetivo de reflexionar en torno a las imágenes, a su contenido como agentes de comunicación, como contenedoras de historias (historia del arte, historia cultural, historia personal y colectiva), evocadoras de sentimientos y emociones, capaces de detonar recuerdos.

La propuesta consistió en el recuento de sucesos de la vida cotidiana académica, iniciando con el paro realizado por las Estudiantes Organizadas de la FAD a inicios del 2020 (grupo de estudiantes que busca visibilizar la violencia de género ejercida por algunos integrantes de la FAD) hasta los acontecidos el último día de clases, es decir al finalizar el semestre. Integrando la vida académica en su generalidad y las vivencias de los estudiantes que la profesora Minette tuvo a su cargo.

La secuencia de clases / unidades didácticas que ella presentó resultaron formar una historia continua que envolvía otras a su paso, la historia de un año en imágenes.

Este recuento generó una serie de relatos colectivos y personales donde las imágenes permitían conocer la historia, los procesos sociales y políticos; vinculando al estudiante con el significado de la Academia de San Carlos, la escultura de la Samotracia (símbolo de la FAD), la tradición del día de muertos, las propuestas de movimientos estudiantiles recientes, las situaciones particulares de cada miembro de la clase frente a la Pandemia; todo ello era visto desde la propia historia del estudiantado, quienes también comenzaron a compartir imágenes, lo que demuestra un interés recíproco. realizaron una ofrenda virtual durante la videoconferencia propuesta por la profesora como espacio de clase.

La ofrenda virtual consistió en subir como foto de perfil a la plataforma de Zoom, una imagen representativa del Día de Muertos, la elección de la imagen era libre, de tal forma que, al momento en que los estudiantes se encuentran conectados en la videollamada, la imagen en el monitor contenía referencias a esa festividad (flores, calacas, fotos de difuntos, etc.)

El proyecto derivó en la construcción de un proyecto titulado Sin - Samotracia, proyecto que integra en la plataforma de Google Earth la edición y alteración individual de la escultura La Samotracia. Después de conocer el origen e historia de la escultura La Samotracia, cada estudiante de su clase recibió la indicación de modificar ese símbolo con las herramientas y estrategias que éste decidiera. El objetivo de esta actividad fue lograr que los estudiantes hicieran propio ese símbolo de la FAD, reflexionaran en torno a los acontecimientos de distanciamiento social ocurridos a causa de las medidas de salud pública por la Pandemia y evidencian de una manera artística que el edificio no es la institución, la institución está conformada por las personas que la habitan, cada una de ellas con historias muy particulares que se cruzan y conectan. Ver figura 1.



Fig 1. Fuente recuperada de la presentación de la profesora Minette Suzanne Erdman Lango: imagen que muestra la situación el día que finalizó el Paro en la FAD)

LA BITÁCORA; así como las imágenes y las plataformas digitales son herramientas que pueden ser muy útiles al momento de generar espacios de enseñanza – aprendizaje, el uso de herramientas físicas como lo es una bitácora puede ser muy útil para comprender los contenidos de la asignatura, y también para guardar notas, apropiarse de los aprendizajes, individualizar la estancia académica no solo en una asignatura sino en otras.

Una de las propuestas de la profesora 3 fue la implementación de una bitácora, donde los estudiantes podían colocar, por escrito o en imágenes (fotos o dibujos propios), el contenido de la clase, datos de interés, textos propios, por ejemplo: ubicación de los departamentos de la FAD, directorios, preguntas frecuentes, datos curiosos, chistes, collages, etc.

El hecho de que esa bitácora debía individualizarse con algún diseño propuesto por los estudiantes propició la apropiación del producto, consideremos aquí que son estudiantes de Artes y Diseño, por lo que algunas de las propuestas bien pueden terminar en proyectos de libro de artista o en diseños editoriales que den solución a necesidades académicas. El surgimiento de esta idea que aporta también a la organización del estudio (tiempos, áreas de interés, entregas, procesos académicos) fue detonado por la estrategia de la profesora de incluir los pasatiempos como elementos vinculadores al contenido histórico de su asignatura, es así como ella comenzó a explicar el contenido de su clase desde la perspectiva personal de un pasatiempo que tiene, la numismática, para así proponer a los estudiantes la expresión de sus pasatiempos de manera oral y paulatinamente en el reflejo de las bitácoras realizadas. El pasatiempo de la numismática condujo a los estudiantes a conocer a la docente desde una perspectiva más cercana y también a apreciar la historia de la FAD como lugar de elaboración de las primeras monedas de México; la actividad de la bitácora permitió a su vez a los estudiantes a ordenar su carga académica, condensar información de una manera más sencilla y accesible, y contar con un repertorio de información sobre la oferta de servicios dentro de la FAD. Ver figura 2.

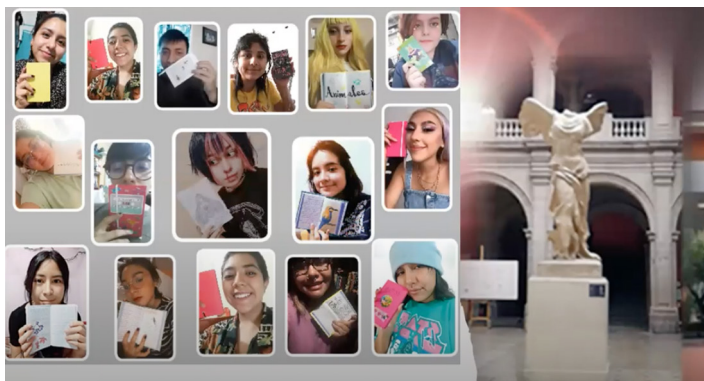


Fig. 2. Fuente recuperada de la presentación de la profesora María Eugenia Castro González: imagen que muestra la presentación de las bitácoras realizadas por su grupo.

EL SONDEO DE OPINIÓN; cuando ha pasado tiempo suficiente desde el primer día de clases, es bueno verificar que las personas que están atendiendo la asignatura están en condiciones anímicas para continuar la jornada académica, eso se puede lograr con una simple pregunta o bien con una serie de encuestas breves y anónimas, esa actividad de sondeo de la clase nos fue presentada por la profesora 4, quien, haciendo uso de la plataforma Mentimeter, logra de una manera rápida y lúdica conocer el estado de ánimo de su clase. A partir de los resultados, ella puede decidir las estrategias a desarrollar en ese día, las cuales puede ir, desde abordar la situación presentada, ya sea festejar el júbilo de los estudiantes, tratar de comprender las dificultades de los mismos, proponer actividades lúdicas de aprendizaje o bien otras que requieran de concentración y silencio.

El detenerse y prestar atención al estado de ánimo de los estudiantes es un indicador muy importante para poder adaptar los contenidos y detectar si éstos son útiles en ese momento; en muchas ocasiones tendemos a implementar nuestro plan de trabajo porque lo hemos preparado o porque llevamos años aplicando de esa manera las sesiones; sin embargo, el ofrecer unos minutos de la clase para realizar un sondeo del estado de ánimo de los participantes puede incrementar la efectividad de los procesos de enseñanza - aprendizaje o bien determinar de una manera honesta que ese día el estudiante no está dispuesto a aprender, en ese caso es preferible escucharle y posponer los contenidos, la ganancia al final es la conexión personal entre el estudiante y el docente, lo que facilita en el futuro un ambiente de clase adecuado y una integración grupal que repercute positivamente en la integración de los contenidos, es más sencillo que una persona, en este caso, un estudiante, adquiera un compromiso de responsabilidad profundo con alguien que le permitió expresarse a alguien que forzó el proceso de enseñanza - aprendizaje. Ver figura 3.



Fig. 3. Fuente recuperada de la presentación de la profesora Stephani Sánchez Domínguez: la actividad de sondeo de opinión en Mentimeter.

TRABAJO COLABORATIVO; trabajar en equipo, colaborando para crear un producto (investigación documental, proyecto artístico o cultura, presentaciones, etc.) suele ser, en algunos casos, un proceso difícil de realizar, considerando que existe una fecha límite de entrega donde los integrantes del equipo deben asumir responsablemente su participación.

La profesora 5 realiza una propuesta desde la asignatura de dibujo, que demuestra lo enriquecedor que puede llegar a ser el trabajo colaborativo; su actividad consiste en plantear el escenario imaginario de que cada integrante del equipo está sentado en un lugar de un autobús y puede ver desde su ventana un fragmento de la calle; ese fragmento de la calle es lo que cada persona, desde su ubicación física y en tiempo real, alcanza a ver.

Esta actividad de un escenario imaginario se llevó a cabo durante una sesión de videollamada por lo que el participante efectivamente tiene una perspectiva diferente.

La profesora insta a los estudiantes a iniciar un trabajo de dibujo individual a lápiz, donde se detalla el escenario que ellos pueden observar desde su casa; una vez realizado este trabajo, los estudiantes ingresan a la plataforma digital Drawpile.net la cual les permite construir un escenario con los fragmentos de los dibujos que cada uno de ellos ha realizado; para ello se separa la videoconferencia en pequeños cuartos de trabajo; esto permite que los estudiantes compartan sus experiencias en un espacio poco dirigido y observado por el profesor, iniciando así una serie de procesos en un marco flexible; el trabajo síncrono en la plataforma de dibujo permite la colaboración enfocada a un objetivo, que es, construir las vistas del autobús; los estudiantes observan y valoran el resultado del otro; para finalmente construir con las herramientas del programa de dibujo un producto digital que integra nuevos elementos. Los estudiantes descubren y curiosoan en el entorno e intereses de los otros miembros del equipo, propiciando un proceso de socialización. Dadas las condiciones de aislamiento determinadas como medida de salud pública para enfrentar la Pandemia Mundial, generar procesos de socialización es un aspecto muy valioso dentro del ámbito educativo y de formación.

Los resultados finales son presentados y comentados en la clase reforzando los aspectos positivos de los trabajos colaborativos y fomentando la integración paulatina de los estudiantes como miembros de una comunidad. Ver figura 4.

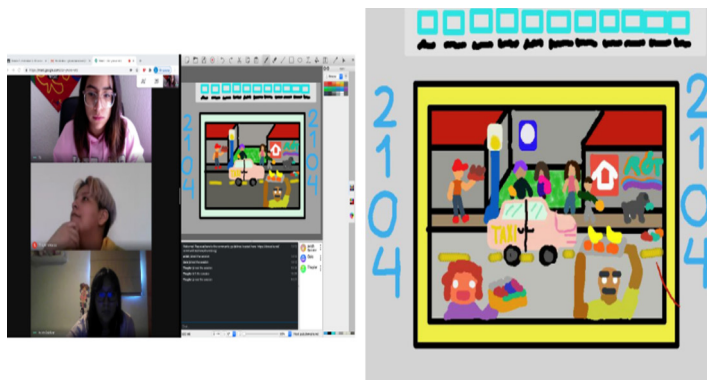


Figura 4. Fuente recuperada de la presentación de la profesora Susana Ovilla Bueno: actividad colaborativa de dibujo en Drawpile.net

La presentación de los trabajos de los profesores aquí expuestos representa un fragmento de todas las estrategias que nos fueron compartidas durante la sesión de Tutor comparte a Tutor; enriquecedor de cada una de las pláticas fue, especialmente, el hecho de detonar dentro de los asistentes a la actividad, comentarios que ampliaban la conversación entorno a la estrategia o bien compartían resultados obtenidos de otras estrategias similares empleadas en sus propios grupos, también se lograron escuchar conversaciones que veían ciertas actividades de una manera crítica, sin que esto resultara en un disentimiento agresivo o que invalidara la propuesta, esto permitió dar cuenta de la pluralidad de formas que se pueden imprimir en la clase o el tema, elemento enriquecedor de la libertad de cátedra que existe la Universidad Nacional Autónoma de México y también demostró que la forma de trabajo dentro de Tutor comparte a Tutor es colegiada y en búsqueda de un afán por compartir y aprender.

El compartir estrategias asumidas por los docentes para trasladar procesos educativos presenciales a la virtualidad dio visibilidad a los logros alcanzados en esta modalidad, permitiendo ofrecer posibilidades a implementar en la clase de los demás participantes.

CONCLUSIONES

El proyecto Tutor comparte a Tutor demuestra la importancia del diálogo y la colaboración entre profesores, posibilita la formación continua desde la experiencia, abre el diálogo colegiado. Aunque el proyecto busca generar una estructura horizontal de aprendizaje y formación, es necesario seguir indagando en la percepción del docente que participa de esta actividad, así como de la experimentación y continuidad de actividades dentro de este espacio.

Contemplando a Tutor comparte Tutor como capacitación docente y de tutoría, es muy probable que se requieran, en un futuro, indicadores que evalúen la efectividad del proyecto con vistas a la mejora en la calidad de la impartición de clases y estrategias de tutoría, donde la opinión de los estudiantes tendrá que ser recuperada; por lo pronto, existen otras áreas de

oportunidad que requieren ser atendidas con mayor prontitud, las cuales están relacionadas con la poca participación de los docentes en las reuniones convocadas, causas detectadas hasta el momento es la carga de trabajo laboral, vinculada, en algunos casos, al hecho de que la participación en el Programa Institucional de Tutorías es voluntaria y no existe, por el momento, algún mecanismo que sea percibido por los tutores docentes como retribución a su trabajo en este programa; así mismo, algunos docentes consideran que su forma de enseñanza – aprendizaje es suficiente para afrontar la realidad académica y no encuentran un sentido práctico en las sesiones, falta construir una visión que permita hacer evidente los beneficios de conocer otras formas de enseñar; en este último aspecto se espera que, la constancia del proyecto y los comentarios positivos recibidos hasta el momento por los participantes de Tutor comparte a Tutor puedan hacer eco en la comunidad de docentes para su integración.

A lo largo de estos siete meses (noviembre 2020 a junio 2021) se ha detectado la importancia que para los docentes participantes ha constituido su participación, los comentarios recibidos han sido positivos, se ha desarrollado un proceso de acercamiento a problemáticas presentadas que comparten los miembros del PIT, de tal forma que los docentes encuentran respuesta entre sus colegas y la Coordinación; si bien, ya existe, de una manera casual y no institucionalizada ese apoyo colegial, el proyecto ha fungido como un círculo de reflexión para vislumbrar posibles soluciones y empatizar con las dificultades de otros docentes; la apertura a manifestar problemáticas en sus clases, entre docentes o con las autoridades puede estar relacionado con el formato un poco informal que se ha deseado imprimir al proyecto, es decir, no existe una convocatoria por oficio institucionalizado, la asistencia es voluntaria, no se ofrecen constancias de participación (aspecto que también puede ser causa de la poca participación), las sesiones son grabadas pero se editan antes de ser subidas a la plataforma del PIT de tal manera que no se guarda registro institucional de comentarios que pudieran causar alguna afectación personal; este formato informal facilita una comunicación abierta, la cual puede que encuentre dificultades para su implementación una vez Tutor comparte a Tutor incremente el número de participantes o bien logre consolidarse como una oferta formativa para docentes, lo que podría significar un riesgo para conservaciones dentro de una estructura horizontal, flexible, empática y afable, la cual se está alcanzando en pequeño grupo.

El grabar las sesiones permite recuperar información que, en muchos casos no es visible y por ende no obtiene un reconocimiento institucional, se pretende en un futuro retomar las grabaciones para elaborar un libro de estrategias didácticas que aborde las participaciones de los docentes, esta recuperación de información es considerada como una aportación al reconocimiento docente por parte de la Facultad de Artes y Diseño.

Finalmente, todos los trabajos presentados demuestran la importancia del docente frente a grupo, la complejidad de los procesos que se plantean, el trabajo que ocurre antes de la aplicación en el aula y sobre todo la limitación de las plataformas digitales como herramientas al servicio de propuestas de enseñanza – aprendizaje – evaluación.

REFERENCIAS

- Ausubel, D.P. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas
- Barbera, N.; Hernández, E. y Vega, A. (2020). Desafíos de la gestión pedagógica en la virtualidad ante la crisis del COVID-19. *SUMMA. Revista disciplinaria en Ciencias económicas y sociales*, 2(especial). Recuperado de: <https://doi.org/10.47666/summa.2.esp.05>
- Espinoza, F., et. al. (2019, Julio - Septiembre). Papel del tutor en la formación docente. En *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*. 25 (3). 230 -241.
- Rodríguez, M. (2012, Julio - Diciembre). El desarrollo humano integral: aportes desde la tríada matemática – cotidianidad y pedagogía integral. En *Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDie*. 4 (7). 47 – 59.
 Recuperado de: <file:///C:/Users/Ximena/AppData/Local/Temp/Dialnet-ElDesarrolloHumanoIntegral-6551962.pdf>
- Maloney, E. J y Kim J. (2020). 15 Fall Scenarios. Higher education in a time of social distancing. *Inside Higher*. Recuperado de: <https://www.insidehighered.com/digital-learning/blogs/learning-innovation/15-fall-scenarios>
- Narro Robles, J. (2013, Mayo 23). Acuerdo por el que se establece el Sistema Institucional de Tutoría de Bachillerato y Licenciatura en los Sistemas Presencial, Abierto y a Distancia en la UNAM. En *Gaceta UNAM*, No. 4516, 27 -31.
 Recuperado de: <http://acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum10/issue/view/4495/showToc>
- Moncini, R. (2021). *Estrategias de enseñanza virtual utilizadas con los alumnos de educación superior para un aprendizaje significativo*. Colombia: Corporación Universitaria Autónoma de Nariño.
- Lara, J. y Lara, L. (2004). Recursos para un aprendizaje significativo. *Enseñanza*, 22. Europea. Recuperado de: https://proxy.europeana.eu/2022712/lod_oai_gredos_usal_es_10366___70765_ent0?view=http%3A%2F%2Fgredos.usal.es%2Fjspui%2Fbitstream%2F10366%2F70765%2F1%2FRecursos_para_un_aprendizaje_significati.pdf&disposition=inline&api_url=https%3A%2F%2Fapi.europeana.eu%2Fapi
- UNAM. (2020). *Recomendaciones para la transición a la docencia no presencial*. México: Autor. Recuperado de: <https://www.codeic.unam.mx/index.php/recomendaciones-para-la-transicion-a-la-docencia-no-presencial/#detalles>



UNIVERSIDAD
DE ATACAMA

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN
DE CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN

Areté, Ethos académico, TIC's y pandemia en México

Areté, Academic Ethos, ICTs and pandemic in Mexico

MARÍA MARGARITA FLORES SANTIAGO

Centro de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM.
México (margaritaf@politicas.unam.mx) (<https://orcid.org/0000-0002-4272-1063>)

RESUMEN

En esta investigación se pretende explicar el arte de enseñar aludiendo a algunas concepciones filosóficas y pedagógicas en el ejercicio y la formación de estudiantes. Se aspira a relacionar dos términos griegos Areté, Ethos con el arte de enseñar. Y cómo la carencia de ambos incide directamente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se muestra el efecto que puede tener en los estudiantes la resistencia al cambio y la necesidad de capacitación en el conocimiento y apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC'S). Se utiliza el método deductivo en un estudio de caso en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se hace uso de datos oficiales, diversos recursos digitales y se aplica una encuesta con base en temas relevantes sobre el conocimiento y apropiación de las Tecnologías de la Información analizadas desde el paradigma de la codificación. Los resultados indican que la atención se debe enfocar en el ethos de enseñar cuando se producen los cambios considerando tres momentos: la planeación, el ejercicio y la improvisación.

ABSTRACT

This research aims to explain the art of teaching by alluding to some philosophical and pedagogical conceptions in the exercise and training of students. The aim is to relate two Greek terms Areté, Ethos and their relationship with the art of teaching. And how the lack of both directly affects the teaching-learning process. The effect that resistance to change, the need for training in knowledge and appropriation of Information and Communication Technologies (ICT) can have on students is shown. The deductive method is used in a case study at the Faculty of Political and Social Sciences of the

National Autonomous University of Mexico. Official data, various digital resources are used and a survey is applied based on relevant topics about the knowledge and appropriation of Information Technologies that are analyzed from the coding paradigm. The results indicate that attention should be focused on the ethos of teaching when changes occur, considering three moments, planning, execution and improvisation.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS: ARETÉ

Areté; Ethos; TIC'S; planeación; arte de enseñar / Ethos; ICT; planning; art of teaching.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los siglos, en los escritos de los filósofos se puede leer su interés en la educación, por ejemplo, Platón percibe que la educación es el eje de todo, por ello menciona "... según hacia dónde uno se dirija, partiendo de la educación, de ese modo sea lo que venga después" (1988, §425c). La sociedad que el gobierno desea tener se proyecta en las políticas educativas y en particular en los contenidos de los libros de texto de la educación obligatoria y el diseño de los planes de estudios de las instituciones de educación superior (IES). Sin embargo, el docente no debe evadir su responsabilidad en este proceso, pues es un compromiso cuatripartita en el que participan Gobierno-maestros-estudiantes-padres de familia. El tipo de sociedad a la que se aspira es la que se forma en las aulas.

Es probable que no se cuente con la infraestructura deseable, pero eso no obsta para reinventarse y buscar alternativas (Prensa total, 2019), (Sistemasumma, 2020) y tampoco significa quitarle responsabilidades al gobierno.

El arte de enseñar está estrechamente relacionado con la vocación, la pasión, la creación, la flexibilidad, el compromiso, la apropiación de métodos, instrumentos o herramientas que ayuden al estudiante a pensar, reflexionar, proponer, disfrutar, generar e interpretar y entender su realidad, en ese sentido, "la educación tiene dos fines: por un lado, formar la inteligencia; por el otro, preparar al ciudadano". (Russell, 1983, p.195)

Si bien es responsabilidad de las autoridades gubernamentales y educativas planificar qué se enseñará los profesores pueden trascenderlo, reinventándose, integrando al estudiante en su formación, y mostrando empatía por quienes se van rezagando.

El profesor debe planear sus actividades pensando en posibles contingencias, debe tener una mente abierta a seguir aprendiendo, debe mostrarse solidario hacia quienes no tienen los medios, las capacidades o las habilidades deseables para dedicarle más tiempo y lograr integrarlos. Debe aprender a ver los obstáculos como oportunidades para seguir creciendo.

CONTINGENCIA

Para finales del año 2019 en los medios de información empezaron a circular noticias de una enfermedad desconocida pero mortal. Las medidas tomadas en Wuhan, China, quizá parecieran exageradas, graciosas, preocupantes, pero nunca parte de la realidad global. El 28 de febrero de 2020 se dio el primer caso en México de la enfermedad denominada COVID-19. El 23 de marzo las autoridades decidieron que iniciaría la jornada nacional de sana distancia, que terminaría el 19 de abril de 2020. Qué lejos se estaba de imaginar que esa cuarentena se alargaría por más de un año.

Los estudiantes con plan semestral estaban a la mitad del camino, y los de plan anual a punto de terminar. ¿Qué hacer?, ¿Cómo continuar y terminar los cursos? ¿Cómo contactarlos? ¿Cómo evaluarlos? ¿Cómo pasar de una enseñanza tradicional a una virtual?

Cuánta razón tenía Rousseau (s/f) al decir “Poco diré de la importancia que tiene una buena educación. Tampoco me detendré a demostrar que la usada hoy es mala: mil lo han demostrado ya... todavía se sigue olvidado el arte de formar a los hombres, que es la primera de todas las utilidades” (p.4).

Sí, la contingencia sanitaria puso en evidencia la fragilidad del ser humano, de los gobiernos y de las instituciones, en particular de las educativas y de los profesionales dedicados a la educación.

En tiempos normales la matrícula en la educación superior es baja en comparación con la educación básica¹, la eficiencia² escolar es mayor en la Ciudad de México (46%); Aguascalientes (42%); Querétaro (42%) y Yucatán (40%). Mientras que los estados con menor eficiencia son Chiapas (12%), Oaxaca (14%); Guerrero (17%); Veracruz (18%) y Michoacán (18%). (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2020, p.15). Esos datos muestran la brecha educativa tan marcada en el territorio mexicano, los estados del sur han sido los más pobres y los más afectados, paradójicamente son los más ricos en recursos naturales. En tiempos normales la eficiencia terminal en esos estados no es buena pero con la pandemia la situación empeoró. Por ejemplo, el abandono escolar en el periodo 2017-2018 fue de 0.5%; de 2018-2019 aumentó a 0.7%, pero se mantuvo para el periodo siguiente. Los estados con mayor deserción escolar fueron los más pobres: Michoacán, Veracruz, Oaxaca, Chiapas y Guerrero (SEP, 2020, p.27).

Parecía que las cosas cambiarían en el siguiente ciclo escolar (2020-2021), pero empeoraron 9.6% de estudiantes desertó en todos los niveles de educación, es decir, 5.2 millones. ¿Los motivos? COVID-19, problemas económicos, falta de comunicación con sus profesores, carencia de equipo, falta de conexión a Internet. A ellos se sumaron 3.6 millones que no se inscribieron porque tenían que trabajar. (Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía, (INEGI), 2020, p. 13)

1 De una población total 36,518,712 estudiantes, el 69.2% corresponde a la educación básica; 14.1% a la media superior; 11.1% a la superior y el 5.6% a la capacitación para el trabajo (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2020, p.12)

2 La eficiencia es definida por la Secretaría de Educación Pública (2020) como el “número de alumnos que egresan de un determinado nivel educativo en un ciclo escolar, por cada cien alumnos inscritos en la cohorte escolar inicial del mismo nivel” (p.8).

La brecha digital asestó un duro golpe a los estudiantes con escasos recursos, a los profesores que no conocían las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC'S) y a las instituciones educativas que no previeron una contingencia como ésta. En ese sentido cuánta razón tenía Montesquieu al decir "en el régimen republicano es en el que se necesita de toda la eficacia de la educación... pero la virtud política es la abnegación, el desinterés, lo más difícil que hay." (Montesquieu, 2010, p. 33). En efecto, la falta de abnegación y desinterés de los funcionarios públicos se reflejó en una educación deficiente durante la pandemia. En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) se estableció como objetivo la cobertura de Internet para todo el territorio nacional, mediante la instalación de internet inalámbrico, conexión en espacios públicos comunitarios. Presidencia de la República, 2019), pero no se pensó y por lo tanto, tampoco se contempló la necesidad de dotar de infraestructura a las instituciones educativas, como equipo de cómputo, Plataformas educativas, recursos multimedia, etc.

¿Se ha logrado el objetivo expuesto en el PND? No. Según los datos presentados por la Secretaría de Gobernación se identificaron 136,574 sitios públicos, de ellos se seleccionaron como prioritarios 19,041 (el 13.9%), (Secretaría de Gobernación, 2021). Sin embargo, de acuerdo a los datos de la Secretaría Comunicaciones y Transportes solo se conectaron 1,648, es decir, el 8.6%, los estados más beneficiados fueron Chiapas con 498 de 2,999, es decir 16%; Oaxaca con 418 de 3161, es decir el 13%; Puebla con 104 de 1649, 6.3%; Guerrero con 150 de 2,468, 6%; y Veracruz, con 197 de 3972, 4.9% (Gobierno de México, 2019). Queda mucho por hacer.

De ahí que la contingencia sanitaria aceleró un problema que tarde o temprano se presentaría, pero no de manera tan abrupta y sorpresiva: la necesidad de realizar las actividades académicas en línea. Se debía hacer con destreza, paciencia, habilidad, capacidad y sobre todo con mucha dedicación y tiempo, eso que lo que los griegos denominaban *Areté*, es decir, habilidad para realizar una tarea determinada con excelencia y para lograrlo se requiere dedicación exclusiva. De ahí que Platón (1988) en la República afirmara que "... es imposible que una sola persona ejerciera bien muchas artes" (§374a) porque una sola actividad, profesión o tarea implicaría conocimiento, esfuerzo, tiempo, compromiso, responsabilidad, etcétera. Por ejemplo, para ser un atleta olímpico se requieren muchos años de preparación, ejercitación del cuerpo, de la mente, tener buenos hábitos alimenticios, renunciar a diversiones y acciones que pueden afectar su desempeño.

De ahí que, el poseer un gimnasio no hace del dueño un atleta, "... en lo que concierne a las demás herramientas, ninguna de ellas convertirá en atleta o en artesano a quien la tome, ni será de utilidad a quien no haya adquirido los conocimientos propios de cada arte ni se haya ejercitado adecuadamente en su manejo." (Platón, 1988, §374d) Probablemente se posea tecnología de punta, pero se desconocen las herramientas, recursos o aplicaciones que me permitan enseñar y evaluar de manera lúdica, atractiva, eficaz, significativa e inclusiva, esto último implica tener una actitud empática e integrar a todos los estudiantes, incluso a quienes no poseen los medios como Internet o equipo de cómputo.

Es en este punto donde entra el *ethos*, es decir, la apropiación de la enseñanza como forma de vida, en el sentido de pertenencia, de compromiso, de pasión, de gusto, de sacrificio, de empatía. Implica mantenerse al día con todo aquello que mejore la transmisión de conocimiento, que lo enriquezca. No son una serie de reglas impuestas de manera vertical, sino un compromiso mutuo, en el que el estudiante se sienta integrado, como bien menciona Freire (2007) "La educación dialogal (diálogo) opuesta a la educación monologal" (p. 8,9). El estudiante no es un ser pasivo que solo sirve como bodega de almacenamiento, es

un ser creativo, propositivo, pensante.

Ahora bien cuál es la relación entre ethos y docencia? Max Weber en su libro El político y el científico, describe la diferencia entre el político por profesión (vive de la política) y el político por vocación (vive para la política). El político por profesión ve a la política como un medio para sostener su vida, es decir como una forma de tener ingresos que le permitan vivir de manera desahogada. Mientras que el político por vocación hace de la política su vida “en un sentido íntimo; o goza simplemente con el ejercicio del poder que posee, o alimenta su equilibrio y su tranquilidad con la conciencia de haberle dado un sentido a su vida, poniéndola al servicio de algo” (Weber, s/f, p.7). Eso mismo sucede con la educación, hay profesores que ejercen su profesión con pasión y hay quien lo hace por obligación. Ambos reciben un sueldo, pero mientras que unos invierten mucho tiempo en la preparación de su clase, en pensar y resolver las posibles dudas, en calificar y corregir las tareas, en diseñar estrategias para que los alumnos pueden mejorar su aprovechamiento; otros improvisan y solo les interesa cumplir con un horario y seguir con su rutina, pierden de vista los objetivos del curso, los contenidos y por supuesto a los estudiantes.

En otras palabras, uno la ejerce para salir avante de sus problemas económicos de manera holgada, mientras que el otro tiene un sentido de pertenencia, de logro, de satisfacción al ejercerla, hace de la enseñanza su vida.

Resistencia, capacitación y aprendizaje en la UNAM. Desde 2010 la UNAM vislumbra la necesidad de actualizar y capacitar a su planta docente, por ello invitó a los profesores al Diplomado denominado Aplicaciones de las TIC´S para la enseñanza. Era una propuesta innovadora, por ello a los profesores les asaltaron una serie de dudas que una vez aclaradas dieron lugar a otras, para finalmente dar paso a la impotencia, resistencia, juicios de valor, temor a lo desconocido, incomprensión de su necesidad y pertinencia, ignorancia de su explotación, justificación de su inoperancia, en concreto la pregunta generada fue ¿para qué cursar un Diplomado de ese tipo en una institución de educación superior como la UNAM?

METODOLOGÍA

Se realiza un acercamiento al campo y al objeto de estudio a través de la estrategia metodológica de la conversación, con una entrevista semiestructurada con base en temas considerando el siguiente Supuesto: Los sujetos de la investigación no tenían claro el significado de TIC´S, plataforma educativa, el constructivismo y su relación con la tecnología.

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN:

Se diseña una encuesta con base en temas centrales referidos a Aplicaciones de las TIC´S para la enseñanza.

- ¿Cómo insertarlo, usarlo y/o explotarlo en áreas tan diferentes como las Ciencias Sociales; las Ciencias Biológicas y de la Salud; las Físico Matemáticas e Ingenierías; las Humanidades y Artes?
- ¿Para qué alterar lo que ha funcionado por tantos años?

- ¿Para qué invertir tiempo en su inserción en la enseñanza si es del dominio público la brecha digital que existe en México y como consecuencia la insuficiente infraestructura para su éxito?
- ¿Para qué adquirir habilidades digitales, si posiblemente al final del camino ni siquiera se emplearían para mejorar la enseñanza?
- ¿Cómo sacar tiempo para explorar y explotar la tecnología?, ¿cómo conocer las habilidades digitales y creativas de los estudiantes y canalizarlas para generar conocimiento o interpretar y/o hacer más accesible el existente?
- ¿Cómo apropiarse de habilidades digitales y subordinarse a los objetivos del programa de nuestra asignatura?
- ¿Cómo hacer tangible, accesible y comprensible términos tan abstractos manejados en disciplinas como filosofía, filosofía política, ciencia política o sociología?

ANÁLISIS

Se analizaron los discursos desde el paradigma de la codificación e interpretación hermenéutica. De esta forma se generaron las unidades conceptuales que se agruparon en tres ideas centrales (categorías temáticas) que más abajo se describen: La planeación, el ejercicio y la improvisación.

Las preguntas señaladas fueron contestadas a lo largo del Diplomado, por tanto se fue aumentando el acopio de la información hasta saturar la misma. Es determinante la atención, paciencia y dirección de los asesores, el compromiso, responsabilidad y puntualidad de los estudiantes y la presteza, certeza, ingenio y planeación de los autores intelectuales del mismo.

RESULTADOS

A partir del análisis de la información y agrupación de las ideas en categorías temáticas se concluyó que el personal docente se niega y toma distancia del uso de la Tecnología por diversos motivos, entre ellos:

1. Resistencia frente a la tecnología.- Pensar que a cierta edad ya no se puede aprender a usar las TIC'S. Resistencia a verse como alumnos y a iniciar un proceso de aprendizaje que les permitirá enriquecer no su visión de la enseñanza, sino la visión del estudiante con respecto a lo enseñado. En ese sentido Rousseau, menciona algo muy real para estos tiempos: "Los protestantes están generalmente mejor instruidos que los católicos. Es muy natural: la doctrina de los primeros exige la discusión; la de los segundos, sumisión. El católico debe aceptar la decisión que le dan; el protestante debe aprender para decidir." (Rousseau, 1965, p.77) El aprendizaje y capacitación continua es muy importante para decidir y para no anquilosarse en la comodidad de lo conocido por miedo a lo desconocido.

2. Juicios de valor.- Se crean y se arraigan sobre falsos fundamentos: el empobrecimiento del conocimiento con el uso excesivo de las TIC'S, su corto alcance al no poseer todos los alumnos su computadora personal, su fracaso por la precaria infraestructura dentro de la institución, la poca participación de los estudiantes por sus múltiples ocupaciones, tareas, actividades, etcétera, y una mayor individualización.

3. Desconocimiento de su uso.- La mayoría de los profesores son parte de una generación denominada migrantes digitales, si bien es cierto que conocen y utilizan las TIC'S lo hacen de manera limitada a diferencia de los jóvenes alumnos denominados nativos digitales quienes desde muy pequeños han estado inmersos en el mundo digital. Ante esta desventaja de conocimientos tecnológicos es importante reconocer las carencias y abrirse a las nuevas formas y métodos de enseñanza porque "La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor". (Freire, 2007, p.92). Si bien los estudiantes nacieron en una cultura digital y pasan mucho tiempo conectados a Internet, no lo hacen usando las aplicaciones educativas, sino en sus redes sociales, como lo muestran los datos del INEGI (2020) al dar el porcentaje 91.5% de usuarios que lo utilizan para entretenimiento. En diez años el uso de la tecnología no cambió, una década antes, en 2009, la UNAM realizó un estudio sobre ese asunto y se concluyó que el "90 por ciento de sus estudiantes utiliza frecuentemente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC'S) en sus actividades cotidianas." (El Informador, 2011, §1). Pero no en sus actividades académicas. De hecho, desconocen las aplicaciones y recursos académicos.

4. Insuficiente infraestructura.- La institución no cuenta con el equipo suficiente de computadoras para la población estudiantil, es decir el equipo de cómputo de las áreas de informática es directamente desproporcionado al número de estudiantes. Si a ello se le suma que buena parte del equipo no está actualizado el escenario se torna poco alentador.

5. Ausencia del ethos académico.- Si a todo lo anterior se le suma la ausencia de un sentido de compromiso y pertenencia a la responsabilidad educativa, entonces los factores señalados se convierten en obstáculos infranqueables para apropiarse de las habilidades digitales y hacer frente a los nuevos retos. El ethos académico implica darse la oportunidad de innovar y apropiarse de cualquier herramienta que permita enriquecer aún más la formación de los estudiantes, aunque ello signifique un mayor esfuerzo, trabajo, inversión de tiempo y confianza en su éxito pese a las circunstancias adversas.

Por tanto, el ethos académico incluye transmitir en el estudiante la pasión por lo enseñado, conducirlo hacia una nueva forma de apropiación, generación e interpretación del conocimiento. Significa romper con esquemas que mantienen al estudiante anquilosado a viejas formas de reproducción del conocimiento en el que el profesor decide qué enseña, y cómo lo enseña, y qué debe memorizar el estudiante para ser evaluado de manera aprobatoria. Implica entonces, darnos la oportunidad de conocer otras herramientas que enriquecerán la formación de los alumnos y permita encauzar el conocimiento y canalizar las habilidades digitales del alumno.

DISCUSIÓN

Al despojarse de prejuicios y temores los docentes se pudieron percatar de la generosidad y pertinencia del uso de las TIC'S cuando hay una buena dirección y entendimiento de su conveniencia.

Su uso hace posible una atención más personalizada de los alumnos, con herramientas como los "Foros" se da una mejor integración de aquellos que por timidez y no por ignorancia, no se permiten participar en las clases presenciales.

Así, contrario a lo que se piensa, ante una sociedad cada vez más individualizada el uso adecuado de las TIC'S permite una mayor interacción entre los alumnos, así como una mejor

integración y valoración del individuo, cosa que parece imposible en cursos presenciales en los que el tiempo no permite la participación de todos los alumnos cuando los grupos exceda de 30.

Al realizar materiales como "videos" los alumnos muestran la percepción de sus lecturas y de lo aprendido en clase y lo ejemplifican para una mejor comprensión no sólo de sus pares educativos sino para un público más abierto. Es decir, trascienden su conocimiento, no memorizan las lecturas, frases o aportaciones de los autores para un examen que les merecerá una calificación aprobatoria pero su retención y comprensión será efímera, más bien, en unos pocos minutos explican, aplican y sustentan lo que puede ser refutado por un público muy grande.

Con las Wiki, afinan sus habilidades de investigadores y aprenden a redactar con soltura al realizar sus trabajos y/o ensayos. Por si fuera poco, previo a su elaboración debió existir el trabajo colaborativo en el que cada miembro del equipo enriqueció el trabajo final no mediante la sumatoria de pequeñas fracciones sino con la participación constante en la redacción, presentación, investigación y corrección del mismo.

Así, mediante el uso de las TIC'S, el tipo de conocimiento generado o interpretado ha trascendido el tiempo y el espacio, motivo por el cual el estudiante se siente incentivado para seguir creando, participando y esforzándose porque el fruto de su esfuerzo no es efímero, perdura a través del tiempo.

Visto está que el uso de las TIC'S no empobrece ni demerita el papel del docente, más bien lo diversifica.

Los Diplomados diseñados por la UNAM para conocer, explorar y explotar las TIC'S han mostrado que para que cualquier empresa tenga éxito debe estar bien pensada, estructurada y con objetivos claros y factibles. Al cursarlos, el docente en su papel de alumnos puede percibir cómo se replican las prácticas, excusas y actitudes –por ejemplo: apatía, ausencia y crítica sin fundamento– que como docentes reprueban y combaten. Aunque también se refleja el sentido de compromiso, disciplina y honestidad.

Estos cursos de actualización docente permiten conocer la interrelación existente entre disciplinas que parecen no converger, se aprende que lo que para algunos es su insumo primario para otros es un elemento complementario.

Trabajar a marchas forzadas, los desvelos y la ansiedad generada durante este tipo de cursos bien vale la pena cuando se puede aplicar lo aprendido y hay una respuesta positiva, creativa y propositiva por parte de los alumnos.

Es innegable que la inserción de las TIC'S en la enseñanza conlleva tiempo, esfuerzo planeación y pertinencia, pero también es innegable que una buena ejecución permite cosechar grandes satisfacciones así como empezar a sembrar conocimiento no perecedero.

Lo aprendido en los Diplomados³ ayudó a derrumbar posturas basadas en prejuicios sobre el uso de las TIC'S en la enseñanza, no con palabras persuasivas, sino con la práctica

3 El segundo Diplomado se efectuó en 2016, se llamó: TIC'S para el desarrollo de habilidades digitales en el aula se diseñó y programa por la Dirección General de Tecnologías de la Información y Comunicación y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

y buena acogida de los estudiantes quienes pese a no contar con la infraestructura mínima necesaria, se esforzaron y agotaron recursos con el fin de ver terminada su formación con un producto realizado por ellos mismos, en el que gozaron de libertad para dar rienda suelta a su creatividad y verter sus conocimientos en un producto tangible, durable y accesible. La inserción de las TIC'S a la educación a "una educación que conlleve al hombre en una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio... de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida". (Freire, 2007, p. 88)

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) EN EL DISEÑO DEL CURSO

1. Las habilidades y competencias digitales del estudiante y del profesor para generar recursos educativos y de larga duración.
2. La existencia de aplicaciones y softwares gratuitos o accesibles a todos los estudiantes.
3. Que cuenten con equipo de cómputo (laptop, escritorio); teléfono o tableta con acceso a Internet.
4. Que su equipo cuente Software (Editor de textos (Word); Presentador de diapositivas (Power Point); Visor para archivos en formato PDF; Editor de imágenes (Picnik); Navegador Internet Explorer 7 o Mozilla Firefox 3.01; Reproductor de videos (Quicktime); Editor de audio (Audacity); Editor de video (Windows Movie Maker); Youtube; Blip.tv; Programa Cmaps)
5. Que conozca y sepa utilizar la aplicación Piktochart (para realizar infografías)
6. Que conozca y sepa utilizar la aplicación Timeline (para crear líneas de tiempo)
7. Que conozca y sepa utilizar la aplicación Powtoon (para crear videos de animación en línea, significa que no necesita descargar algún software)
8. Que pueda crear, diseñar y alimentar su sitio web mediante un Blog.
9. Que pueda crear o modificar el contenido de una Wiki.
10. Que tenga acceso y sepa navegar en la Plataforma educativa (Moodle)
11. Que cuente con correo de Gmail para que pueda tener acceso a Meet)
12. Que sepa utilizar la aplicación "Drive" para que pueda trabajar en google docs y compartir documentos con el profesor para ser editados.
13. Que tenga cuenta de Dropbox para compartir por eso medio documentos que no se pueden compartir de otro modo.

Pareciera que son muchos los recursos digitales, softwares y aplicaciones, sin embargo,

comparado con los existentes son una pequeña muestra representativa. Ahora bien, el estudiante no está obligado a conocer todos y cada uno de esos recursos. Algunos serán obligatorios como tener una cuenta de correo electrónico, crear un Blog, trabajar en Google Drive de manera colaborativa, tener una cuenta de Dropbox y navegar en la Plataforma educativa (Moodle). Del resto puede escoger alguna aplicación para la elaboración de su trabajo final lo puede hacer de manera individual o por equipo.

Se cree que haber nacido en la era digital significa que las nuevas generaciones conocen, entienden y manejan los recursos digitales educativos. Sin embargo, eso resulta totalmente falso y la pandemia lo dejó más que claro. El desconocimiento de los recursos educativos y la carencia de equipo o la falta de acceso a Internet generó en todos los niveles, estrés, desesperación y abandono escolar. Aunque el abandono escolar fue más visible en los niveles básicos. Eso indica que si bien los jóvenes invierten mucho tiempo en sus dispositivos móviles conectados a Internet pero lo hacen en sus redes sociales, como Facebook, Twitter, Instagram y Tik Tok.

Ante este panorama, como facilitadores al acceso de las herramientas arriba indicadas, en el aula virtual⁴ los estudiantes deben encontrar tutoriales, videos y los sitios de internet oficiales de las aplicaciones y recursos.

PLANEACIÓN

Para que el conocimiento sea significativo, atractivo, lúdico, no hay lugar para las improvisaciones.

En las clases tradicionales se cae en malos hábitos que vuelven las clases tediosas, rutinarias, aburridas, como bien lo define Weber (s/f) "... se da el caso de ser alguien un sabio excepcional y al mismo tiempo un catastrófico profesor" (p.42), esto indica que no es suficiente saber mucho, ser muy brillante, es necesario saber transmitir ese conocimiento. Los estudiantes entran a clase obligados por el plan de estudios y por las reglas del juego (asistencia y puntualidad obligatoria, no se puede tomar la palabra a menos que el profesor lo permita, en el mejor de los casos el maestro dicta la clase, en el peor de los escenarios la improvisa), el conocimiento se reduce a la memorización de datos percederos, a trabajos finales o a exámenes para evaluar su conocimiento. Quizá tenga una muy buena evaluación, pero una mala percepción de los contenidos. Y si no pudo memorizar se sentirá culpable y pensará que la incapacidad para entender es suya y no a las carencias pedagógicas del profesor para hacer atractiva su clase, como bien lo dice Bronowski (1978) "Mucha gente está convencida de que no pueden entender los objetos técnicos. O de que los números no les entran... Suponiendo que les interesen las matemáticas, por ejemplo, su interés ha sido generalmente ahogado por una enseñanza rutinaria" (p.4) De ahí se infiere que si bien son importantes los objetivos y los contenidos de la asignatura, la forma en que se llega a ellos se ha vuelto determinante.

4 En la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM) los profesores gestionan sus aulas virtuales en la Coordinación de Tecnologías para la Educaciónh@bitat puma que depende de la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación.

Debido a lo anterior, es indispensable diseñar y planear muy bien las clases virtuales. Se debe conocer la población a la va dirigido el curso, semestre o año y cantidad de estudiantes, recursos a utilizar y formas de evaluación. El docente debe determinar cómo distribuirá el tiempo de acuerdo a los contenidos temáticos y los objetivos.

Por otra parte, lo primero que debe encontrar el estudiante al entrar a su aula virtual es un libro en el que se establezcan los objetivos, las unidades temáticas y la bibliografía.

El aula debe estar diseñada por fechas y unidad temática, consta de recursos (como Chat para comunicarse cuando trabajen por equipo y Foros para participar con respuestas a en las diferentes preguntas previamente redactadas) con instrucciones claras y precisas. Asimismo, se señalará la fecha en que estarán activos y el porcentaje que corresponde a su participación. En cada unidad encontrará la bibliografía vinculada a su sitio URL.

Los estudiantes realizarán un control de lectura por unidad, mismo que subirán y descargaron en la Plataforma en el recurso denominado Tareas, para la revisión del profesor, mismo que después de leerlos y corregirlos los regresará por el mismo medio con su evaluación o posible corrección. Cuando el control ha sido aprobado el estudiante podrá subirlo a su Blog personal.

Para el trabajo final se debe establecer claramente lo que se espera, los requisitos a cubrir, los recursos que se pueden elegir y el porcentaje de la calificación que le corresponde. Para ello el estudiante deberá realizar un proyecto en el que mostrará el tema elegido y como lo desarrollará, deberá confrontar lo teórico con la realidad nacional y mundial. Lo subirá en la Plataforma para la revisión y corrección del profesor. Una vez aprobado elegirá un recurso (Wiki, líneas de tiempo, mapa mental, video animado, infografía, etc.). En caso de realizar un video previamente elaborará un guión en el procesador de textos de word con duración de 5 minutos, en el que se señale el título, la introducción, el desarrollo y las conclusiones, imágenes, así como la duración en la locución, música y/o efectos de sonido y créditos, efectos de video, transmisión de video. Las imágenes utilizadas pueden ser propias o las existentes en Internet siempre y cuando se respeten los derechos de autor. Debe cuidarse la narración, porque quizá en la grabación se escuchen sonidos no deseados o la voz sea muy baja o incluso se pierda, así que debe editarse la narración. Editar la mezcla narración, efectos de sonido e imágenes. Una vez subido el video debe subirse la evidencia a la Plataforma para calificación.

La mayoría de las actividades en este primer momento fueron asincrónicas, porque aún había clases presenciales, la única actividad sincrónica fue la comunicación por chat de los equipos.

En 2020 lo único que se introdujo fueron las clases por Zoom o por Meet, volviendo los cursos B-learning (semipresenciales) en completamente en línea.

EL EJERCICIO

Los profesores que cursaron el Diplomado empezaron a ejecutar lo aprendido en 2010, empezaron a diseñar y planear sus cursos en línea aunque las clases se efectuaban de

manera semipresencial (B-learning). Para 2020 no resultó ningún problema diseñar el curso, lo único nuevo es que las clases serían totalmente en línea utilizando Zoom o Meet ambos muy amigables e intuitivos.

La primera vez que utilizaron las TIC'S en el aula fue el primer acercamiento que tuvieron los estudiantes con su especialidad es esta asignatura y quizá con el uso, apropiación y explotación de las TIC'S en su formación académica.

En la primera clase presencial, mediante una Laptop y un proyector se les mostró cómo ingresar al aula virtual y la forma en que estaba estructurada, para poder visualizar todo el curso debían darse de alta.

Elaboraron un directorio con nombre, apellidos, correo electrónico y contacto del estudiante, en caso de no contar con una cuenta de Gmail se les pidió que sacaran una.

Como no todos se dieron de alta al mismo tiempo, se abrió una carpeta en Dropbox con las lecturas, así como las instrucciones específicas para la entrega de su primera tarea para compartirla con ellos. Se les envió una invitación en la que se les sugirió crear una cuenta de Dropbox.

Se indicó se hiciera uso de una de las aplicaciones de Gmail: Google docs, con el fin de que pudieran realizar sus primeras tareas y compartirlas con el profesor para su edición.

A los alumnos que no contaban con equipo de cómputo o no tenían acceso a Internet se les compartió el equipo en salas de cómputo o en cubículos para que pudieran realizar sus actividades.

IMPROVISACIÓN

Las autoridades universitarias reconocieron la necesidad de actualizar a su planta académica con el uso de las TIC'S. La Dirección General de Servicios de Cómputo Académico (DGSCA) fue la institución encargada de diseñar un Diplomado, este se denominó "Aplicaciones de las TIC'S en la enseñanza", se convocó a los profesores interesados y se efectuó en 2010, de este diplomado salieron capacitados más de tres mil profesores de bachillerato y licenciatura, si bien fue un gran logro solo representó el 6.7% del total de la planta académica⁵.

Aunque se siguió convocando al personal académico para posteriores cursos de actualización tecnológica no hubo mucha respuesta. Eso es muy visible en la cantidad de profesores que se beneficiaron de las aulas virtuales 1750 de un total de 50794. Esa cantidad solo representa 3.44% de la población de académicos (Portal de Estadística Universitaria, 2021).

¿Qué sucedió ante la contingencia? ¿Cómo se enfrentó el problema de dar clases en línea?

5 De acuerdo al Portal de Estadística Universitaria, (2021) la UNAM contaba con 44348 académicos.

La cuarentena a causa de la pandemia inició el lunes 23 de marzo, pero con más de una semana de antelación se avisó, es decir, se tenían mínimamente cinco días hábiles para que las autoridades de las respectivas entidades educativas de la UNAM tomarán decisiones sobre cómo se efectuarán las clases y convocaron a los profesores a cursos rápidos de capacitación para la introducción del uso de las TIC'S en la enseñanza.

Cinco días hábiles que los profesores pudieron utilizar para generar un banco de datos con los correos electrónicos de sus alumnos y su número telefónico de celular o de casa, para no perder el contacto con sus alumnos y mantenerse en constante comunicación. Cinco días hábiles en los que pudieron planear en equipo (autoridades-profesor-estudiantes) como se terminaría el semestre. Pero nada de eso sucedió.

¿Cuál fue la respuesta de los profesores? ¿Atendieron a la convocatoria? ¿Estuvieron dispuestos a ser enseñados y continuar con las clases? ¿Su pasión por dar clases los llevó a actualizarse? Las situaciones suscitadas mostraron la vigencia de las palabras de Weber (s/f) "No hay profesor universitario a quien le complazca recordar las polémicas suscitadas con motivo de su nombramiento, pues rara vez fueron gratas..." (p.41) La pandemia dejó muy claro quién ejerce con pasión y por vocación y quien lo hace para tener ingresos seguros. Fue claro qué profesores aman la docencia y están dispuestos al sacrificio y qué profesores viven de la docencia y están dispuestos a sacrificar a otros. Aquí es donde se identifica el ethos académico, ese sentido de pertenencia a, ese compromiso con, esa aceptación de. Quien ama enseñar, no le importa ponerla en primer lugar aunque tenga otras actividades. No se resistirá a los cambios, al contrario estará listo(a) para asimilarlos y facilitar las actividades de sus alumnos.

Los profesores tomaron distintas posiciones. Algunos se negaron de manera rotunda a continuar dando clase de manera virtual, considerando que los estudiantes sabían que esa materia ya estaba perdida, otros profesores acelerarán las actividades para culminar el semestre en los tiempos establecidos. Algunos mostraron falta de interés personal en sus alumnos al no contar con un banco de datos, eso indica que no hubo comunicación virtual previa a la pandemia, y que la entrega de tareas y trabajo final o examen se seguirá efectuando de manera tradicional: impresos en papel y de manera presencial.

Otros profesores optaron por solo conectarse por zoom y dictar su clase de manera tradicional, sin utilizar las herramientas con que cuenta la aplicación, usando el correo electrónico como medio de entrega de trabajos, bajo la idea de "suficiente hago con dar mi clase como para también tenga que aprender a usar la tecnología a estas alturas de mi vida".⁶ Seguramente Rousseau (2008) les hubiera contestado "Maestros celosos, sed sencillos, prudentes, circunspectos; no os deis prisa a obrar, como no sea para estorbar que otros obren..." (p.86). En efecto, Rousseau tiene razón, la prudencia y la sencillez son dos cualidades que un buen profesor debe tener, tanto en su actitud, como en su enseñanza "...el arte de enseñar es,... un don personal del todo independiente de la calidad científica de un sabio...". (Weber, s/f, p.42) Se puede tener el máximo grado académico, un cúmulo de conocimiento, mucha producción académica publicada, el reconocimiento como investigador nacional, pero si no se tiene interés, aptitud, competencia tecnológica y facilidad para enseñar, el

⁶ En una junta de trabajo en enero de 2021, se pidió a los profesores no dejar solos a los estudiantes, que los apoyaran en este proceso, una profesora contestó de esa manera y fue apoyada por otros miembros del cuerpo docente.

estudiante se quedará con eso y no con sus credenciales, de presentación.

Entonces ¿no se actualizaron los profesores? Sí, pero en un porcentaje menor al 50%, tomando como muestra la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, se programaron 31 cursos con la asistencia de al menos 752 profesores (Olivares, 2021) de un total de 1842 miembros de la comunidad académica de esta Facultad (DGAPA, 2020, p. 10) esto representa el 40% de profesores. Aunque fue un buen ejercicio, un increíble esfuerzo y una excelente actitud, no se puede aprender en unas horas lo que se diseñó, planeo, ordenó, investigó, y ejecutó en un Diplomado de 180 horas.

Son muy oportunas las palabras Rousseau para cerrar esta sección “más deben consistir en acción vuestras lecciones que en discursos, porque con facilidad se olvidan... de lo que han dicho y lo que las han dicho pero no de lo que han hecho y les han hecho” (Rousseau, 2008, p. 91).

BENEFICIOS

Aunque transitar de clases presenciales a virtuales parece un proceso muy complejo, la verdad es que no sólo lo parece, lo es. Si se hubiera dado de manera gradual, tal y como se había planeado por la Universidad desde 2010, -invitando a que de manera voluntaria los profesores se fueron insertando en el conocimiento apropiación, uso y explotación de las TIC'S, bajo la premisa de que con el tiempo todos los profesores estuvieran actualizados- la pandemia no habría paralizado las actividades de la Universidad. Los estudiantes acostumbrados a un sistema de aprendizaje B-learning se hubieran sentido seguros, tranquilos y cómodos al pasar de un sistema a otro.

Pero como es bien sabido el hubiera no existe, pero deja mucha enseñanza, aprovechar todas las oportunidades que se presenten en las instituciones educativas para capacitar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, se debe seguir el consejo de Rousseau (2008) “Maestros, dejaos de puerilidades, sed virtuosos y buenos, y grábense vuestros ejemplos en la memoria de los alumnos...” (p. 96).

Uno de los beneficios de este tipo de enseñanza es que los estudiantes se sienten muy emocionados e incentivados a generar un producto no perecedero⁷ en el que resumen su aprendizaje de una manera creativa, lúdica y que sirve para explicar de manera sencilla términos científicos. Se identifican y se integran de inmediato al curso en línea, se vuelven muy participativos incluso los estudiantes más tímidos. Se da un flujo de comunicación continuo, abierto y respetuoso entre el profesor y el alumno.

En este tipo de enseñanza genera muchas satisfacciones más aún cuando el profesor no improvisa y se compromete y el estudiante lo disfrute y responde de manera positiva y propositiva, el gusto por la clase es recíproco no por la calificación, ni por los créditos, sino por lo que se aprende, lo que se entiende, lo que se comprende, lo que se debate, “La vocación

7 Por ejemplo, en la asignatura “Estado Sistema y Poder Político” a cargo de una sola profesora los estudiantes han publicado más de 100 videos, más de 100 mapas mentales y aproximadamente 30 wikis.

se acompaña de la pasión” (Weber, s/f, p. 43).

A MODO DE CONCLUSIÓN

En el arte de enseñar convergen una serie de factores que no necesariamente tienen relación con los grados académicos, los nombramientos o los reconocimientos, más bien con la capacidad de aceptar las limitaciones y proceder a erradicarlas. Admitir que se debe invertir más tiempo en la actualización, capacitación y formación y hacerlo. Conocer a los estudiantes, sus capacidades, habilidades y carencias e integrarlos. Tener una relación más humana y menos mecánica. Ver la enseñanza como una forma de vida y no como un medio para vivir. Estar preparados para las contingencias y verlas como oportunidades para crecer. Planear con antelación lo que se va a enseñar y cómo se va a enseñar. Conocer y apropiarse de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC´S), y adecuarlas a las especialidades respectivas. No que la pandemia o cualquier otra contingencia sea el factor decisivo para usarlas o dejar de hacerlo. Armarse de paciencia y transmitirla a los estudiantes. Facilitar la apropiación del conocimiento y generar una educación dialogal. Los resultados del ejercicio indican cómo el arte de enseñar está estrechamente relacionado con la vocación, la pasión, la creación, la flexibilidad, el compromiso, la apropiación de métodos, instrumentos o herramientas que ayuden al estudiante a pensar, reflexionar, proponer, disfrutar, generar e interpretar y entender su realidad

REFERENCIAS

- Alvar, (2020). Convocatoria a reunión informativa virtual. [Correo electrónico].
- Bronowski, J. (1978). El sentido común de la Ciencia. Barcelona: Península.
- Centro de Estudios Políticos, (2020). Convocatoria a reunión informativa virtual. [Correo electrónico].
- Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), (2020). Estadísticas del personal académico 2020. Recuperado de URL: <https://bit.ly/3vpmoWt>
- El Informador, (2011). Capacita la UNAM a sus maestros en tecnologías informáticas. Informador.Mx. Recuperado de <https://bit.ly/3pLFFte>
- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. (2015). Funciones de las Comisiones del H. Consejo Técnico. Recuperado de <https://bit.ly/2U0dYYt>
- Freire, P. (2007). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI.
- Gobierno de México, Secretaría de Comunicaciones y Transportes. (2019). Anexo 4: Sitios públicos por conectar. Recuperado de <https://bit.ly/3xtWMcr>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. Recuperado de <https://bit.ly/2U1S1rZ>
- Montesquieu, Ch. (2010). El Espíritu de las Leyes. México: Porrúa.
- Olivares, (2021). Consulta. [Correo electrónico].

- Platón. (1988). IV República. España: Gredos.
- Presidencia de la República, México. (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Recuperado de <https://bit.ly/3cxc4Vp>
- Portal de Estadística Universitaria, (2021). Series Estadísticas UNAM, 2000 a 2021. Recuperado de <https://bit.ly/3cwO3Oo>
- Prensa total. (28 de marzo de 2019). Niño utiliza luz del poste para realizar sus tareas escolares (Video). Recuperado de <https://bit.ly/2Ssa2PK>
- Rousseau, J.J. (1965). Las confesiones. Madrid: Adat.
- Rousseau, J.J. (2008). Emilio o de la educación. México: Grupo Editorial Éxodo.
- Rousseau, J.J. (s/f). Emilio o de la educación. Recuperado de <https://bit.ly/3iAN9V6>
- Russell, B. (1983). La perspectiva científica. Madrid: Sarpe.
- Secretaría de Educación Pública, (2020). Principales cifras del sistema educativo nacional, México. Recuperado de <https://bit.ly/35bhNMH>
- Secretaría de Gobernación. (16 de abril de 2021). Diario Oficial de la Federación. Recuperado de <https://bit.ly/3zo5wSQ>
- Sietemasumma. (2020). Experiencias docentes - Como llegar a los alumnos que no tienen internet (Video). Recuperado de <https://bit.ly/3izgi2G>
- Weber, M. (s/f). El político y el científico. Recuperado de <https://bit.ly/3vgXfNe>

Didáctica en épocas de crisis social y educativa. Evocación de las virtudes humanas.

Didactics in times of social and educational crisis. Evocation of human virtues.

DR. JUAN DE DIOS ESCALANTE RODRÍGUEZ

Instituto de Investigaciones Interdisciplinarias en Educación, Política y Cultura, INTERPEC, AC, México (dedios.escalante@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0003-3394-0624>)

RESUMEN

Se propone una didáctica que sea amalgama social y humana para los tiempos de pandemia, coyuntura de crisis, social y educativa. Se explica el fenómeno de la pandemia en relación a la complejidad y la interdisciplina, en la relación entre didáctica, Hermenéutica Analógica y la fenomenología para un proyecto antropológico de progreso humano en la educación. Explica la pasividad institucional del ámbito educativo ante esta crisis y la imposibilidad de crear propuestas de perspectivas de mundo alternativas al capitalismo.

ABSTRACT

It proposes a didactic that is a social and human amalgam for times of pandemic, a social and educational crisis. It explains the phenomenon of the pandemic in relation to complexity and interdiscipline, in the relationship between didactics, analogical hermeneutics and phenomenology for an anthropometric project of human progress in education. It explains the institutional passivity of the educational sphere in the face of this crisis and the impossibility of creating proposals for alternative world perspectives to capitalism.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

DIDÁCTICA; EDUCACIÓN; HERMENÉUTICA ANALÓGICA;
INTERDISCIPLINA / DIDACTICS; EDUCATION; ANALOGICAL
HERMENEUTICS; INTERDISCIPLINARY.

INTRODUCCIÓN

Metodológicamente las crisis son sistémicas, pueden analizarse inductiva o deductivamente dentro de los llamados sistemas complejos abiertos (García, 2010). El fenómeno que se está viviendo en nuestra época, denominado por la ciencia médica como pandemia genera efectos en las sociedades actuales y en sus economías de supervivencia y acumulativas materiales. Así también las dinámicas culturales tejen impulsos para soportar estas crisis, en algún sentido desde andamiajes culturales inconscientes explicados en el psicoanálisis. En el ámbito educativo y en las relaciones de poder vigentes en esta esfera la cultura sale a relucir. De manera espontánea se responde a las condiciones que tejen las coyunturas de crisis para transitar (Sousa, 2015) o para resistir las crisis (Sábato, 1998).

En el sistema complejo abierto hay una propuesta metodológica que se lleva a cabo en este trabajo. Un sentido polisémico de reciprocidad entre los conceptos y categorías, entre lo que se pretende y lo que existe, entre lo que se desea y lo que se puede. En el caso de la educación la crisis pandémica puso en la relación maestro-alumno una barrera generacional y una barrera didáctica. Los alumnos manipulando los adelantos tecnológicos y los maestros con modelos educativos diseñados con esencias modernistas occidentales.

García (2010) establece que la heterogeneidad de los componentes o en su entendido, subsistema, no son en su totalidad determinantes cuando se habla de complejidad; tampoco sus elementos ni su condición que los ubica dentro del dominio de distintos aspectos de la ciencia y la tecnología. En este sentido, se enfatiza la preponderancia de la interdefinibilidad y mutua dependencia del rol que cumplen estos elementos dentro del sistema. Esta particularidad suprime la posibilidad de analizar un sistema completo por la adición de estudios sectoriales correspondientes a cada componente.

Es aquí donde la Hermenéutica Analógica (Beuchot, 2015) apoya a la interdefinibilidad de las categorías y los acontecimientos en educación como un equilibrio prudencial para dar esperanza al tejido social que nuestras sociedades hilaran, realizarán.

Los sujetos de inter-definen, interactúan, se redefinen y se resemantiza en la teoría; en la fáctico se trastocan, se distancian, se simbolizan (Roig, 1995). En la crisis y su modelo de sistemas abierto las diferencias se equilibran con una didáctica poética latinoamericana, una propuesta que esté basada en la ciencia y las humanidades, en la prudencia entre lo pretendido y lo ubicado, entre las necesidades y las herramientas, conscientes de los límites y los alcances, en un topos y una utopía; hacer y camino andado, una filosofía de la historia latinoamericana (Zea, 1976). Una didáctica magna que sea impulso a lo nuevo y respete lo antiguo en lo que se pretende diseñar como una propuesta antropológica e inter/subjetiva.

DIDÁCTICA PARA UN PROYECTO ANTROPOLÓGICO

La Antropología en la actualidad está íntimamente relacionada con la Filosofía, al grado de reivindicar una Antropología filosófica que explica las diferencias entre cultura y civilización, entre civilización y barbarie en un nivel ontológico, es decir, comprende las diferencias y las

afinidades humanas. Existe una parte de esa Antropología filosófica que religa a la educación con el proyecto humano, social y ontológico, empero, una ontología dinámica, móvil, que busca el respeto de las escalas de valores y una ética mínima, de respeto a la vida (Cortina, 2010).

La pandemia ha puesto a la educación en un dilema que no es nada fácil acatar. En primer lugar, se exige que el docente aparente una dinámica de normalidad y que aprenda superficialmente a ser virtual y a generar una dinámica de complicidad con la apariencia educativa. Por otro lado, hay una necesidad de ver esta pandemia como una oportunidad para dialogar un nuevo proyecto civilizatorio y humano, dentro de una necesidad inmediata. ¿Qué hacer ante esta circunstancia ontológica? ¿Aparentar o impulsar qué se quiere como seres políticos?

Los encomios de esta situación nos alejan de juntarnos para diseñar el futuro y borrar el eterno presente kantiano. Esta se presenta como la oportunidad de una Antropoética política de irrupción del arrojamiento al mundo del humano como Heidegger lo postula en *Ser y Tiempo*. Para esta oportunidad educativa del sujeto político aparece la necesidad de resemantizar una didáctica.

La didáctica es una técnica del proyecto de la humanidad. Es concurrencia de las relaciones de producción vigentes. No puede verse sólo en el sentido lato de técnica como mecanismo reproductivo de lo ya dado históricamente. En Comenio vemos a la didáctica como parte humanística y social para “formar al ser” (Comenio, 1988), como una *techné* griega que guiaba las relaciones de producción dentro de las relaciones sociales que se pretendían en la *Paideia*.

Hoy, desde una genealogía de la didáctica y en términos tecnocráticos la observamos como una tecnología, incluso sólo adherida y simple muleta de la “ciencia educativa” que ha perdido horizonte humanístico. Viene acompañada por un campo semántico globalizado e incorporado a los imperativos de la economía global, empresarial y de mercado. La instrumentalización de la razón abraza a todo el sector educativo en los tiempos de pandemia con conceptos como innovación, evaluación, calidad y tecnología para beneficios del sector empresarial. Se instituye como dependiente de las decisiones políticas desde una democracia representativa que venía generando otra dimensión en las participaciones sobre la polis antes de la pandemia. Esos avances se han detenido y desvanecido en la oscuridad de la biopolítica pandémica, reduciendo el problema a una situación biológica y con preocupaciones psicosociales, sin embargo carente de un motor ontológico, de un proyecto histórico universal, que respete el ámbito local, regional y migratorio de las civilizaciones y culturas dadas en el tiempo.

Una didáctica podría verse en dos sentidos benjaminianos, entre calidad y tendencia dentro de las relaciones sociales de producción, dentro un proyecto antropoietico, en este caso, de una didáctica que regule lo deseado y la forma de llegar a ese proyecto. Benjamín (2004) nos dice que la técnica es dialéctica, intenta equilibrar. Dicho de otro modo, establece que conceptualizar la técnica promueve la accesibilidad de análisis social, materialista de productos literarios. Asimismo, este concepto de técnica permite el comienzo dialéctico para mejorar la infructífera oposición entre forma y contenido. Igualmente, este concepto confiere los lineamientos relativos a identificar adecuadamente el nexo entre tendencia y calidad. Por consiguiente, si antes establecemos que la tendencia política correcta de una

obra incluye su calidad literaria, ya que incluye su enfoque literario, ahora enfatizamos con certeza que esa íntima tendencia consiste en un progreso o en un retroceso de la técnica literaria.

La pandemia se impuso como una forma de vida espontánea y coyuntural en la que el ser humano ha respondido con sus niveles de instintos de supervivencia y con la razón histórica. Es una más de las condiciones de vida que hemos diseñado como sujetos de la historia en todas las esferas de la vida y que han sido formuladas en los modelos educativos vigentes e históricos. Consecuencia de los debates sobre la modernidad y las insulsas y confusas relaciones de poder intelectual en el mundo, la educación quedó relegada a un proyecto del capitalismo mundial.

Hinkelamert (2007) considera que el espacio del laberinto es finito, pero la senda por el laberinto no tiene término. Debe transitar por esta senda, el camino es propio, no presenta orientaciones y por eso es diferente para cada uno, cada camino es particular, se debe salir si quien ingresa se pierde, con objeto de volver a entrar. Es decir, siempre hay que volver a entrar al laberinto de la modernidad porque no hay otro destino. No hay postmodernidad.

La posmodernidad adquiere un nivel de desarticulación y pone a las opiniones de expertos por debajo de la doxa hipotética ante la crisis. Pareciera que esa posmodernidad va ganando terreno sin proponérselo y se ajusta al tedio de los alumnos, a la falta de esperanza docente y a los intereses administrativos que se unen para generar el laberinto que contiene miles de salidas, puertas que nadie quiere abrir por miedo al eterno retorno explicado por Nietzsche y Mircea Eliade. Los horizontes se van lejanos y ya cercanos se difuminan, lucha de contrarios que originan, fundan la pasividad y la falta de acción política en las relaciones de producción capitalistas actuales.

Después del tiempo transcurrido de esta pandemia se debate entre un regreso presencial a clases o una manutención de las tecnologías que soportan la virtualidad, plataformas virtuales, híbridos y supuestos equilibrios para orientar el rumbo que no se ha diseñado en la polis. Hay opiniones, doxas, justificaciones, miedos, racionalidad y una pretendida prudencia entre lo viejo y lo nuevo. Lo nuevo se ve como la imposición de lo moderno (posmoderno) y lo viejo como la imposibilidad de asumir, sin reflexión, una tecnología (sin didáctica) de lo virtual, también como una resistencia (justificada) a la imposición neoliberal y capitalista de la techné discursiva y somatizada en plataformas digitales y ausencia de lo humano, en una sociedad líquida, posmoderna, donde el ser humano es un simple medio, nunca un fin, un medio dentro de los medios de producción capitalista. Modernidad y posmodernidad parecen aliados, son cómplices en el aparentar una situación cómoda ante la crisis y la coyuntura, deja pasar desapercibida una pandemia como si fuera Paideia. Educación es mostrar modales y temple ante la crisis, es una ordenanza mundana que las autoridades administrativas imperan, canales de televisión exclusivos para gasto público, sistemas que evalúan y un sinfín de carencias tecnológicas, de esto se llenó la educación, de esto se ha simulado.

Un bando víctima y otro victimario discuten banalidades cuando esa didáctica magna, guiada del proyecto antropológico puede equilibrar el rumbo e interpretar desde la hermenéutica las posiciones univocistas de imposición tecnocrática y el antiguo proyecto humanista de relación social plasmado en modelos educativos burocráticos. ¿Civilización o barbarie? La antigua bipolar posición, hoy resemantizada en un laberinto posmoderno y tedioso.

Un proyecto civilizatorio estaría dado en diálogo, en superación de la pobreza y la búsqueda de una justa distribución de la riqueza. La educación es el espacio donde se puede materializar este proyecto creativo. De invención, en el sentido contrario de error, de estar en la enajenación y en el rumbo ontológico y dialéctico de lo humano y social, entre las necesidades y las posibilidades. Dussel (2018) afirma que la idea central es que los sistemas económicos, hace más de cinco mil años, organizaron la producción, reparto e intercambio de capitales, de acuerdo a una gestión heterónoma del excedente logrado en común; la comunidad de los productores directos de ese excedente no administraba ni obtenía la parte correspondiente. Antes de esa época hubo sistemas equivalenciales denominados "primitivos", que lograban cierta abundancia en la autoproducción y consumo. Estamos terminando el largo proceso del neolítico en el comienzo del siglo XXI (como revolución que de agrícola transformó a la humanidad en urbana: somos ya un homo urbanus), y por ello igualmente se agotan los sistemas económicos que administran oligárquicamente los excedentes. En el futuro, se abre la posibilidad de un sistema económico equivalencial maduro, resultado de la superación de la modernidad y el capitalismo (e igualmente del socialismo real del siglo XX).

Las pretensiones de los modelos económicos occidentales contrastan con la dialéctica entre lo pretendido a futuro y lo pretendido en coyuntura. La pandemia es coyuntura, crisis, oportunidad para proyectar o regresar, para hacer síntesis o dialéctica negativa, para hacer phronesis. Los equilibrios deben considerarse en las posturas radicales y ser la guía que aporte a la solución de las bases educativas del proyecto civilizatorio, prudencia entre univocistas y equivocados.

Si aceptamos que la pandemia es una coyuntura que nos permite reflexionar el futuro y el pasado, la humanidad podría impulsar un nuevo enfoque ontológico que recoja la multiplicidad de culturas, religiones y proyectos civilizatorios, aceptando que es eso, una coyuntura humana y no una imposición del arrojamamiento del mundo heideggeriano que impide una pampedia y una pansofía. Comenio (1992) define a la Pampedia como Educación Universal. La Pampedia refiere a una educación universal de todo el género humano. Paideia aloja el deseo de que todos aprendan todo ya que significa educación, enseñanza, mediante la cual los hombres son formados.

Pensar el todo y las partes, una didáctica prudente entre la coyuntura de crisis y lo deseado socialmente absorbiendo y explicado el todo en un horizonte de prudencia y equilibrio. En este sentido, una didáctica para la relación maestro-alumno, de sujeto a sujeto, superando una cuestión de formatos y la desagradable evaluación tecnicada y simulada. Las dependencias educativas tratan de simular el trabajo y eso desvirtúa la finalidad de la vocación docente, el telos educativo, poniendo al ser humano como medio de los procesos de recuperación económica de la pandemia y no pensado como el fin de la propuesta educativa antropológica entre las ciencias y las humanidades.

Ahora puedo empezar a aproximarse a las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que se aprende en la escuela? ¿Cómo se forma uno? ¿Cuál es la formación que se configura? Solemos llamarla "formación general", y con ello hacemos referencia a algo que, en efecto, es muy importante, a saber, que no se impongan prematuramente las especializaciones. A mi parecer, algo que todavía hoy está bien en las escuelas superiores alemanas es que no se persiguen en exceso las especializaciones. Existe, sin embargo, una materia de importancia muy especial: las matemáticas. Puedo asegurarles que he mantenido relaciones de amistad con muchísimos

matemáticos, entre ellos algunos de primerísima categoría, premios Nobel, etc., y he conversado con ellos muchas veces sobre dicha cuestión. El resultado fue siempre el mismo: los mejores matemáticos son siempre los humanistas, pues ellos habían aprendido a trabajar mejor y no habían aprendido una falsa matemática. La verdadera matemática es demasiado difícil para las escuelas. ¡Esto es sencillamente una realidad! Ello no significa que debemos renunciar a ella, pero debemos ser conscientes de que el haber tenido buenas notas en esos cursos no es un indicio relevante para estudiar matemáticas después. (Gadamer, 2000).

DIDÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA

Cada vez nos esforzamos por ser más pedagógicos en la educación, la pedagogía también se tecnifica y se vuelve cientificista al grado de usar métodos cuantitativos sin tener en cuenta el cambio del sujeto, la transformación de la vida y la naturaleza (Hegel, 2010). La naturaleza humana prefirió la soberbia racional ante la humildad epistémica, lo cual provocó una sistemática ecuación educativa. Se diseñó una pedagogía sin didáctica.

La pedagogía cuando se tecnocrática se desliga de la didáctica humanística sin recovecos autónomos, como si se diera una simbolización del poder científico sobre lo antropoético. Relegada la didáctica crítica se potencializa la formación y uniformación del alumno y del docente. Larroyo (1965) menciona que no es un aspecto pleonástica, ni ni debe considerarse como amplitud de la pedagogía en relación a la didáctica; se refiere, más bien, al planteamiento de una problemática central desde que la pedagogía se instauró como profesión, asumiendo una conceptualización técnica desde su rol en la difusión del saber y al progreso del mismo.

Planteada una genealogía de la pedagogía se explica su pretensión tecnificadora del ser humano. Sin didáctica, la Pedagogía muestra su lado uniformador del sistema capitalista. Es la didáctica que busca el saber, conocimiento y transmisión de lo que nos hace humanos en constante transformación. La dupla didáctica y pedagogía son ingredientes de la ética humana, de la creación colectiva y de la polis. La pandemia rebaja esta dupla a un sentido impositivo de la existencia y de la posibilidad de la utopía.

La didáctica se enfoca a algo muy específico, pero complejo a la vez. Larroyo (1965) entiende la didáctica como un saber que posee bases científicas, las cuales están intencionadas a alcanzar, por medios estrictos, el cumplimiento de un objetivo que incluye una integración o una superación del sujeto en formación; y esa integración o superación se refieren a la asimilación que el destinatario de la acción didáctica hace hacia su persona de tal sabe, que en su programación adecuada logra el objetivo que busca. Para esto, se debe reconocer como base a la naturaleza misma del sujeto en formación, gestionar de forma fructífera la adquisición de ese contenido por parte del sujeto. Dando vida a aprendizaje asumido como naturaleza nueva la cual puede ser verificada por distintos medios.

Es como la didáctica dentro de la pedagogía expresa su finalidad, su telos para el ser humano de carne y hueso como lo expresó Unamuno. El contenido a trasladar se convierte en su materia de análisis y expresión, dándole un nivel en el quehacer educativo y político. Son los aspectos psicológicos, sociales, culturales, científicos, religiosos y simbólicos los que

dan contenido a la didáctica y no es la didáctica (en términos técnicos) la que opera dentro de estas esferas de la naturaleza humana para el ejercicio educativo.

La pedagogía se suma al esfuerzo político y social de la naturaleza humana para dotar de herramientas teóricas y prácticas al futuro educador que formará al alumno en aras de una sociedad justa y equitativa, sobre todo, diseñada por el diálogo previo y la autonomía humana. Larroyo (1965) destaca que ésta es la razón que justifica una didáctica de la pedagogía; sin embargo, no se debe presentar como un remedio totalizante. Se debe comprender cómo saber científico, relativo a un campo y destinado a un ser social reconociendo sus limitaciones, que le son decisivas.

La didáctica de la pedagogía no se ciñe a un erudito, a un sabio que repite lo conocido, está también en el horizonte del investigador que transforma el conocimiento, deja de lado las amarillas notas del pasado y lo reinterpreta para un mejor futuro, es aquí donde la interdisciplina latinoamericana educativa propone que toda acto del conocimiento lleva implícita una filosofía de la historia, en sus tres tiempos humanos, presente, pasado y futuro.

Relacionada la didáctica y la pedagogía nos esmeramos en posicionar una didáctica poética, técnica y creativa en la pedagogía. En el entendido que la didáctica tiene específicas problemáticas que aclarar; si se trata de una didáctica específica, en este caso de la pedagogía, esos problemas han de reconocer un punto de vista relacionados con esta enseñanza completa. Una doctrina didáctica de la pedagogía habrá de emerger del hecho mismo de la enseñanza de la pedagogía, advirtiendo las modalidades como ésta pueda desarrollarse.

DIDÁCTICA, FENÓMENO Y HERMENÉUTICA

El quehacer actual de la epistemología nos ayuda a comprender la relación entre la fenomenología, la hermenéutica y lo que se pretende construir como una propuesta didáctica en esta crisis económica, social, cultural y educativa, vista como una coyuntura para diseñar el mundo educativo que viene en el futuro social-universal. Atendiendo las diferencias locales, regionales y globales. Esta dinámica del conocimiento está enfocado a buscar cruces, diálogos y préstamos conceptuales, teóricos y metodológicos entre las disciplinas que atraen el fenómeno en cuestión.

... Hemos de precisar cómo la hermenéutica puede ayudar a la multidisciplinariedad e incluso a la interdisciplinariedad.³ La hermenéutica tiene un antecedente en esto, el cual es la fenomenología. La fenomenología tenía una acendrada conciencia de que conocemos proyectando nuestra intencionalidad cognoscitiva hacia un fenómeno que se constituye como nuestro objeto de estudio. Se trata, como en la fenomenología, de una constitución del objeto, no de una "creación" o "construcción completa" del mismo. No depende de nuestra creatividad o constructividad, sino que hay que obedecer las condiciones que pone para entrar en contacto con él. Se deben acatar las condiciones del encuentro; de otra manera no se conocerá el objeto o se lo conocerá muy deficientemente. Para la fenomenología, pues, es el objeto el que comanda la aplicación de distintas ciencias. Se tiene que obedecer

a su condición para que lo puedan estudiar. Y eso lo recoge la hermenéutica, que sigue en muchos aspectos a la fenomenología, concretamente en la conciencia de una intencionalidad y una búsqueda de objetividad. En todo lo que hemos descrito hay interpretación. Se interpreta la relación de las disciplinas con el objeto, para que dicha relación se lleve a cabo de la manera más conveniente. Eso a nivel de cada disciplina por separado, pero también al nivel de su colaboración y coordinación. Es decir, se interpreta la relación que se da entre las diferentes disciplinas, para que puedan actuar conjuntamente. Y por ello la hermenéutica es un instrumento mediador en la interdisciplina. Por supuesto que las disciplinas tienen que dirigirse a su objeto, pero, a partir de ello, se da una reflexión sobre el modo en que algunas de ellas puedan coincidir en un objeto y aportar su perspectiva para el enriquecimiento de su estudio (Beuchot, 2000).

El sentido del fenómeno (coyuntura compleja) es lo que surge a la luz, lo que se expone, sin embargo, los sentidos nos engañan, lo visto por primera vez hay que analizarlo, explicarlo ante la razón. La didáctica es el procedimiento para explicarlo, es usada por la Paideia (Jaeger, 2000) para que se comprenda y lime las asperezas espesas de la racionalidad, es decir, es el proceso con el que se clarifica el conocimiento y se explica. Este procedimiento debe ser cómodo, ameno para las partes involucradas en la exposición del mundo mediante el lenguaje y el apalabramiento del mundo. Hiladas en sus dimensiones y claros los objetivos de nuestras disciplinas avanzamos a la generación de una didáctica justa, democrática contextual para esta coyuntura pandémica, éticamente.

La hermenéutica, heredera de la fenomenología nos aproxima a la complejidad del sentido, de lo actual y lo posible, expresado como la multiforme de esas posibilidades, es decir, de la posición ideológica de las partes involucradas en la diversidad de utopías y proyectos de vida y existencia. Aparece como coyuntura y sentido, en dimensiones complejas que la didáctica ayuda a comprender y a sintetizar el sentido al cual se pretende llegar como civilización.

Nuestra coyuntura pandémica nos obliga a dialogar y a expresar lo que queremos en educación y a actuar en consecuencia de lo social y político. Se observa que no hay equilibrio entre lo actual y lo posible pues la virtualidad no ha llegado para quedarse, por lo menos en el sentido de convención. Hay convergencia entre lo viejo y lo nuevo y a su vez entre un proyecto tecnológico y uno presencial de la docencia. Necesitamos de una prudencia en contextualidad y sus necesidades sociales y culturales, también se aspira a la trascendencia de la “coyuntura”, del tránsito a la “nueva normalidad”.

Nuestro fenómeno es complejo, en el sentido de las ciencias del espíritu y de las ciencias de la naturaleza explicitadas por Dilthey. Dos culturas sabidas y transitadas por la educación en el laboratorio antropológico. Existe una propuesta fenomenológica para explicar la complejidad escogida por la metodología de corte complejo de la realidad. Luhmann (1998), destaca que el punto de vista fenomenológico detalla la realidad tal como es. Sea como sea puede ser explicada como la exclusión de otras posibilidades. Podría no ser lo que es, sin embargo, su exclusividad no puede ser negada. Este punto de vista epistemológico es parecido al del estructuralismo: si algo puede ser observado o reconstruido como estructura, se puede inferir que esto es un argumento sólido a favor de su naturaleza como indicador de realidad.

El fenómeno del sentido de civilización requiere de una didáctica para transitar, de explicar las partes de las que está compuesto. De un presente que está en mutilación racional y emocional, de niños, jóvenes, de seres humanos que se han ocupado como medios de apropiación de lo material sin justificación, sólo adecuados a proyectos ecodidas ausentes del oikos que asume el vivir el mundo y su construcción social y justo, equilibrado con la naturaleza. Forzado el sentido de la civilización y su horizonte materialista es menester un diálogo didáctico, poiético para enfrentar no sólo la crisis y la coyuntura, sino detenernos a pensar nuestro futuro todo. ¿Qué quieren las sociedades en esta circunstancia de enfermedad y riesgo de muerte? ¿Un nuevo panóptico virtual, una adecuación de las condiciones inhumanas a un nuevo modelo de sociedad?

DIDÁCTICA UTENS

La didáctica es teórica y práctica, es docente y utens. Se piensa, reflexiona y se actúa en el espacio educativo para el diseño de la polis. Tiene dimensión de ciudadanía. Se postula como ethos, proceso de horizonte y articulación entre tinta e impulso humano. También la didáctica es crítica desde lo fundamentado por Freire en la construcción del ser humano axiológico. Hay una didáctica que analiza, investiga, explica y expone, otra didáctica que el docente pone a prueba y apoya el acto educativo. Es teoría y praxis.

Hoy en clases virtuales se diseña una didáctica (técnica) dentro del mismo mundo virtual, sin embargo, la didáctica nos invita a generar la presencia de lo humano, de explicitar la memoria mediante el principio de lo humano social. En la práctica incita a generar relación social y explicitar el pensamiento histórico. El docente actúa, influye, orienta, forma, diseña y se auto-constituye en relación con la alteridad y el conocimiento, es puente epistémico, social y político. No es un ser acabado, un profesional determinado, es quien evoca las virtudes humanas que se apagan con la virtualidad. Lo virtual es necesario, pero no imprescindible para lo humano. La virtualidad es afinidad del capital, de lo empresarial, se ubica en la afinada idea del progreso ante la omisión de la muerte de lo humano.

Se explica la técnica ante la coyuntura que se manifiesta en simulación, se le llama evaluación y calidad sin hacer reflexión colectiva creativa. Esa simulación es también paliativa, como puente generado de los oscuros epistemológicos y falsacionistas muy evidentes. Epistemológicamente, el futuro no se diseña, se padece. En este escenario aparece la didáctica como instrumento mediador, como balanza de justicia ante los contrarios. Urge una didáctica magna, una herramienta humanística que haga proliferar relaciones sociales más horizontales, que explote las virtudes humanas en el quehacer cultural y político de los mundos justos, del mundo actual.

Hacer un diagnóstico multidisciplinar del mundo actual y tejer interdisciplinariamente el mundo mejor, transdisciplinario con distribución de la riqueza en lo educativo, antropológicamente ético.

INTERDISCIPLINA Y DIDÁCTICA

Las disciplinas aisladas son mecanismo de fragmentación y la educación concibe lo humano en colectividad, en comunidad, busca la relación del todo, allí está la pansofía (Comenio, 1992). Nuestra didáctica propuesta es el acto de unir y religar lo fragmentario del conocimiento en el ser humano concreto, relacionando la hiper individualidad causada por el capitalismo histórico.

La didáctica comeniana busca hilvanar meticulosamente las partes, se presenta como el dispositivo que impulsa y da realce al método clásico y a la vez lo revoluciona en su nivel explicativo cuando se aplica en la praxis. La didáctica explica y comprende la revolución del método en las Ciencias, las Humanidades y las Ciencias Sociales. Gracias a la hermenéutica analógica se traslada entre las partes, entre las disciplinas y entre las necesidades y potencialidades de la realidad.

Vienen tiempos de reflexión y a su vez hoy son tiempos de crisis y coyuntura en los que la didáctica puede funcionar, desde lo racional y en el diseño del mundo. La didáctica percibe la singularidad de las relaciones, de la complejidad entre ellas. La Hermenéutica Analógica es la encargada de interpretar las partes del todo cuando hay relaciones de poder en la construcción del conocimiento y su difusión en el ámbito educativo. La interdisciplina acude al llamado de la crisis y la emergencia sanitaria para hacer más ameno el tráfico de la coyuntura. Didáctica e interdisciplina convergen en la situación del mundo actual y en el diseño del mundo futuro. La interdisciplina acerca a las disciplinas excluidas por la singularidad capitalista del mundo material. Une y articula gracias a la didáctica. En la tradición de la construcción del conocimiento (todo) se fragmentaron las disciplinas llegando a ser hiperespecializaciones. Ahora con la teoría de sistemas abiertos podemos incluir las partes y verlas en un todo desde una metodología donde el fenómeno es el problema, no al revés, el problema construido por la racionalidad subjetiva. García (2010) propone un orden al definir el concepto "interdisciplina" in-abstracto el cual comienza con la definición del objeto de estudio para posteriormente plantear la forma de estudio. Este comienzo, tiene alcances interesantes de relevar: las propiedades de los sistemas profundos o complejos necesitan ser estudiados con una metodología adecuada, de tipo interdisciplinario, además, establecen cuáles son las condiciones que debe reunir dicha metodología. En este contexto, la metodología "adecuada" debe servir como mecanismo de análisis de los procesos que tienen lugar en un sistema profundo/complejo y que explican su comportamiento y desarrollo como totalidad estructurada.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Es imposible concluir un texto, siempre es perfectible, más cuando el fenómeno es cambiante, histórico y dinámico. En este sentido podemos ir pensando en colectivo, dialogando con nuestros autores y disintiendo también. Dejamos un poco de nuestra tinta y de sangre a la vez, muestra de compromiso con la alteridad y el lector. Decimos que la pandemia es una oportunidad de construir un mundo justo y de distribuir la riqueza, de cambiar las relaciones sociales de producción que aquejan al mundo hoy.

La pandemia sucede a otra pandemia. La educación funge un papel importante en las sucesiones históricas y en las genealogías de los conceptos y los acontecimientos. Salir de la caverna es hacer elevar las virtudes mediante la vocación docente. Los paliativos no son nutritivos, siempre dañan. No se puede hacer tabula rasa del pasado y a la vez generar un espectáculo sin ensayo previo. Hay una propuesta de entablar una didáctica que “soporte”, que ronronee lo virtual en clases y haga surgir lo humano, lo elemental de la existencia material y espiritual, mítica y científica, ideológica y metódica, ensayo y texto, luz y caverna, areté.

El pretendido y anhelado diálogo es urgente para explicar esta coyuntura de crisis social y educativa, en ese diálogo está presente la didáctica magna y la didáctica crítica que rechaza los paliativos de plataformas virtuales y que buscan imponer una solución sencilla y cómoda a la complejidad que trae consigo esta situación mundial. Nuestro fenómeno es explicado e interpretado y enlistado para su transformación en la realidad cambiante, compleja y dialéctica, analógica.

Al profesional de la educación le compete evocar las virtudes que nos hagan más humanos, que lleven a que nunca se acabe el mundo.

REFERENCIAS

- Benjamin, W. (2004). El autor como productor. México : Itaca .
- Beuchot, M. (2000). La hermenéutica analógica en la interdisciplinariedad de las ciencias humanas . En M. Beuchot, Las humanidades y las artes ¿crisis o revolución? México : UNAM.
- Comenio, J. A. (1988). La didáctica Magna . México : Editorial Porrúa.
- Comenio, J. A. (1992). Pampedia. Madrid: UNED.
- Comenio, J. A. (1992). Pampedia . Madrid: UNED.
- Cortina, A. (2010). Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica. España : Tecnos .
- Dussel, E. (2018). 16 tesis de economía política. Interpretación filosófica . México: Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (2000). La educación es educarse . México : Paidós.
- García, R. (2010). Teoría de sistemas complejos . México : Gedisa .
- Hegel, F. (2010). Escritos pedagógicos . México : FCE.
- Hinkelammert, F. (2007). Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad. San José (Costa Rica): Arlekin.
- Jaeger, W. (2000). La Paideia. México : Siglo XXI.
- Larroyo, F. (1965). Didáctica de la pedagogía . México : UNAM.
- Luhmann. (1998). Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia. Valladolid, España: Trotta.



UNIVERSIDAD
DE ATACAMA

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN
DE CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN

Antropoliética de la educación como horizonte de una difusión cultural situada. Miradas desde la filosofía latinoamericana

Anthropolitical of education as the horizon of a situated cultural diffusion. Views from Latin American philosophy

DR. ORLANDO LIMA ROCHA

Profesor de la licenciatura en Filosofía del Instituto Científico y Técnico Educativo. México. (orlimarocha@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0003-3999-3700>)

RESUMEN

El artículo busca situar la filosofía de la educación latinoamericana, desde sus linderos éticos y antropológicos políticamente definidos, concretizada en la unidad de la persona humana y la colectividad. Ello con el fin de destacar la antropoliética como categoría orientadora de una educación para la liberación. La cual, situada desde la filosofía latinoamericana, permite plantear la difusión cultural como horizonte de una práctica docente y didáctica comprometida con la realidad propia que le da cabida como política cultural.

ABSTRACT

The article seeks to situate the philosophy of Latin American education, from its ethical and anthropological politically defined boundaries, concretized in the unity of the human person and the collectivity. This is in order to highlight anthropolitics as a guiding category of an education for liberation. Based on Latin American philosophy, it allows us to raise the cultural diffusion as the horizon of a teaching and didactic practice committed to the reality that gives it space as a cultural policy.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Filosofía latinoamericana; Antropoliética; educación para la liberación; difusión cultural / Latin American philosophy; Anthropolitics; education for liberation; cultural diffusion.

La educación es una opción para la libertad del hombre. [...] Para que la educación logre los niveles propuestos para la liberación y transformación de [las personas, sic.] se requiere una educación en la democracia y una democracia en la educación lo cual nos encamina a una educación autogestionaria y corresponsable, al constituirse en una respuesta alternativa y radical [...para] la formación de una ciudadanía crítica de la realidad social [...] y en la defensa de la dignidad humana. MARIO MAGALLÓN ANAYA, Filosofía política de la educación en América Latina, México, CCyDEL, 1993, pp. 18-19.

INTRODUCCIÓN: MOTIVOS DE UNA FILOSOFÍA LATINOAMERICANA DE LA EDUCACIÓN

Filosofar con perspectiva latinoamericana constituye un reflexionar sobre lo humano de la humanidad misma en el concierto del mundo de la vida, para situarlo en plena convivencia colectiva y normativamente situadas como signos de vida libre y justa orientada por principios (tanto desde lo personal como desde el bien común) desde una memoria de los vencidos que nos constituyen (más allá de los marcos textuales, escriturarios y de las propias huellas -vestigios, archivos, monumentos, documentos- y más acá de los símbolos y oralidades que, en conjunto, condicionan toda vida colectivamente hecha).

Es así que nuestro filosofar “adolesce” de un eclecticismo, cuyas afinidades selectivas son también, y sobre todo, configuradoras de una filosofía de la educación entendida como reflexión crítica del acto educativo y su horizonte pedagógico histórico-políticamente situado. Eclecticismo que condiciona, a su vez, a una educación crítica y comprometida. Educación situada desde un campo interdisciplinario para ser desarrollada, desde todos sus ámbitos (en tanto educación formal, no formal e informal), como un medio de formación humana capaz de impulsar los cambios sociales desde las relaciones interpersonales.

De allí que una filosofía latinoamericana de la educación busque una construcción de una propuesta teórica consistente política y éticamente responsable con la persona humana y la colectividad de nuestra América toda.

Así, la filosofía de la educación tiene, en esta importante cuestión, un horizonte político fundamental, ya que el acto educativo trasciende los límites de todo profesionalismo funcional y se dirige hacia una dimensión crítica de la convivencia colectiva en torno a una integración político-cultural regional. Lo político, en este sentido, se torna en una dimensión esencial de la convivencia humana plural (sin necesaria vía de autoridad) y del acto educativo, por la cual toda filosofía de la educación crítica se torna en filosofía política de la educación.

Nuestro objetivo es reflexionar filosóficamente sobre los fundamentos ético-políticos de una práctica educativa situada para problematizar los criterios de una docencia comprometida con su propia comunidad concreta a través de la difusión cultural como acto educativo crítico y creativo desde una educación. Acto educativo que constituye uno de los puentes para transformar la educación, de un acto civilizatorio y culturalmente represivo,

hacia una educación para la liberación al transformar críticamente su cariz civilizatoria. Nos preguntamos entonces ¿cuál es el criterio filosófico-educativo que relacione los elementos planteados de una filosofía latinoamericana de la educación liberadora?

Abordamos tal cuestionamiento a partir de su dimensión antropológica, esto es, como lo llamaremos aquí, antropoliética de la educación. Tal categoría, esto es, la antropoliética, nos servirá como criterio expositivo para dimensionar no sólo la importancia, sino sobre todo el sentido que tiene una educación para la liberación humana, más allá de toda situación escolar y, por lo tanto, más allá de toda instrumentalización educativa entendida como mera instrucción y hacia una formación humana políticamente situada como horizonte cultural de toda persona humana desde las relaciones de poder. Sentido educativo que orienta una difusión cultural con sentido latinoamericanista.

Para desarrollar esta pregunta, a continuación, abordaremos la relación de una educación en sentido civilizatorio moderno, lo cual nos permitirá abordar la dimensión antropológica de la educación en tanto antropoética educativa que, situada desde su horizonte político, como educación para la liberación al transformar críticamente su cariz civilizatoria, nos permitirá plantear la difusión cultural como una forma de relación docente con la comunidad educativa desde una cultura políticamente situada, más allá de los marcos institucionales escolares y hacia un marco cultural popular. Una educación civilizatoria como cuestión antropológica desde nuestra América (I) hacia una antropoliética para una educación no colonizante (II) y por una difusión cultural latinoamericanista (III)

Tales son las cuestiones abordadas a continuación, a partir de una filosofía latinoamericana, para la problematización de una didáctica situada desde la persona humana como centro de reflexión, acción y proyección de una educación crítica y circunstanciada en su realidad histórica y político-cultural.

EDUCACIÓN CIVILIZATORIA: RAÍZ ANTROPOLÓGICA DESDE NUESTRA AMÉRICA

Es sabida la noción kantiana de la educación como medio para lograr la civilización, la cual se realiza con distintos elementos como la disciplina, la cultura, la civilidad y la moralidad. De ellas, según su Pedagogía, la disciplina es vista por el filósofo alemán como sinónimo de represión de animalidad y contención de la barbarie: “Disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre individual, como en el hombre social. Así, pues, la disciplina es meramente la sumisión de la barbarie” (Kant, 2003, p. 38).

En tal sentido, la educación se constituye como sinónimo de humanización, enculturación en términos antropológicos, que permite al ser humano salir de su “minoría de edad” y ayudarlo en la elección de la autonomía como alejamiento del “mal radical” humano anulador de toda vida libre e intelectualmente constituido. Disciplinamiento que tendrá su profundización y paroxismo en Lancaster y “la letra con sangre entra” como símbolo de la educación antigua. Elementos que afianzaron a su vez la memorización como técnica o mnemotecnia que arranca desde un “marcador somático” (como lo plantearan tanto los antiguos griegos y romanos, hasta algunos neurobiólogos actuales) que vincula las emociones

en el razonamiento y la toma de decisiones y “consiste en establecer una serie ordenada de lugares y en asignar a cada una de ellas una marca o imagen relacionada con aquello que se quiere recordar” (Bartra, 2014, p. 144).

Recordemos que la llamada mnemotecnia fue creada en el siglo IV por Simónides de Ceos (ca. 556 a.C.-468 a.C.) como acto de memorización empleado para grabar datos y huellas de importancia para los sujetos implicados con base en las emociones y el subconsciente en sentido metódico con el “marcador somático” citado, empleado hasta la actualidad como “pedagogía de la memoria” o “ars memoriae” que, en último término, citando a Ricoeur, se trata de una memoria artificial que “es una negación exagerada del olvido y, poco a poco, de las debilidades inherentes tanto a la preservación de las huellas como a su evocación” (Ricoeur, 2003, p. 93).

De tal modo que disciplina (Kant), castigo (Lancaster) y memorización (Simónides de Ceos) son tres pilares de lo que se conoce en la historia de la educación como “educación tradicional”. Sin embargo, más allá de disquisiciones históricas de la pedagogía, sin duda sugerentes, queremos destacar la cuestión de la educación como sinónimo de humanización y “sumisión” de la barbarie por vía disciplinaria y la cuestión antropológica consecuente. Más, ¿cómo se da este proceso?

En Discurso desde la marginación y la barbarie Leopoldo Zea denota la cuestión de la civilización y su negación, la barbarie, como estructura diahistórica existente en la humanidad, mostrada a lo largo de la historia occidental. De tal forma, Zea nos planteará la barbarie como un problema de “naturaleza humana” en términos aristotélicos cuando apunta que

Esta idea de los griegos acerca de los bárbaros, como entes limitados racional y volitivamente, la extenderá Iberia en la conquista y colonización de América a partir del siglo XVI. Es la concepción aristotélica, recogida por el tomismo, aplicada a la ordenación del mundo conquistado por los íberos. [...] El hombre es igual a todos los hombres por la razón, pero será desigual por las limitaciones que la misma naturaleza física del hombre impone a esta misma razón (Zea, 1988, p. 33).

Se habla así de una barbarie a “salvar” desde la antigua Grecia, pasando por la antigua Roma y el cristianismo que irrumpe y configura propiamente el mundo occidental (del logos, al derecho y hacia el cristianismo) fragmentada entre el imperialismo ibero-católico del siglo XV al XIX (salvacionista-personalista) y el ruso-ortodoxo sobre todo desde el siglo XIX (salvacionista-comunitarista); hasta una barbarie hegemónicamente “individualizada” (no salvacionista-individualista) que debe buscar por sí misma su propio desarrollo modelado, ciertamente, desde lo que hoy conocemos como mundo capitalista moderno anglosajón (británico primero, norteamericano después). Esto es, el misionismo ibérico, el mesianismo eslavo y la predestinación anglosajona como expresiones del mismo mundo cristiano civilizatorio e imperialistamente configurado (católico, ortodoxo y protestante respectivamente).

De allí que la educación sea el medio, kantianamente dicho, para el control de la barbarie hasta su sumisión civilizatoria por medio de la disciplina como objetivo de una “salvación personalista” desde la lucha por la autonomía social. El problema de la barbarie como sinónimo de ignorancia estriba entonces en la aristocratización de una ontología

deshistorizada y esencialista que atribuye la condición de “civilizado”, “barbarie” o “salvajismo” como algo connatural a la persona humana, una “ontocracia”, en términos de Ardiles (1975, p. 18), en tanto modo de ser y existir elitistamente definido. Cuestión que se agudiza más allá donde la etnicidad representa un grado menor aún al de la barbarie (incivilizado no occidental) y aún al del primitivo (occidental no civilizado) para configurarse en ellos como su degradación ontológica. Etnicidad que, al “impedir el buen uso de la razón”, queda esencializada en su accidentalidad hasta el punto de constituir a toda persona “iguales por la razón, pero extraordinariamente distintos por el uso de la misma. [...] Es una desigualdad que acabará siendo insuperable. [...] Esta degradación se extiende así a hombres y pueblos enteros. El europeo, al mestizarse con pueblos inferiores, deja de ser superior, adquiriendo la bajeza de la etnia con la que se ha mezclado” (Zea, 1988, pp. 224-225).

La barbarie como limitación se agudiza en la etnicidad como degradación. Se pasa de un determinismo racial (barbarie limitada racionalmente) a un prejuicio racial (etnicidad degradada civilizatoriamente) como sinónimos de “naturaleza humana” fijada desde el poder de dominio político estatal. Aquí la educación kantiana no soluciona el problema, pues persiste la degradación racial. La cuestión llega así a una cuestión más compleja, pues la solución propuesta para la superación de la etnicidad como situación humana no es la educación, entendida enculturadamente, sino su reconocimiento como fenómeno gestado en la civilización y, por ende, en la cultura hegemónica en turno, para su precisa anulación y asesinato. Tal cuestión es entendida por la antropología, de la pluma de Pierre Clastrés, como etnocidio en tanto aceptación del mal y asimilación yuxtapuesta a una cultura civilizatoriamente dicha. Esto es,

El etnocidio es, pues, la destrucción sistemática de los modos de vida y de pensamiento de gente [sic.] diferente a quienes llevan a cabo la destrucción. El etnocidio se ejerce por el bien del Salvaje. [...] Pero si bien es cierto que toda cultura es etnocéntrica, sólo la occidental es etnocida. De esto se concluye que la práctica etnocida no se articula necesariamente con la convicción etnocéntrica. [...] El análisis del etnocidio implica, más allá de la denuncia de los hechos, una interrogación sobre la naturaleza, históricamente determinada, de nuestro mundo cultural. Por lo tanto, es necesario volverse hacia la historia. [...] La violencia etnocida, como negación de la diferencia, pertenece a la esencia del Estado [...pues] toda organización estatal es etnocida, el etnocidio es el modo normal de existencia del Estado (Clastrés, 1987, pp. 56-57, 59, 62).

Es aquí que dimensionamos la idea de una humanidad como sinónimo de civilización. Más, ¿qué entender entonces por civilización? Si la barbarie alude al desconocimiento de lo humano en la otredad, tal desconocimiento se da violentamente en una relación explosiva de violación material y simbólica que se gesta por sobre otros grupos humanos. Esto es, más allá de la noción aristotélica, puede decirse que

Los bárbaros son aquellos que niegan la plena humanidad de los demás [...pues] se comportan como si los demás no fueran humanos o no lo fueran del todo. [...] Lo bárbaro o lo civilizado son los actos y las actitudes, no los individuos y los pueblos [... y pueden entenderse como] actos [que] tienen su origen en la misma “pulsión

de vida” que nuestros actos de amor [y operan como] dos categorías morales que nos permiten evaluar actos humanos concretos (Todorov, 2013, pp. 33, 40, 44).

En tanto actitud, la barbarie se torna entonces en una dimensión cultural que se da en el mismo seno de la civilización, la cual, desde la perspectiva de Norbert Elías (2019, pp. 130-138, 210-211, 298), tiene en el pudor un eje esencial del proceso de la civilización occidental que afecta a estructuras psíquicas y sociales, ya que sería un malestar que permite interiorizar temores ante la amenaza de un agente externo y los peligros interiores suscitados en un régimen de civilidad que actúan con violencia. El higienismo se torna en ideología civilizatoria que la convierte en bárbara y actúa violentamente sobre los cuerpos que somos (Silvero, 2014).

Puede, por ende, afirmarse que toda cultura considerada hoy como civilizada tiene en su seno una dimensión de barbarie que late en su interior filogenético, que se expresa en el etnocentrismo de toda cultura y tiene en el etnocidio la regla a toda superación de “etnicidad” existente desde y más allá de la civilización occidental.

La cultura occidental así, al ensimismarse, se torna egocentrista y hasta narcisista, esto es, se barbariza. Es allí que toda civilización se torna necesariamente violenta y existe ya como barbarie opresiva, ya como salvajismo reprimido que la constituyen como violencia cultural. Allí donde lo civilizado configura su propia “pulsión de barbarie”, en términos de Todorov (2013, p. 43), que, al igual que en Freud, denota “la terrible necesidad de la conexión interior entre civilización y barbarie, progreso y sufrimiento, libertad e infelicidad” (Marcuse, 1965, p. 33). Cuestión que se complejiza retomando los argumentos de Zea y Clastrés, según los cuales sólo la cultura occidental es etnocida, en tanto aculturadora de las otredades diferentes a la propia cultura a partir de relaciones con otras culturas (de modos ya multiculturalmente, transculturalmente, inculturadamente, interculturalmente o aun transculturalmente) que conllevan una violencia que asesina culturas a partir de atentar contra su memoria y teniendo a América como el territorio civilizatorio transoccidental por excelencia desde el siglo XVI, sin dejar de lado las situaciones existentes en otras regiones del mundo.

En este marco, la educación como parte de un proyecto occidental civilizatorio moderno ha sido pertinente para hacer sumisas las experiencias de barbarie, mientras se tornó en reconocimiento para la anulación de culturas étnicamente distintas como las americanas, violentamente occidentalizadas bajo una “cultura de dominación”. Cultura que, desde nuestra América, se convierte en educación colonizada:

Educación que se hacía partir de la supuesta inferioridad étnica y cultural de los colonizados. Inferioridad que abarcaba a todo nacido en esta región, ya con independencia de su origen étnico y cultural. [...] De acuerdo con tal idea, todo nativo tendría que ser educado para mejor servir a la metrópoli, para mejor satisfacer sus intereses y mejor realizar sus proyectos. [...] Hombres educados para la servidumbre poco podían hacer para organizarse como naciones y, menos aún, como comunidades multinacionales tal como la soñada por Bolívar para esta región de América. [...] Habrá entonces que partir de las experiencias que se tengan, de la misma servidumbre, para que no vuelva a repetirse. [...] Haciendo de la educación y la cultura instrumento de esta liberación y de la integración que

estos mismos pueblos han de mantener entre sí. [...] Educando para la libertad y la integración en la libertad, a partir del pleno conocimiento de la realidad que ha de ser transformada (Zea, 1986, pp. 99-109).

Es en este sentido que, puede decirse en apretada síntesis, la educación como parte de un proyecto occidental civilizatorio moderno ha sido pertinente para hacer sumisas las experiencias de barbarie, mientras se tornó en reconocimiento para la anulación de culturas étnicamente distintas como las americanas, violentamente occidentalizadas. La memorización ha jugado aquí un papel central. Por tanto, es posible afirmar que toda educación supone una antropología filosófica de fondo que, aunque no sea explícita si es decisiva por cuanto a las finalidades sociales, culturales, históricas y políticas se refiere para la construcción de una comunidad ontológicamente igual en su diferencia. Educar, en definitiva, “es construir y desarrollar la inteligencia y la razón de los educandos, para resolver los problemas inmediatos y trascendentes de la existencia” desde el autodescubrimiento y cultivo de la propia identidad en integración personal, social y colectiva (Magallón, 2010b, p. 246).

Ante tal sentido de la educación, se hace necesaria una reflexión sobre su papel, no sólo dentro sino, sobre todo, “fuera” de toda institución educativa. Papel que permita construir puentes de comunicación para una toma de conciencia asumida comprometidamente. Por ello nos preguntamos ¿cómo entender una antropología que constituya una educación para la liberación integral humana que la realice desde la igualdad humana fincada en la diferencia? Es aquí que la ética se constituye antropológicamente para formular la proyección de una educación para la liberación humana integral.

ANTROPOLIÉTICA PARA UNA EDUCACIÓN NO COLONIZANTE

En opinión de Edgar Morín, la antropoliética supone una ética propiamente humana que se oriente por una “decisión consciente y clara” de asunción de la condición humana subjetiva, mundana y cósmica (individual, social y de especie), de logro de humanidad en conciencia propia y de la alteridad. En definitiva, “conlleva, entonces, la esperanza de lograr la humanidad como conciencia y ciudadanía planetaria” desde la más íntima personalidad. De allí que, siguiendo la máxima de Terencio, donde nada humano nos sea ajeno, así como el cosmopolitismo de Diógenes, la democracia y el horizonte planetario se convierten en criterios de realización humana para situar el diálogo en un pólemos constituido de voluntad de comprensión humana, más allá de una disciplina o una cultura determinadas. Esto es, una antropoética que configure una comunidad política planetaria a partir de la polémica social y su resolución por vía racional del diálogo y la discusión para una mutua comprensión (Morín, 1999). Antropoética así entendida que, para el filósofo Mario Magallón, tiene que constituirse como

reflexión sobre la obra humana y social de una comunidad en el tiempo, en la

historicidad, de la proyección y trascendencia en la paideia, en el areté, en los ideales del ser humano y social que se quiere educar y “cultivar”. Por lo mismo, esto deberá constituirse en el proyecto de la sociedad, del ciudadano y del sistema mundial de la actualidad (Magallón, 2010a, pp. 12-13).

Esto es, una antropoética política de la educación que concibe al ser humano y la humanidad toda en su más cruda onticidad y conclusión, desde la dimensión abierta y concreta de vida. Allí donde acontece como fenómeno y esencia de una colectividad que la constituye, destacando la dimensión educativa como abierta desde el diálogo, la polémica y la crítica para una comprensión política de su ser y su quehacer. De allí que la dimensión política, en tanto que signo de colectividad humana, le sea constitutiva. La cuestión es ¿qué relaciones existen entre la antropoética y el acto educativo?

Es aquí que destacamos una relación fundamental: la de la concepción misma del ser humano como persona y no ya como personaje. Allí donde, el horizonte de realización sea la persona humana sea libertad total al no afectar a nada, a nadie ni a sí mismo. Allí donde el sacrificio de la persona humana entendida como personalidad sea un modelo de trabajo para su superación, expresamente en la dimensión ritual de la educación, instituida bajo el cumplimiento de horarios, deberes y disciplina. Cuestión que se ve agravada por la relación con la tecnología, como criterio exclusivo de educabilidad y finalidad última de toda instrucción escolar.

Es entonces que la antropoética de la educación se torna en una crítica de toda alienación humana, pues “la tecnología, como juego de lenguaje y, por lo mismo, como forma de vida, crea adicción. El hombre occidental ha perdido la relación con el espacio y con el tiempo sagrados y se ha convertido en prisionero de un tiempo y un espacio desimbolizados y desmitificados. El ser humano occidental ha quedado encerrado en los barrotes del «concepto» científico” (Mélich, 1996, p. 110).

Por lo cual se hace necesario, hoy más que nunca, recuperar al ser humano de posiciones antihumanistas guiadas por un nihilismo sacrificial de la persona humana, de éticas indoloras y de políticas deshumanizantes y etnocidas. Es por ello que una antropoética de la educación tiende hacia la dialogicidad para la realización de la comprensión humana pluralmente realizada y políticamente abierta al cambio comunitario de formas de vida solidaria, equitativa y digna. Por lo cual, se configura la vuelta de lo reprimido, del ritual, de lo mítico y de lo simbólico como estructuras vitales humanas (aún desde la tecnología como campo pretendidamente independiente de estas formas de expresión vital humana).

Pueden así retomarse las palabras de Mélich, pues “antropología y pedagogía andan de la mano respecto al olvido de lo simbólico, de lo mítico y de lo ritual; de lo nocturno, en definitiva, porque sólo han utilizado un camino para acceder al estudio de la realidad humana: el racional, el tecnocientífico” (Mélich, 1996, p. 14). Ello nos permite plantear la antropoética como “antropoética política de la educación” que podremos, desde ahora, llamar antropoliética de la educación.

Es dentro de este marco antropoliético que la educación es entendida, no como un acto de adiestramiento (condicionamiento de las conductas realizadas) ni menos aún como elemento de instrucción (mera transmisión de información de conocimientos utilitariamente dirigidos a determinados fines externos a la persona que los recibe), sino más bien como un

acto político que da forma a aquello que existe ya en la persona humana para un pleno desarrollo en vida colectiva: lo humano de la humanidad, situado en aquella pluralidad de la que nos hablara Arendt, para constituir una vida auténticamente comunitaria, más allá de los marcos sacrificales de lo social (políticamente configurados siempre por vía de una autoridad absolutista en su seno).

Esto es, que la educación se posiciona desde una antropoética como un acto comunicativo en su seno, que busca realizar la libertad humana a partir de aquella dignidad que nos constituye como entes vivientes y que orienta nuestros actos mentales y de memoria humana para una auténtica relación vital con el otro. Aquella antropoética de la que nos habla el filósofo y educador Mario Magallón Anaya, posicionada más allá de todo “modelo educativo”, que es en definitiva un “modelo de instrucción” en nuestros términos, que se propone ya no sólo para la formación humana sino también, y más urgente aún, para el auténtico rescate del ser humano de las entrañas civilizatorias represivas y aherrojadoras de nuestra propia creatividad.

Por lo anterior, es necesario replantearse filosóficamente la educación, no tan sólo para reflexionar sobre el mero acto educativo, materia de una pedagogía comparada en tanto instrumental, como quiere el filósofo y pedagogo mexicano José Manuel Villalpando (1966), sino sobre todo, y en esto me parece que estriba la finalidad de una antropoética educativa, para el rescate pleno del ser humano de una vida.

Rescate que, hoy más que nunca, ha sido no sólo negada sino sobre todo acallada en cuanto reprimida por un conjunto de instituciones que apelan a una vida pretendidamente heterónoma al instar (apelar a nuestra “interioridad” como personas humanas) un mero comportamiento impuesto cultural y socialmente, sin tomar en cuenta el elemento vital de toda instancia: la mera comunicación con la otredad. De la que se deriva que “Educar [...] no es solo ni principalmente enseñar a otro un acervo de saberes más o menos rico y profundo, sino conseguir que una persona pueda y sepa decir con alguna verdad, como Don Quijote: «Yo sé quién soy» [...] el fin del pedagogo sea la personal perfección del educando, y no [sólo] «la enseñanza»” (Entralgo, 1968 II, p. 256, 291).

Por lo anterior, el acallamiento institucional al que nos referimos se sitúa no solamente en aquellas instituciones de educación (de Estado o transnacionales), sino en todas aquellas formas de vida instituida (desde la familia, la propiedad privada, el Estado y las transnacionales) que no comunican, sino que meramente emiten información (órdenes, sugerencias, etcétera) sin un auténtico diálogo con la comunidad que la constituye, condiciona y le da forma (Ricoeur, 2009, pp. 69-79, 95-107). En definitiva, nos referimos a todo modo de vida institucionalizado e institucionalización que se olvida del mundo de la vida cotidiana, comunitaria y personal.

Es ante tal problemática que es preciso destacar el proyecto de una antropoética de la educación, más allá tanto de las instituciones escolares (educación formal) como de las no escolares (que no escolarizadas, de educación no formal), y más acá de las formas y actos educativos no escolarizadas (o de educación informal) que residen en el seno de la vida plural y colectiva, más allá de los marcos sociales y de Estado vital. Un proyecto que se plantea, siguiendo a Magallón, el rescate del ser humano, en cuanto rescate de los vencidos y su memoria, agregamos nosotros, por cuanto aquellos vencidos a los que nos referimos están no solamente en el pasado histórico, sino también en un presente históricamente

situado: son aquellos sujetos que han sido robados, despojados, de su propia dignidad para dejarles el silencio impuesto por el hambre, las discriminaciones peyorativas de todo tipo y su manipulación en la esfera política, económica y cultural como "comunidad política" formalizada y desligada de su esencial "bloque social" que los configura, no sólo como oprimidos, sino también como reprimidos, marginados y excluidos de una vida civilizatoriamente privilegiada aunque anclados en su inclusión despectiva y oclusiva. Allí donde no existe un acto comunicativo propiamente dicho desde la vida institucionalizada, sino solamente una objetualización de la otredad y, con ello, negación de la propia dignidad humana de todas las personas que constituyen una colectividad concreta.

Por ello, pensamos, es preciso configurar esta dimensión educativa en su sentido antropoliético como uno de los elementos imprescindibles para rescatar al ser humano pasado y presente. Rescate que permitirá colaborar en la proyección de un mundo de vida futuro más propio de una vida reparada, donde el perdón, la reconciliación y una memoria sin sufrimiento sean no sólo buscadas sino también realmente posibles y concretamente utópicos. Allí donde la educación se transforma de su mera instrumentalización a ser un medio de cultivo interpersonal y colectivo más allá de los marcos escolares de su desempeño y hacia lo que desarrollaremos, a continuación, como difusión cultural latinoamericanista.

DIFUSIÓN CULTURAL LATINOAMERICANISTA PARA UNA DESCOLONIZACIÓN EDUCATIVA

Hablar de difusión cultural latinoamericana es, hoy más que nunca, un proyecto colectivo que tiene, en sus cimientos, una raíz educativa. Abordar la difusión cultural desde esta raíz es, hoy más que nunca, urgente en el contexto de modelos actuales hegemónicos (educativos y político-culturales) que han dejado de lado a la persona humana por una supuesta calidad institucional contable y economicista.

En efecto, siguiendo a Leopoldo Zea en Sentido de la difusión cultural latinoamericana (1980), la difusión cultural es una de las tres grandes tareas de la educación, sobre todo en el nivel superior, junto a la función docente y la función de investigación. Funciones que son constitutivas de todo educador con vocación (en este caso, desde un ámbito formal). Pero es a partir de la difusión cultural que las funciones docentes e investigativas cobran todo su sentido social institucional: sólo así las instituciones podrán sortear el academicismo puro, que profesionaliza sin compromiso social, informa sin criticar, manipula sin racionalizar y que instruye sin educar.

Es gracias a la difusión cultural que es posible dimensionar los campos histórico-social y político-cultural que dan cabida, condicionan y dotan de sentido al acto educativo públicamente situado en su realidad concreta. Por eso, en términos de Zea, podemos decir que la difusión cultural es esencialmente un proceso de comunicación masiva crítica de información entre instituciones culturales y la comunidad humana, sobre todo aquella no necesariamente escolarizada (ni aún no formal o informalmente). De allí que afirme Zea, la difusión cultural es más bien una capacidad que se dirige

al llamado hombre de la calle. [...] Lo importante, y en esto está el papel esencial de las instituciones de la cultura superior, será el capacitar al que recibe esta información masiva e, inclusive, manipulada, el enseñar a discernir, criticar, seleccionar de acuerdo con el propio criterio y no de acuerdo con quienes manipulan estos instrumentos. Abigarrada multitud de posibilidades, pero a partir de la capacidad crítica para su elección. Sin esta capacidad, las funciones educativas de instituciones como éstas de las que hablamos, acabarían siendo, simplemente, nulificadas. La anti-cultura acabaría imponiéndose en beneficio de quienes, a partir de su propia lógica y beneficio, la utilizan (Zea, 1980, p. 15).

La difusión cultural se apoya en los medios masivos de comunicación, muy a pesar de que estos pueden muchas veces generar una “sobreinformación” que conlleva no sólo una saturación de la memoria colectiva o “sobrememoria” (Todorov, 1996), sino también, y muy especialmente, pueden anular la racionalidad educativa y cultural. Por ello, para Zea, la difusión cultural es esencialmente una tarea política de las instituciones de educación (superior) y su objetivo es la colaboración e integración de tales instituciones con una cultura llamada popular, a partir de transformar las “limitadas políticas de difusión y adoptar, lo que en nuestros días se llaman ya políticas culturales. Esto es, políticas que plantean y replantean la temática que circula en la calle, que entra a los hogares, penetra en la sociedad, para hacerla racional, críticamente” (Zea, 1980, 15). Políticas que, desde la segunda posguerra, han representado un derecho humano que deben garantizar los gobiernos en turno para una cultura de comprensión y por una morada común, planetariamente vivida: el derecho a la cultura se convierte en acción política institucionalmente obligada y socialmente demandada por un pluralismo humano.

La relación de la difusión cultural con la cultura misma es, esencialmente, una relación dialéctica y tiende, siguiendo a Zea, hacia lo que comúnmente llamamos “cultura popular”. En este sentido, la cultura podemos entenderla como expresión de un necesario ocio cotidiano, que pasa por un marco histórico-estructural que satisfaga y garantice las necesidades corporales de los hombres y pueblos con las necesidades espirituales que las dotan de sentido a una vida digna, libre y diversa, esto es, de un marco de acción humana donde la pluralidad ha sido utópicamente configurada desde un marco histórico opresivo y represivo, una realidad que “ha venido respondiendo a estímulos que no siempre nacen de sus propias necesidades” (Zea, 1980, p. 28).

En regiones occidentalmente colonizadas como nuestra América, la cultura se convierte en cultura de liberación como proyecto planteado desde una cultura de dominación realmente existente. Tal es el sentido del diagnóstico cultural latinoamericano, cuando Zea afirma que

pese a la conciencia de desarraigo, algo habría de común entre los hombres de esta región latinoamericana, la protesta. La subversión permanente, la rebelión contra las múltiples injusticias de que eran objeto todos los nacidos en esta tierra, todos los herederos del destierro. Se da una historia común, de libertades, que se inicia precisamente en el Caribe, donde antes se iniciase la conquista. [...] La temática central en esta región, por lo que se refiere a la elaboración de políticas culturales, va a tener dos preocupaciones, la de identidad y la de la integración.

[... Políticas culturales que están condicionadas por] la falta de conciencia de un destino común [con Asia y África], el del colonialismo y el neocolonialismo. En este sentido, la búsqueda de la identidad latinoamericana va a ser vista como punto de partida de la integración (Zea, 1980, pp. 55-56).

Con base en este diagnóstico es que podemos afirmar que toda auténtica cultura es expresión de la persona humana concreta, desde su dimensión antropológica históricamente situada y tendiente a una universalidad diversa. Es aquí que la difusión cultural influye en la cultura al pasar necesariamente por el cuestionamiento de toda cultura elitista y toda cultura de masas, para configurar un proceso de comunicación realmente común a todas las personas humanas para relacionar a todos los sujetos, todas las culturas y todos los pueblos concretos entre sí. Por lo cual, una cultura colectiva que se relaciona con una difusión cultural en el sentido aquí planteado, puede ser llamada, con toda propiedad, una cultura popular que es también una cultura descolonizada en tanto que “la descolonización del hombre y la cultura de que somos parte y expresión, ha de venir de nosotros mismos” (Zea, 1974, p. 54).

Justamente, para asimilar inventivamente (inventar, para no errar, parafraseando al maestro de Simón Bolívar, el también profesor Simón Rodríguez) es preciso identificar a nuestros pueblos de nuestra América como premisa necesaria para toda integración. A partir de políticas culturales institucionalmente garantizadas para una auténtica difusión cultural, es que las distintas instituciones educativas, como las universidades, han establecido su misión educativa, que se complejiza con los “poderosos medios de comunicación masiva” y tiende hacia una politización de la cultura. De allí la descolonización de una cultura no se obtiene más que del fruto de la conciencia crítica de la misma, a partir del dimensionamiento histórico del neocolonialismo (y no sólo una “colonialidad” sin dimensión antropológica) adoptado. Por ello, Zea insiste desde el principio en la conscientización de la problemática de la sociedad, donde la difusión cultural universitaria parta desde los valores y principios de la sociedad en que se origina.

En tal sentido, las reformas universitarias latinoamericanas (como las del siglo XX con Argentina y la Universidad de Córdoba en 1918, entre muchas otras) se han abocado y tendrán que seguir orientándose por el horizonte de la interpretación racional de la realidad. Esto es, que toda reforma educativa (universitaria en este caso) considere como horizonte no solamente una descripción de la realidad donde se sitúan, sino también una interpretación crítica de lo que nos es propio.

Es aquí que se precisa democratizar la educación y educar en la democracia, a partir de la polémica como actividad práctica que permita dimensionar los principios mínimos de toda convivencia social, para una conciencia orientadora, esto es, educativa, inclusiva de toda persona humana y sin campo para toda aculturación. En tal sentido afirma Zea que “más que difundir la cultura, esto es, los productos de la conciencia crítica enfrentando la realidad, lo que hay que difundir es la actitud crítica [...], es la conveniencia de la capacidad crítica del hombre, de cualquier hombre frente a la realidad en que se encuentra inmerso”. ¿Por qué? Porque “la conciencia crítica de la realidad, incluyendo la organización social a través de la cual se expresan, [es] lo que hace posible la historia”, una historia que se oriente hacia una solidaridad libre y justa por una integración realmente posible (Zea, 1980, pp. 89, 91).

REFLEXIONES FINALES

Podemos decir entonces que una auténtica difusión cultural ha sido tema pendiente en nuestras dañadas y violentadas naciones de nuestra América. El sólo tema de acceso a una educación básica y no básica (superior) pública y de calidad, es de suficiente consideración al respecto.

Actualmente, gran parte de las instituciones de educación se encuentran cooptadas por un modelo neoliberal educativo donde el individualismo, la eficiencia y la eficacia se realizan en competencias ególatras que marcan las desigualdades sociales. Ni hablar de las instituciones privadas. Tal es el principio de realidad ante el que se hace necesaria una antropoliética, en tanto horizonte de rescate de la persona humana en su situación concreta.

La pandemia actual ha venido a agudizar las desigualdades sociales y a evidenciar la violencia estructural y sacrificial de la que todos hemos sido parte en algún momento. Violencia estructural, que lleva a privatizar el espacio público y a hacer público espacios privados y hasta íntimos (o, en otros términos, entender que el trabajo y la escuela se ha metido a nuestras casas) donde, no obstante, los “poderosos medios de comunicación”, a pesar de su sentido “anti-cultural”, han demostrado ser un instrumento útil para mantener diálogos como el que aquí nos convoca y poder realizar un intercambio a muy pequeña escala, que colabora como signo de solidaridad regional de nuestra América para una verdadera integración. Instrumentalización de los “poderosos medios de comunicación” que es preciso potenciar para poder realizar los fines educativos de un pensamiento crítico en un marco democrático radical.

¿Dónde situar la tarea de los docentes y distintos intelectuales que conforman instituciones de difusión cultural? Justamente en una actitud militante que permita una integración con la cultura popular que, desde planteamientos como los de Zea o Magallón (y acaso más allá de ellos), hay que vincular las instituciones con la colectividad que la posibilita y da cobijo, no solamente abriendo las instituciones al pueblo, sino el pueblo a las instituciones a través de distintos micro-espacios que permitan el diálogo concreto efectivo desde una posición crítica y autocrítica de la realidad, por una liberación e integración humana, más allá de cualquier marco civilizatorio represivo y cualquier culturalismo opresor.

REFERENCIAS

- Ardiles, Osvaldo (1975). Ethos, cultura y liberación. En *Cultura popular y filosofía de la liberación*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro, pp. 9-32.
- Bartra, Roger (2014). *Antropología del cerebro*. 2ª ed., México: FCE.
- Clastrés, Pierre (1987). Sobre el etnocidio. En *Investigaciones en antropología política*. México: Gedisa, pp. 55-65.
- Elías, Norbert (2019). *El proceso de la civilización*. México: FCE.
- Kant, Immanuel (2003). *Pedagogía*. 3ª ed., Madrid: Akal.
- Laín Entralgo, Pedro (1968). *Teoría y realidad del otro*. Tomo II: Otredad y projimidad. 2ª ed. Madrid: Revista de Occidente.

- Magallón, Mario (2010b). Historia de las ideas filosóficas (ensayo de filosofía y de la cultura en la mexicanidad). México: Editorial Torres y Asociados.
- Magallón, Mario (2010a). "Antropología ética de la educación en tiempos posmodernos" en Educación Superior. Cifras y Hechos, año 8, nos. 49-50, enero-abril, pp. 12-13.
- Marcuse, Herbert (1965). Eros y civilización. México: Joaquín Mortiz.
- Mélich, Joan Carles (1996). Antropología simbólica y acción educativa. Barcelona: Paidós.
- Morín, Edgar (1999). Siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO.
- Ricoeur, Paul (2003). La memoria, la historia, el olvido. Buenos Aires: FCE.
- Ricoeur, Paul (2009). Educación y política. Buenos Aires: UCA/Prometeo libros.
- Silvero, José M. (2014). Sociedad, cuerpo y civilización. Asunción: UNA.
- Todorov, Tzvetan (1996). Los abusos de la memoria. Barcelona: Paidós.
- Todorov, Tzvetan (2013). El miedo a la barbarie. México: Galaxia Gutenberg.
- Villalpando, José M. (1966). Pedagogía comparada. Teoría y técnica. México: Porrúa.
- Zea, Leopoldo (1974). Dependencia y liberación en la cultura latinoamericana. México: Joaquín Mortiz.
- Zea, Leopoldo (1980). Sentido de la difusión cultural latinoamericana. México: UNAM.
- Zea, Leopoldo (1986). América como autodescubrimiento. Bogotá: Universidad Central.
- Zea, Leopoldo (1988). Discurso desde la marginación y la barbarie. Barcelona: Anthropos.

Factores en deserción de la práctica profesional de estudiantes de Liceos Técnico Profesionales en Chile: El caso de tres liceos de la región Metropolitana y La Araucanía.

Factors in desertion of professional practice of students of Professional Technical Licenses in Chile: The case of three high schools in the Metropolitan region and Araucanía.

MG. CAROLINA ISABEL DE LOURDES LATORRE OSSES

Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España (carolina.latorre@uda.cl) (<https://orcid.org/0000-0002-6061-3111>)

DRA. GEORGETA ION

Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España (georgeta.ion@uab.cat) (<https://orcid.org/0000-0001-9915-0698>)

RESUMEN

La deserción de la práctica profesional en estudiantes de Establecimientos de Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP), va en aumento en Chile, siendo perjudicial para el país, ya que se pierde el ejercicio de capital humano para las labores prácticas en las empresas. Ante este contexto el objetivo del estudio fue analizar los factores que inciden en la deserción de la práctica profesional de las y los estudiantes de educación media técnico profesional en Chile”, a fin de conocerlas y buscar acciones remediales. La metodología fue cualitativa con utilización de cuestionarios, entrevistas y focus group, realizados en tres establecimientos educacionales con el sistema EMTP, ubicados dos en la Región Metropolitana y uno en la Región de La Araucanía. Los factores que se encontraron fueron de carácter internos y externos a las y los estudiantes, relacionados con la familia, la vulnerabilidad social y emocional, así como el interés por la persecución de conseguir estudios superiores. Se sugiere abordar las problemáticas antes señaladas, en las instituciones educativas de EMTP a fin de aumentar la tasa de titulación.

ABSTRACT

The desertion of professional practice in students of Secondary Technical Vocational Education and Training (EMTP) is on the rise in Chile, which is detrimental to the country, as human capital is lost for practical work in companies. In this context, the objective of the study was to analyse the factors that influence the desertion of the professional practice of the students of secondary technical and vocational education in Chile, in order to know them and look for remedial actions. The methodology was qualitative, using questionnaires, interviews and focus groups, carried out in three educational establishments with the EMTP system, two in the Metropolitan Region and one in the Araucanía Region. The factors found were internal and external to the students, related to the family, social and emotional vulnerability, as well as the interest in pursuing higher education. It is suggested to address the aforementioned problems in TVET educational institutions in order to increase the graduation rate.

PALABRAS CLAVES / KEYWORDS

Educación Técnica Profesional; Deserción; Práctica Profesional; Educación Superior / Vocational Technical High School; Desertion; Professional Practice; Higher education.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo nace de la investigación doctoral “Los Factores que Inciden en la Deserción de la Práctica Profesional en Estudiantes de Liceos Técnicos Profesionales en Chile”, esto por el requerimiento que tiene el país de técnicos tanto a nivel medio, como profesional. Según la SOFOFA (citado en Martínez 2018), para el 2016 ya existía un déficit de cerca de 600,000 técnicos en Chile. Ante este escenario, nace la necesidad de conocer los factores que inciden en el abandono de la práctica profesional, de parte de los estudiantes de Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) y a raíz de ello, entender por qué no logran obtener su título de técnico a nivel medio.

El capital humano es el que mueve a un país, sin éste su desarrollo se advertirá estancado, puesto que, en el siglo XXI, por ejemplo, la productividad se vería perjudicada. Referente a Chile y las riquezas con las que cuenta el país y Latinoamérica, esto puede pasar a una discrepancia sino se crece a la par con el capital humano.

Si bien existen estudios sobre EMTP profesional en Chile, el tema no se ha abordado con profundidad y tampoco los factores que inciden en el abandono de la práctica profesional. Por lo cual este estudio pretende revisar los factores que influyen en ello.

MARCO TEÓRICO

Lo primero que se debe analizar es qué se entiende referente a la deserción por la academia, así pues, Osorio y Hernández (2011), afirman que “la deserción escolar corresponde al abandono temporal o definitivo que efectúa un sujeto, en relación con sus estudios formales, ya sea primario o secundario” (p.304). Por lo cual, la deserción de la práctica profesional en EMTP, es también el abandono de la carrera a la cual se ingresó en primer año de Educación Media, en este caso Técnico Profesional.

Según las cifras que se muestran a nivel internacional, entregadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017), para el año 2015 se tenía que 264 millones entre niños, adolescentes y jóvenes, se encontraban sin ser escolarizados, desprendiendo las siguientes cifras en detalle: 61 millones niños de 6 hasta 11 años de edad, 62 millones de adolescentes de 12 a 14 años, y finalmente 141 millones de jóvenes entre 15 y 17 años de edad.

Además, de la información entregada por la UNESCO (2017), se puede apreciar que el mayor número de desertores de las escuelas secundarias son varones, el cual llega a 72.3 millones, aunque el número en mujeres no es menor, alcanzando 68 millones a nivel mundial. Cifras que son de gran preocupación, ya que la población mundial va envejeciendo y se necesitan a las nuevas generaciones para hacer un recambio en la fuerza laboral, que debe tener las competencias y habilidades que exigen en el siglo XXI.

Por otro lado, la realidad chilena, en la cual está inmersa la presente investigación, indica, según el estudio realizado por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2016), al inicio del año 2012, que existía una matrícula en la EMTP de 11,827 estudiantes, la cual al año 2015 había disminuido a 10,724 estudiantes, produciéndose una variación negativa del 9,3 %, lo que muestra una disminución de 1.103 estudiantes en este tipo de enseñanza. En comparación, la Enseñanza Media Científico Humanista (EMCH), que entre los mismos años tenía una matrícula de 102,701 estudiantes, alcanzando el 2015 una de 111,830, con una variación positiva del 8,9%.

Cabe destacar que la EMTP es cursada por estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos, ya que según Sepúlveda, Ugalde y Campos (2010) es “una estrategia de inserción laboral temprana”, por lo cual es una fuente de ingresos de más rápido acceso para ellas y ellos, de esta manera muchas y muchos de estas y estos jóvenes y adolescentes, logran incluso mantener sus hogares. Lo anterior, porque en la EMTP, las y los estudiantes egresan con un título técnico a nivel intermedio, el cual les permite insertarse en empresas que necesitan operarias y operarios con conocimientos en distintas áreas técnicas.

Un factor que influye en la deserción de la práctica profesional en las y los estudiantes de EMTP, es la drogadicción entre estos, Hein (2004), por ejemplo, da a conocer que la deserción va ligada al consumo de sustancias ilícitas. De igual manera, la Organización de Naciones Unidas ha dado a conocer que un 4,2 % de jóvenes mayores a 15 años, consume sustancias ilícitas (citado en Burrone, Bueno, Lobo de Costa, Enders, Fernández y Pereira, 2010).

El compromiso con una meta y la falta de ésta es otro factor de deserción, de esta manera aparece la generación de los NINI, que como lo explica López “es un término o un neologismo procedente de la expresión “ni estudia ni trabaja” (2019, p. 78), los cuales son jóvenes que

pudiendo estudiar no lo hacen y desertan de la educación, de igual manera no realizan ningún trabajo remunerado. La edad de éstos fluctúa entre los 16 y 24 años. En palabras de López:

“este grupo humano muestra desvinculación y ausencia de compromiso con el mercado laboral y, hasta cierto punto, con la sociedad misma. Cabe aclarar que esta definición no distingue a los jóvenes que no trabajan ni estudian, pero que podrían estar dedicando su tiempo en actividades artísticas o deportivas, o el caso de madres jóvenes que estén cuidando a sus hijos” (2019, p.79)

Por otra parte, el factor del entorno familiar también influye en la deserción escolar y a su vez de la práctica profesional, según lo indicado por Astone y McLanahan (1991), dando a conocer que, en las familias monoparentales, las y los niños criados en ellas, tienden al abandono escolar, esto por el desánimo que provoca el no tener presente en la crianza a uno de los padres.

En cuanto al factor discriminación de género, se tiene que, aún en el siglo XXI existe una masculinización y feminización de las carreras técnicas, lo comenta Sevilla, Sepúlveda y Valdebenito (2019), cuando las y los estudiantes ingresan a carreras que no son comunes, por ejemplo, de mujeres, como Mecánica, ante la discriminación, éstas optan por el abandono de la carrera, eligiendo una tradicional, según la costumbre, para las mujeres, como podría ser la de Técnico en Párvulo.

Por otra parte, el factor de deserción respecto de ingresar a la universidad a cursar una carrera profesional, se debe a que en estos tiempos en Chile existe la denominada Gratuidad, la cual da acceso, como su nombre lo manifiesta, de manera gratuita, a las y los estudiantes de escasos recursos del país, para cursar estudios a nivel superior y obtener un título profesional; los estudiantes de EMTP, como se mencionó anteriormente, vienen de hogares que no pueden solventar necesidades básicas, por esta razón, un porcentaje de los estudiantes se ven forzados a llevar ingresos a su grupo familiar, priorizando trabajar a una edad temprana antes de continuar estudios superiores, y a su vez terminar la práctica profesional, puesto que ésta ocupa más de dos meses de su tiempo, luego de egresar de la EMTP.

Finalmente, en Chile alrededor del 40% de los egresados de la EMTP no realiza su práctica profesional (Sevilla, 2014), lo cual implica que estos estudiantes, a pesar de cursar durante dos años de su Educación Media, una especialidad técnica, no obtengan su título técnico a nivel medio, no logrando ejercer el oficio aprendido durante sus años de estudios en la EMTP.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo la investigación se utilizó el Estudio de Caso, el cual según Yin (1989), es el más apropiado cuando de investigaciones en instituciones educativas y en el ámbito de las Ciencias Sociales en general se trata, puesto que aporta una mirada más profunda de la realidad a investigar.

La población del estudio fueron estudiantes que cursaban la Enseñanza Media Técnico Profesional en el sistema de educación chileno.

La muestra estuvo dada por tres casos de liceos de EMTP, dos ubicados en la Región Metropolitana, en las comunas de Recoleta y La Cisterna, y uno en la Región de la Araucanía, específicamente en la comuna de Carahue. Esta muestra fue tomada porque eran tres liceos con alta tasa de deserción de la práctica profesional.

En cuanto a la recogida de datos se realizó mediante entrevistas realizadas a los directivos, profesores tutores y encargados de las carreras de los establecimientos, de los tres casos. Además de cuestionarios a las y los estudiantes de los establecimientos nombrados anteriormente, así como también focus group, los cuales fueron procesados mediante el programa estadístico SPSS y Atlas ti.

Cabe destacar que, los participantes fueron estudiantes de cuarto año medio, de las especialidades de Asistente de Geología, Mecánica Industrial, Electricidad, Mecánica Automotriz, Administración y Contabilidad. También participaron de las entrevistas, los jefes de especialidad y responsables de las prácticas profesionales de cada establecimiento educacional.

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN: FALTA DE COMPROMISO CON LA META

Dentro de este factor se encuentra que la elección de cursar la EMTP no fue de las y los estudiantes, ya que en un 65.8% éstas y éstos declaran que fue una elección familiar cursar este tipo de educación, además que la especialidad cursada no era de su agrado. Por lo cual expresaban que no querían realizar la práctica profesional, porque no era una motivación personal.

En palabras de un estudiante obtenidas desde un extracto del focus group realizado, se tiene que:

“A mí me mandaron acá, yo por mí hubiera estudiado en un liceo para dar la prueba, pero en mi casa no me pescaron (sic), porque mi papá es mecánico, así que soné (sic)”

Como se vio en los resultados, los estudiantes que no tuvieron como elección personal el ingresar a la EMTP, son los que abandonan o desertan de la práctica profesional, ya que como lo comenta Latorre (2016), cuando más involucrados estén las y los estudiantes con el proyecto de estudio, más alejada estará la deserción de éste. En este contexto, como se mencionó anteriormente, la y el estudiante no se siente comprometida o comprometido, porque no es de su agrado el tipo de educación cursada, por lo cual no es su proyecto de vida y finalmente deserta de ésta.

PROBLEMAS DE CONSUMO DE DROGAS

Este factor incidía en que las y los estudiantes no podían realizar su práctica profesional, ya que en los centros de práctica no era permitido el consumo de sustancias ilícitas dentro de sus operarios, por lo cual, en algunos casos exigían test antidrogas, los cuales las y los estudiantes no lograban superar. De esta manera, no lograban obtener un centro de práctica

para completar su proceso de EMTP.

Durante el año 2018, sólo el 32% de los egresados de la especialidad de geología lograron realizar su práctica profesional, siendo uno de los factores de deserción el test antes mencionado.

Un extracto de la entrevista realizada a uno de los jefes de especialidad respecto al problema de drogadicción de las y los estudiantes del Liceo se tiene que:

“Nuestros cabros (sic) se van del Liceo mayoritariamente porque los pillan con marihuana, y como protocolo es conversar con ellos y sus apoderados, luego se derivan a SENDA. Pero esto último no les gusta mucho, a veces es una costumbre familiar, como ellos le dicen, el fumar juntos papas e hijos, entonces cuando uno les dice tienen que tratarse, el apoderado decide llevarse a su hijo o hija y acabar, según ellos, con el problema que nosotros creamos. También hay que destacar que hay papas que ayudan a sus hijos, no ven la droga como algo recreativo, por eso los niños van al programa y se rehabilitan. Tenemos varios exalumnos que después de rehabilitarse han conseguido buenas pegas (sic)”

Asimismo, el consumo de drogas también se encontraba presente durante los años de estudios, por lo cual también corresponde a un factor de abandono de la EMTP.

El consumo de drogas se vio presente entre las y los estudiantes que formaron parte de la investigación, siendo éste un factor de deserción, como lo expresa Hein (2014), el consumo de cualquier tipo de drogas, ya sea marihuana u otro tipo de droga, lleva al consumidor al abandono escolar, esto porque debe buscar una fuente de ingreso, lícita o ilícita, para solventar su consumo. En el caso de las y los estudiantes además de abandonar de manera propia la práctica por el consumo, no resultan obtener un puesto de práctica, por cuanto no mantienen las condiciones requeridas por las empresas, debido precisamente a su adicción.

ESTUDIOS SUPERIORES

El interés de los estudiantes, por ingresar a la Educación Superior, estuvo dado en un 82%; al manifestar su deseo de continuar sus estudios, dan como argumento que no pueden realizar la práctica, porque ésta se desarrolla en los meses de verano, justo en el período de matrícula e inserción a la Educación Superior, por lo cual optan por desertar de la práctica y seguir sus estudios universitarios.

Los estudiantes expresan que continuarán sus estudios superiores al finalizar la Enseñanza Media, argumentando que no pueden realizar su práctica porque ésta impediría realizar lo antes descrito. Según Bitar (2015), en Chile se ha expandido aceleradamente la Educación Superior, llegando a dar una cobertura alta de plazas para ingresar a este tipo de formación.

Lo anterior, lo argumentaban las y los estudiantes en el focus group:

“Yo en lo personal quiero estudiar en la U (sic), porque quiero ser el primer profesional de mi familia, yo elegí Geología porque así podía meterme en una

ingeniería. Igual voy a un preu (sic) en donde aprendo lo que me falta pa (sic) la prueba.” (EG3)

Cabe destacar que, la Gratuidad, ha sido un aliciente para que las y los estudiantes de escasos recursos, accedan a la Educación Superior, siendo las y los estudiantes que cursan la EMTP los pertenecientes a los quintiles más pobres. Por ello, ven en la Gratuidad, su opción de salir del círculo de la pobreza, cursando una carrera universitaria, ya que el ingreso obtenido por un profesional es mucho más alto que un técnico a nivel medio. Esto último incentiva a las y los estudiantes a buscar ayudar para sus familias, de forma de poder salir del círculo de la pobreza.

ENTORNO FAMILIAR

Este factor influye desde dos aspectos diferentes: Uno de ellos, desde la visión de la elección de cursar estudios en EMTP y el segundo, respecto a cómo influye la relación familiar en el estudiante.

Desde la primera perspectiva, cuando la elección del ingreso a la EMTP o a la elección de la especialidad cursada, es una decisión de los padres o de algún familiar a cargo del estudiante y no una selección personal, éste deserta o abandona la práctica profesional, ya que según indican en focus group - ratificado por los encargados de práctica-, no se sienten identificados con la carrera cursada, según uno de los estudiantes participantes del focus group:

“Mi familia me trajo para acá, por mí me hubiera ido al liceo (...), ahí los alumnos tienen futuro”.

Desde el segundo aspecto, cuando los estudiantes están inmersos en una familia disfuncional, con padres ausentes, por motivos de consumo de estupefacientes, encontrarse en la cárcel por actos delictuales, o simplemente abandonar el cuidado de los hijos e hijas y cederlo a los abuelos. Por esta razón, las y los estudiantes manifiestan que deben dejar de lado la práctica profesional, que en la mayoría de los casos no es remunerada, porque deben llevar el sustento al hogar y de esta manera “sacar adelante” incluso a sus hermanos más pequeños.

Según el jefe de especialidad de Electricidad, el consumo de manera familiar de marihuana es un factor que influye en la deserción, no solo de la práctica, sino también de la educación en general. Esto afirmado en un extracto de la entrevista:

“Nuestros cabros se van del Liceo mayoritariamente porque los pillan con marihuana, y como protocolo es conversar con ellos y sus apoderados, luego se derivan a SENDA. Pero esto último no les gusta mucho, a veces es una costumbre familiar, como ellos le dicen, el fumar juntos papas e hijos”.

La influencia negativa que puede tener la familia disfuncional en un estudiante, puede ser razón de abandono no solo de la práctica profesional, sino hasta la deserción definitiva

escolar. En este sentido, Hein (2004) comenta que una pobre relación personal del estudiante con sus padres, sumado al consumo de drogas de éstos, lo llevan a entrar en el mundo de las sustancias ilícitas.

Asimismo, si la o el estudiante necesita ser el sostenedor de su familia, de igual forma debe encontrar lo antes posible trabajo, por lo cual, terminada la Educación Secundaria, no realiza su práctica profesional, pues ésta le impide recibir una remuneración en los meses de verano, motivo por el cual decide desertar de ella y asimismo no cumple con el requisito último y fundamental para recibir su título de técnico a nivel medio.

RELACIÓN TUTOR - ESTUDIANTE

Este factor tiene que ver con la influencia directa de la relación entre el tutor, responsable de la práctica profesional, desde el Liceo ante la empresa, y la o el estudiante. Este factor se presentó de distinta manera según los casos estudiados, como por ejemplo en los liceos en donde el profesor tutor es un docente de la especialidad, los estudiantes manifestaban que él era cercano y presente en la empresa, esto dado en un 55,5%. En cambio, si el profesor no pertenece al área técnico-profesional, éste es distante y su presencia en la empresa es escasa, esto ratificado por los estudiantes en el cuestionario en un 80,7%.

La relación tutor - estudiante es de vital importancia, al momento de decidir el estudiante, si continua la práctica profesional o deserta de ella. De acuerdo a los resultados obtenidos, si el profesor o profesora, a cargo de ser el nexo entre el Liceo y la Empresa, es un docente del campo técnico profesional, el estudiante siente que su tutor lo comprende, Román (2013) propone que, si lo anterior no se cumple, y la institución no cuenta con docentes preparados, tanto en lo profesional, como en lo motivacional, el estudiante tiende al abandono escolar. Desde la perspectiva estudiada, un tutor que conoce las ventajas y desventajas que puede ofrecer el realizar la práctica en una u otra empresa, además de saber cuáles son las dificultades que se pueden suceder, respecto a la especialidad, tiene las herramientas necesarias para afrontar dicha dificultad y ser un apoyo o guía para el estudiante en práctica.

Por el contrario, si el tutor no es del mundo técnico profesional y desconoce la realidad a la cual se enfrenta la o el estudiante en la empresa, ésta o éste no cuenta con las habilidades que pueda necesitar al momento de enfrentar una problemática ocurrida durante la práctica profesional del estudiante. Es por ello que este último se ve desmotivado y finalmente, el estrés provocado por la situación, lo lleva al abandono final de su práctica profesional.

RELACIÓN MENTOR - ESTUDIANTE

Este factor va dirigido respecto de cómo el estudiante se relaciona con su mentor en la empresa, se debe recordar que el mentor es la persona a cargo de formar en la empresa al aprendiz. Y aquí lo que se visualizó en las entrevistas, a los tutores a cargo de las prácticas, fue que los mentores de las empresas no son personas que cuenten con algún tipo de inducción para abordar el trabajo con adolescentes, por lo cual el trato que tienen con sus alumnos aprendices, en algunos casos es hostil, por lo cual el estudiante decide abandonar la práctica, porque no se siente a gusto en la empresa.

De igual manera, las y los estudiantes expresan que, en la empresa, los mentores los “mandan” a hacer tareas que no van relacionadas con la especialidad estudiada, como, por ejemplo, realizar tareas de junior o auxiliar de aseo, argumentando que todos los trabajadores

deben empezar desde “abajo”. En cuanto a datos duros, los estudiantes ven lejano a su mentor en un 48,6%.

Si la relación del mentor con la o el estudiante es lejana, este último tiende a perder el interés por la práctica, esto porque el mentor es quien, por así decirlo, es el profesor en la empresa. Por lo cual, la o el estudiante ve en él un maestro que lo continuará formando en su especialidad, en este sentido, si el mentor no le da labores congruentes con su disciplina, la o el estudiante finalmente abandona la empresa y en definitiva la práctica profesional.

Sin duda, resulta de suma importancia, en el entendido que lo que se requiere es disminuir las cifras en materia de deserción escolar y específicamente en las prácticas profesionales de los estudiantes de nuestra Educación Técnico Profesional, que se apunte primero a modificar o mejorar la normativa, que permita impulsar un repunte en la cantidad y calidad de los espacios y procedimientos que incluyen la realización de dichas prácticas.

Otro tanto, hace referencia con la posibilidad de intervención, acompañamiento y apoyo psicosocial, a los que cada establecimiento educacional, por cierto realizando un nuevo esfuerzo, debe propender y trabajar, con miras a elevar la calidad de vida tanto emocional e intelectual de sus estudiantes, una misión que puede y debe ser planificada y adoptada en conjunto con los organismos estatales correspondientes, y en la medida de lo posible, con otras organizaciones tanto de carácter público como privado, apelando a sus proyecciones en el ámbito de la Responsabilidad Social Empresarial, por ejemplo.

REFERENCIAS

- Astone, N., y McLanahan, S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56(3), 309–320.
- Bitar, S. (2015). Tendencias mundiales y el futuro de la educación superior en Chile. Aportes para la agenda post-2015 dictada por Sergio Bitar, 1-26.
- Burrone, M., Bueno, S., Costa Jr, M., Enders, J., Fernández, R., y Vasters, G. (2010). Análisis de la frecuencia de experimentación y consumo de drogas de alumnos de escuelas de nivel medio. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 18(SPE), 648-654. Recuperado: <https://www.scielo.br/pdf/rlae/v18nspe/a23v18nspe.pdf>
- Hein, A., (2004) Estudio exploratorio descriptivo de caracterización de factores de riesgo asociados al abandono escolar y sus encadenamientos, en jóvenes de escasos recursos de 12 a 20 años, pertenecientes a tres centros urbanos. Memoria para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología. Recuperado: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2004/hein_a/sources/hein_a.pdf
- Latorre, C (2016). Los factores que inciden en la finalización de la práctica profesional en estudiantes de Enseñanza Media Técnico Profesional con Formación Dual: El caso de un Liceo de la comuna de La Cisterna en Santiago de Chile. (Tesis de Máster) Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. España.
- López, G. B. (2019). Generación NINI: Jóvenes que ni estudian, ni trabajan. *Paideia XXI*, 9(1), 77-103.
- Martínez, R., (2018). Diseño de un modelo integrado de calidad que promueva la mejora

- continua y facilite el cumplimiento de los criterios normativos CNA-Chile en Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica (Tesis Doctoral), Universidad de la Frontera, Temuco, Chile. Recuperado: <https://tinyurl.com/47ksb5ca>
- Osorio, I., y Hernández, M. (2011). Prevalencia de deserción escolar en embarazadas adolescentes de instituciones educativas oficiales del Valle del Cauca, Colombia, 2006. *Colombia médica*, 42(3), 303-308.
- Román, M. (2013), Factores asociados al abandono y la deserción Escolar en América Latina: una mirada en Conjunto, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 33-59.
- Ramos, M. (2018), Desafíos Educativa y Laboral en Chile. Recuperado: <https://tinyurl.com/8sww4p5s>
- Sepúlveda, L., Ugalde, P. y Campos, F. (2011). La enseñanza media técnico profesional en Chile: orientaciones actuales desde la perspectiva de sus actores. Centro de Estudios MINEDUC. Evidencias para políticas públicas en Educación: Selección de Investigaciones Tercer Concurso FONIDE. Tomo I (pp. 15-52).
- Sevilla, M., Farías, M., y Weintraub, M. (2014). Articulación de la educación técnico profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública. *Calidad en la Educación*, (41), 83-117.
- Sevilla, M., Sepúlveda, L., y Valdebenito, M. (2019). Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-17.
- UNESCO. (2017) Reducing global poverty through universal primary and secondary education Policy Paper 32 / Fact Sheet 44. Recuperado: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002503/250392E.pdf>
- Yin, R. (1984/1989). *Case Study Research: Design and Methods*, Applied social research Methods Series, Newbury Park CA, Sage

Educar para el cuidado de la Vida. Una propuesta para abordar la educación ambiental desde el paradigma biocéntrico¹

Educate for Life Care. A proposal to address Environmental Education from the biocentric paradigm

DRA. CAROLINA A. PIAZZI

ISHIR-CONICET/UNR. CEHISO-UNR. Rosario, Argentina (caro_piazziz@yahoo.com.ar) (<https://orcid.org/0000-0003-3900-6234>)

RESUMEN

Este trabajo presenta una síntesis reflexiva generada a partir del armado y dictado de un curso destinado a docentes de diversos niveles y disciplinas. El principal objetivo estuvo enfocado en articular contenidos encuadrados dentro de la Educación Ambiental con enfoques, teorías y metodologías diversas para abordar tales temáticas. El punto de partida fue el diagnóstico de una necesidad de capacitación temática y metodológica para trabajar temas ambientales con alumnos, por lo que se pensó una propuesta integradora y holística para que el interés por la Naturaleza sea incluido desde lo conceptual pero también desde lo corporal. La revisión del Núcleo Interdisciplinario de Contenidos (NIC) vigentes en la provincia de Santa Fe (República Argentina) vinculados a la problemática ambiental desde la perspectiva del principio biocéntrico, incorpora enfoques epistemológicos, teóricos y éticos que resultan novedosos, como la metodología vivencial. Esta contribución sugiere la búsqueda de la integridad entre los diversos aspectos de nuestro ser –sensible, expresivo, activo, emocional, cognoscente, espiritual– para intentar superar la fragmentación social y cultural de nuestra civilización signada por la crisis ecológica.

ABSTRACT

This paper presents a reflexive synthesis of a course which was

¹ Agradezco las lecturas previas y sugerencias realizadas por el Ps. Diego Carmona y por el Prof. César Oitana.

formulated and taught for teachers of various levels and disciplines. The main objective was focused on articulating contents framed within Environmental Education with diverse approaches, theories and methodologies to address such issues. The starting point was the diagnosis of a need for thematic and methodological training to work on environmental issues with students, so an integrative and holistic proposal was thought to include Nature as an interest since the conceptual until the corporal perspective. The revision of the NIC contents linked to the environmental problem from the perspective of the biocentric principle, incorporates epistemological, theoretical and ethical approaches that are novel, such as the “vivencial” methodology. This contribution suggest the search for integration between the different aspects of our self – sensitive, expressive, active, emotional, cognitive, spiritual- to try to overcome the social and cultural fragmentation of our civilization marked by the ecological crisis.

PALABRAS CLAVES / KEY WORDS

Historia; Naturaleza; Ecología; Educación ambiental; Ética del cuidado / History; Nature; Ecology; Environmental Education; Ethics of Care.

INTRODUCCIÓN: LA CRISIS AMBIENTAL COMO CRISIS CIVILIZATORIA

La relación entre la problemática ambiental y los modos sociohistóricos en que se organizó el ser humano en sociedad convierte a la Historia en una perspectiva relevante para indagar en las raíces históricas de nuestro presente: ¿Qué vínculo hemos construido históricamente con la Naturaleza como seres humanos?

El lanzamiento de las bombas atómicas en Hiroshima y Nagasaki, en agosto de 1945, marcó la emergencia de la problemática ambiental como asunto de escala mundial, lo cual se afianzó públicamente hacia los años 1970 ante la ocurrencia de diversos hechos y publicaciones científicas que comenzaban a alertar sobre el tema (Barriera, 2006). En ese contexto, una serie de intelectuales de diversas disciplinas comenzaban a reflexionar sobre la necesidad de construir un paradigma científico sobre nuevas bases filosóficas y epistemológicas. Esto supone examinar los orígenes del paradigma antropocéntrico que ha sostenido nuestra forma de vida desde hace siglos, con su carga liberal, capitalista, patriarcal, colonialista, y que ha disociado al Ser Humano de la Naturaleza. Las consecuencias de este proceso son las que vemos en el estado actual de nuestra civilización signada por la crisis ecológica.

La actual crisis ambiental que atravesamos es vista como una crisis civilizatoria, y su origen puede encontrarse en la visión del mundo construida en Occidente, principalmente a partir

del modelo cartesiano, y los valores implícitos que las ideas de «desarrollo» y «progreso» han instalado en la sociedad: el individualismo, la competencia, la dominación y explotación.

En los últimos años, ha surgido un nuevo término que intenta describir la actual situación planetaria: el Antropoceno². Fue acuñado originalmente por Paul J. Crutzen y Eugene F. Stoermer en el año 2000 para indicar un nuevo tiempo geológico. Hasta ese momento, la era geológica en la que vivimos era conocida como Holoceno. Lo que ahora se busca nombrar es el hecho de que, por primera vez en nuestra historia, el ser humano se ha vuelto una “fuerza geológica”. El momento de inicio de dicha era se ubicaría en la Revolución Industrial, momento histórico a partir del cual el ser humano se vuelve el actor geológico más importante y dominante a nivel planetario. La explosión demográfica, el desarrollo de la medicina y otros fenómenos de gran importancia cambiaron la fisonomía del producir y el habitar.

Frente a este panorama de crisis, se vuelve necesario atender a las raíces históricas de nuestra actual civilización para adquirir conciencia sobre cómo está pensado y organizado el mundo, esto es, bajo qué paradigma se sostiene nuestra civilización. La definición del paradigma vigente como antropocéntrico implica que el centro de explicación e inteligibilidad del mundo ha sido el ser humano³.

El abordaje de la Historia respecto a los temas ambientales encuentra su campo de estudio en la Historia Ambiental, que adopta una intersección disciplinar y se interroga sobre la relación hombre-naturaleza en una perspectiva histórica. En este recorte, el ambiente resulta una dimensión más en el estudio de las sociedades –como la cultura, la política, la economía, entre otras (Piazzi, 2019). La historia del concepto ambiente no es la de naturaleza (la historia ambiental restablecería el olvido de la naturaleza en la historia) ni la de ecología; y comenzó a forjarse con los movimientos ambientales latinoamericanos desde los años 1970. Fue la construcción del concepto lo que posibilitó una historia con este nombre (Leff, 2004: 140-143).

Ahora bien, el concepto puede considerarse a partir de la convergencia de la resignificación del «ambiente» producto de una ruptura epistemológica –sostenida en el pensamiento de la complejidad– que abre otras intersecciones disciplinares y perspectivas de abordaje⁴. La persistencia de una mirada jerárquica en la relación entre seres humanos y naturaleza, plantea el desafío de desarmar esta visión a partir de la educación ambiental y de una ecología de saberes para pensar nuevos modos de conocer y de saber. Un conocimiento que no está hecho de antemano, y que nos toca construir.

En este recorte, dos ejes de análisis –advierto que no son nada novedosos– aparecen con claridad: la necesidad de reflexionar en clave interdisciplinar, y la importancia de la educación como motor para promover cualquier cambio.

2 También se habla de la era del Capitaloceno, al considerar que el Antropoceno, como se ha desarrollado desde la industrialización, está estrechamente vinculado con el modo de producción capitalista.

3 Diversas bases filosóficas edificaron un paradigma construido sobre dicotomías tales como sujeto-objeto; cultura-naturaleza; alma-cuerpo; razón-emoción; dominador-dominador. Durante la Edad moderna la dicotomía naturaleza-cultura se profundizó en virtud del nacimiento del sistema capitalista, la revolución científica y la aparición de los estados nacionales.

4 Es parte de lo que examino en mi actual plan de trabajo como investigadora en CONICET al plantear la intersección entre ecología, justicias y derechos: «Lo ecológico bajo el prisma de la historia de la justicia. Del Derecho Ambiental a los Derechos de la Naturaleza: sujetos de derecho, instituciones y tradiciones jurídicas (Argentina, siglos XIX y XX)».

Sobre el primero, se puede tomar como punto de partida el balance que Immanuel Wallerstein coordinara a mediados de los años 1990, donde destacaba los avances de I. Prigogine y E. Stengers en términos de un “reencantamiento del mundo” como un llamado a derribar las barreras artificiales entre seres humanos y naturaleza, al reconocer que ambos forman parte de un universo único enmarcado por la flecha del tiempo. Wallerstein advertía sobre la necesidad de reconocer que,

los principales problemas que enfrenta una sociedad compleja no se pueden resolver descomponiéndolos en pequeñas partes que parecen fáciles de manejar analíticamente, sino más bien abordando estos problemas, a los seres humanos y a la naturaleza, en toda su complejidad y en sus interrelaciones, [y bregaba por una] mejor apreciación de la validez de la distinción ontológica entre los seres humanos y la naturaleza..., como uno de los problemas a los que las ciencias sociales deberían atender (Wallerstein, 2007: 81, 87, 100).

En esta dirección, en la propuesta que este trabajo presenta, se recuperan enfoques y teorías de autores provenientes de diversas disciplinas que abonan a la construcción de un paradigma alternativo al antropocéntrico, denominado biocéntrico, cuya principal característica es estar referenciado en la vida⁵.

¿Cómo afrontar el desafío de transmitir a las nuevas generaciones contenidos y sentidos conscientes de nuestra acción en el mundo? Tal es el interrogante que guía el segundo eje de mis preocupaciones. No es suficiente con enseñar a reciclar, hacer compost y tener una huerta, si detrás de eso no se propicia un diálogo de saberes y un intercambio de miradas que conduzca a una reflexión profunda sobre nuestro hacer como civilización. Para esto, el punto de partida tiene que ser la Educación Ambiental –resultado del proceso internacional inaugurado con la Conferencia de Estocolmo en 1972 (Leff, 1998: 178) y, luego, en 1977, en Tbilisi (Georgia), donde tuvo lugar el primer encuentro internacional sobre Educación Ambiental⁶. Fue a partir de estas reuniones y las que le siguieron, que la educación ambiental, como herramienta para integrar diversos contenidos en torno a pensar un mundo sustentable, adquirió autonomía en la escena internacional. En Argentina, a partir de la década de 1990, con la reforma constitucional de 1994 y la que se realizó en los diseños curriculares, todas las provincias incluyeron en sus propuestas contenidos relacionados con la Educación Ambiental⁷. En 2016, la provincia de Santa Fe incluyó temáticas asociadas a la educación ambiental en los denominados Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC) –tales como cambio

5 Vale una distinción sobre el biocentrismo. Desde la ecología profunda y otras corrientes ético-filosóficas, el biocentrismo considera que toda forma de vida posee un valor en sí misma, con lo cual los seres vivos por el hecho de serlo son portadores de valor moral. Esto lo distingue del ecocentrismo, el cual pone el acento en el valor que posee el mundo natural. En este trabajo, el paradigma biocéntrico está recuperado en el sentido en que fue propuesto por el psicólogo chileno Rolando Toro que toma a la Vida como principio mayor, manifestando un sentimiento sagrado del universo y de todo lo existente. Diversas contribuciones teóricas y filosóficas abonan esta propuesta (Cavalcante y Wagner, 2017).

6 Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre Educación Ambiental, 14 al 26 de octubre de 1977, organizada por el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.

7 Una cronología sobre encuentros y documentos, internacionales y nacionales, puede verse en Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación Educación Ambiental. Ideas y propuestas para docentes [en línea] <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005002.pdf>

climático, energía, alimentación, consumo, tecnología, entre otros⁸. La implementación de la educación ambiental en esta provincia vino de la mano de la conformación, en 2017, del Comité Técnico de Educación Ambiental, dirigido por el Ministerio de Medio Ambiente y coordinado por el Ministerio de Educación provincial⁹.

Sobre estas bases, y con el objetivo de contribuir a la promoción de un proceso de construcción del conocimiento en clave biocéntrica, este trabajo recupera contenidos y resultados obtenidos de un curso-taller que fue implementado con docentes de escuela primaria y secundaria en la provincia de Santa Fe¹⁰.

El mismo fue pensado en función de abordar contenidos del Núcleo Interdisciplinario de Contenidos (NIC) vinculados a la problemática ambiental desde el principio biocéntrico, examinando perspectivas epistemológicas, teóricas y éticas que resultan novedosas, como la metodología vivencial¹¹. La invitación apunta a la búsqueda de la integridad entre los diversos aspectos de nuestro ser –sensible, expresivo, activo, emocional, cognoscente, espiritual– para intentar superar la fragmentación social y cultural de nuestra civilización.

I. ENFOQUES TEÓRICOS Y EPISTEMOLÓGICOS

1. CONCIENCIA DE ESPECIE Y SABERES ANCESTRALES

La mayoría de los abordajes enfocados en la problemática ambiental enfatizan en la necesidad de rescatar los saberes ancestrales de los pueblos originarios como portadores de otra forma de vinculación con la naturaleza. Como señala Enrique Leff, el «saber ambiental» desborda la racionalidad científica.

Toledo y Barrera, autores del libro *La memoria biocultural*, señalan que la memoria de la especie está en los pueblos indígenas. La modernidad (con la revolución industrial y científica) interrumpió la transmisión intergeneracional de esa memoria. Como nativos y habitantes de nuestra América, es crucial recuperar nuestra identidad americana, muchas veces soslayada por los discursos que exacerban nuestra ascendencia europea¹².

8 MINISTERIO DE EDUCACIÓN PROVINCIA DE SANTA FE Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC): la educación en acontecimientos, Santa Fe, 2016.

9 Agradezco esta información al Prof. César Oitana, miembro de dicho comité.

10 Al mismo asistieron docentes de primaria, profesores de Educación Física y de Historia. Se dictó en la Escuela N° 171 Bernardo Monteagudo de la localidad de Rufino entre los meses de junio y noviembre de 2019. Fue dictado bajo la modalidad de Servicio Tecnológico de Alto Nivel (STAN) de CONICET y declarado de Interés Educativo por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (Resol. 1841/19), encuadrado en el marco del Convenio de Cooperación Educativa entre CONICET y la Provincia de Santa Fe del año 2016.

11 Mi actual plan de trabajo como Investigadora de CONICET examina la problemática ambiental y ecológica desde el prisma de la justicia. Uno de los aspectos del plan incluye la transferencia educativa que se plasmó en este curso-taller. La metodología fue teórico-vivencial, integrando los contenidos teóricos con la perspectiva de la Educación Biocéntrica.

12 Como hijas e hijos de inmigrantes, crecemos aprendiendo sobre las tradiciones de nuestros ancestros europeos. Es importante que tengamos en cuenta, en algún momento de nuestra vida, que nuestro hábitat es

La construcción del saber para las culturas indígenas es diferente de la estructura del conocimiento científico occidental: se basa en una relación directa con la naturaleza; se construye en el lugar, es decir, está territorializado. Su concepción del mundo consiste en el conjunto de la sabiduría colectiva acumulada y transmitida a través de las distintas generaciones.

En el caso de los pueblos andinos, siguiendo a Josef Estermann (2012), ¹³su racionalidad se expresa en principios o axiomas, tales como:

- Principio de relacionalidad (u holístico): todo está de una u otra manera relacionado, vinculado, conectado con todo. La entidad básica es la relación, no los entes individuales, no somos la suma de entes, sino una red de interrelaciones y conexiones. No hay ente carente de relaciones. No hay un absoluto (Dios). El «ser» es un ser relacionado.
- Principio de correspondencia: los distintos aspectos o campos de la realidad se corresponden de manera armoniosa. Con + respondere = correlación, relación mutua y bidireccional entre dos campos. «Como es arriba es abajo»; en lo medicinal, a tal enfermedad corresponde tal medicamento. Este principio revisa el principio de causalidad (relación causa-efecto). En la filosofía andina, el principio de correspondencia incluye nexos relacionales de tipo cualitativo, simbólico, celebrativo, ritual y afectivo. La naturaleza de la correspondencia es simbólica, no causal.
- Principio de complementariedad: todo ente existe en co-existencia con su complemento específico. Algo + opuesto = «tercio». No hay contradicción sino contraposición, ambos complementos están incluidos en el todo. Cielo y tierra, sol y luna, claro y oscuro, verdad y falsedad, día y noche, bien y mal, masculino y femenino no son excluyentes sino necesarios para afirmar una entidad superior e integral.
- Principio de reciprocidad: está vinculado a la ética y tiene dimensiones cósmicas («deber cósmico» que refleja un orden universal del que el ser humano forma parte). El esfuerzo o la inversión de un actor será recompensado por un esfuerzo o inversión por parte del receptor. En la economía se evidencia en la práctica del trueque.
- Ciclicidad del tiempo: pacha es «espacio» y «tiempo», no hay una palabra exclusiva para cada uno. La experiencia andina de la temporalidad es diferente a la que conocemos. La «línea de tiempo» occidental es unidireccional, lineal, progresiva. El tiempo se «cuantifica»: el tiempo es dinero, se pierde o se gana, «se va»; es una posesión. El elemento preferencial más elocuente del tiempo es el reloj, con la consecuente pérdida de nuestro calendario natural. En los Andes, el tiempo es otra manifestación de Pacha. Es como la respiración, el latido cardíaco, el ir y venir de las mareas, el paso del día a la noche. El tiempo es cualitativo: cada «tiempo» (época, momento) tiene su propósito específico (tiempo para la siembra, para los rituales); y hay también tiempos de transición (solsticios, fases de la luna, el amanecer y el atardecer, eclipses).

América, nacimos en tierra americana, y eso también es parte de nuestra identidad como seres humanos. Y, por tanto, es importante que nuestros alumnos también conecten con esa parte en su paso por la escuela, porque probablemente al terminar su recorrido escolar tengan menos posibilidades de enterarse o de tener conciencia de esto.

¹³ Josef Estermann es filósofo, misionero y teólogo de origen suizo. Escribió Filosofía andina en 1998, donde recupera el pensamiento filosófico de los pueblos andinos de Abya Yala.

El tiempo andino es multidireccional. El futuro no es algo que viene delante, sino que está atrás; el pasado está adelante.

Recuperar esta información ancestral, como parte de la educación ambiental, nos devuelve nuestra cualidad de ser parte de un territorio habitado y cuidado bajo otros parámetros durante siglos.

2. HACIA UN NUEVO PARADIGMA BIOCÉNTRICO BASADO EN EL CUIDADO

Es necesario desarmar el paradigma antropocéntrico basado en la dominación y la conquista, para construir uno que viene definiéndose como biocéntrico. La construcción de un paradigma se sostiene a partir de diversas teorías y métodos que configuran nuevos marcos epistemológicos. En el caso de pensar un paradigma en clave biocéntrica, destacaremos cinco autores para reflexionar sobre la problemática ambiental sobre estas nuevas claves científicas y civilizatorias. Antes de ellos, haremos una breve introducción sobre la base de lo que Leonardo Boff entiende como las bases de este paradigma: «El paradigma del cuidado y de la sostenibilidad serán los dos pilares de una nueva civilización».

La consolidación y expansión de un paradigma en clave biocéntrica conlleva adoptar nuevas lecturas de algunos términos conocidos. Revisemos, por ejemplo, las ideas de sostenibilidad y sustentabilidad. Según la lectura que ofrece Boff, ambas palabras son utilizadas generalmente en tanto adjetivos, es decir, añaden algo, pero no modifican la naturaleza de la cosa: una fábrica que pone filtros en sus chimeneas para evitar contaminar, no modifica su relación con la naturaleza; su forma de producción sigue siendo la misma, y su preocupación principal no es el medio ambiente sino el lucro y la competencia.

Que estos términos se transformen en sustantivos exige un cambio de relación con la naturaleza, con la Tierra. Se vuelven sustantivos cuando nos hacemos responsables de proteger la vitalidad y la integridad de los ecosistemas y nos convertimos en cuidadores de nuestra casa común. Es trascendental recuperar esta idea de Boff de que,

la esencia de lo humano reside en el cuidado. Somos hijos e hijas del cuidado de nuestras madres (a quien sea que consideremos así) para acogernos en este mundo. Será el simple y esencial cuidado lo que todavía va a salvar la vida, proteger la Tierra y hacernos sencillamente humanos. El cuidado es una actitud de relación amorosa, suave, amigable, armoniosa y protectora de la realidad, personal, social y ambiental (Boff, 2012: 22).

No somos seres independientes, somos profundamente ecodependientes. El cuidado es necesario para garantizar la vida y su continuidad. En este sentido, es objetivo: precautorio, preventivo (nos cuidamos el cuerpo, la mente, nos cuidamos de posibles daños; cuidamos de nuestro planeta). Existe también un cuidado ético: el que asumimos de manera consciente como valor, actitud o proyecto de vida. Depende de nuestra voluntad, de nuestra libertad y de nuestra responsabilidad.

¿Quiénes son estos cinco autores que con sus contribuciones teóricas abonan el

biocentrismo?

- A. El «pensamiento complejo» planteado por el sociólogo francés Edgar Morin basado en la noción del *complexus*, que no es sinónimo a algo complicado o confuso sino en términos de su etimología: «lo que es tejido en conjunto». Todo está unido por un vínculo natural; es imposible conocer las partes sin conocer el todo y conocer el todo sin conocer las partes. El conocimiento se da en movimiento, fluye de un punto a otro, de las partes al todo y del todo a las partes. Somos *homo complexus* (combinación de *homo sapiens*, *homo demens*, *homo faber*, *homo ludens*), variados y contradictorios; danzando lo inesperado y las incertezas de este mundo.
- B. La “educación libertaria” del pedagogo brasileño Paulo Freire, que entiende «la educación como práctica cotidiana de la libertad» (en contraposición a la educación bancaria). La finalidad de la educación es la liberación de opresiones e injusticias. Una educación colectiva, porque nadie evoluciona solo; y dialógica, donde todos y todas enseñan, y todos y todas aprenden. Destaca que el conocer es nombrar la realidad, pronunciar la palabra con los demás (diálogo); una palabra enraizada en la experiencia de vida de quien la pronuncia.
- C. Los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela explican la vida en términos de sistemas autopoieticos. Una característica de los seres vivos es su capacidad para crearse a sí mismos, a la que denominaron autopoiesis (poiesis proviene del griego, es creación, producción). Los seres vivos son unidades autónomas, es decir, son capaces de especificar su propia legalidad, lo que es propio de cada uno. El mecanismo molecular que los hace autónomos es, precisamente, la autopoiesis. La cognición es concebida como un fenómeno biológico no disociado del ser; cognición y vida constituyen una indisoluble relación. De este modo, ser vivo y medio forman una unidad, solo discernible para un observador, por lo que no hay separación entre productor y producto.
- D. El psicólogo y maestro chileno, Rolando Toro, pensó una educación que trabaje sobre la existencia de un «principio biocéntrico». Dicho principio sigue algunas pautas básicas sobre cómo entender y colocar a la vida en el centro (de allí el prefijo bio). La propuesta es trascender de la metáfora del EGO a la de ECO, lo que implica dejar de pensar el orden vital en términos de pirámide (con jerarquías, superioridades, competencias, individualismo) para pensarlo como una red (complementariedad, colaboración, cooperación). Nuestro inconsciente vital (además del inconsciente personal freudiano, y del inconsciente colectivo junguiano planteó este tercer nivel) es la memoria cósmica, el estar en sintonía con la esencia viviente del universo. Una educación vivencial (que integre cuerpo y alma) permite conectar con dicho inconsciente. La energía de la vida es una sola, circula en nosotrxs y en la naturaleza como un flujo.
- E. El físico austríaco Fritjof Capra elaboró la idea de apuntar a una ecoalfabetización. Su concepción de la “trama de la vida” adopta a la red como metáfora central de la ecología. Destaca la necesidad de recuperar principios básicos de la ecología para la educación: la interdependencia; la naturaleza cíclica de los procesos; el estar abiertos al flujo de energía; la asociación y cooperación; la flexibilidad y adaptabilidad; la diversidad.

3. DE LOS DERECHOS DEL HOMBRE A LOS DERECHOS DE LA NATURALEZA. DEL HOMO OECONOMICUS AL HOMO EMPATHICUS

Luego de la II Guerra Mundial se reconocieron nuevos derechos, entre los cuales el ambiente encontró consideración como un bien jurídico, enmarcado dentro de los Derechos humanos de tercera generación –también conocidos como Derechos de los pueblos o Derechos de solidaridad (paz, desarrollo, medio ambiente), todos persiguen la protección del interés colectivo común¹⁴. Los años 1950 (militancia de “los verdes”) y los 1960 fueron testigos de la aparición de movimientos sociales ecologistas y de advertencias sobre las consecuencias del accionar humano sobre la tierra, pero fue en los 1970 cuando tales advertencias se convirtieron en «problema de estado» o «problema internacional» (Estocolmo, 1972: I Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente; 1983, la ONU creó la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente; 1988 se publicó *Nuestro futuro común*, base para redactar la Agenda 21, propuesta en la Conferencia de Río de 1992, entre otras).¹⁵

El panorama científico y teórico descrito hasta aquí ha tenido su correlato en el ámbito del Derecho y la Justicia. El pensamiento social y jurídico se ha visto renovado a partir de las experiencias desarrolladas en Ecuador (2008) y Bolivia (2009), países que otorgaron reconocimiento constitucional y legal a la Naturaleza como sujeto de derecho.

Habilitando la crítica a la separación moderna entre sociedad y naturaleza, en la que se sustentaban las antiguas normas, ambos países inspirados en los saberes ancestrales de sus pueblos indígenas incorporaron nociones como el «vivir bien» o el «buen vivir» (suma qamaña en aymara, y *sumak kawsay* en quechua) al lenguaje político y jurídico. Tales nociones refieren a una cosmovisión donde el hombre se integra a su entorno, con la Pachamama y otros seres no humanos a partir de principios como la reciprocidad, complementariedad y no competencia (cuestionando nociones del capitalismo).

¿Qué implica esto en términos de derecho? Que un río, la Amazonía, un animal, una montaña pueden reclamar por el derecho a ser preservados en una clave que no sea ya antropocéntrica, sino que coloque como bien jurídico supremo a la Vida, en cualquiera de

14 Los de primera generación incluyen a los derechos civiles y políticos surgidos con la Revolución Francesa (derecho a la vida, la libertad, la igualdad, etc.). Los de segunda generación implican los derechos sociales, económicos y culturales, aparecidos con la revolución industrial, reconocidos constitucionalmente por primera vez en México en 1917 y Weimar en 1919 (derecho a un salario justo, a la educación, etc.). Los de tercera generación incluyen: la autodeterminación; la independencia económica y política; la identidad nacional y cultural; la paz; la coexistencia pacífica; el entendimiento y confianza; la cooperación internacional y regional; la justicia internacional; el uso de los avances de las ciencias y la tecnología; la solución de los problemas alimenticios, demográficos, educativos y ecológicos; el medio ambiente; el patrimonio común de la humanidad; el desarrollo que permita una vida digna. Los antecedentes de estos últimos son: la carta de Naciones Unidas (1945) que establecía la cooperación internacional en la solución de problemas de carácter económico, social, cultural y humanitario, así como la promoción de los derechos del hombre y sus libertades fundamentales; la adopción por parte de la ONU (1948) de la declaración universal de los derechos del hombre donde quedaron constituidos los derechos de tercera generación; la proclamación por la ONU (el 4 de julio de 1976) de la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos.

15 Algunas críticas a estos encuentros por parte de ciertos intelectuales dieron origen a documentos como el «Manifiesto por la vida» (firmado en Colombia en 2002 por personalidades como Enrique Leff y el argentino Carlos Galano) o la “Carta de la Tierra” (no fue aceptada en la Cumbre de Río en 1992; lo que dio origen a una comisión internacional –de la que participó Leonardo Boff por Brasil, Mercedes Sosa por Argentina, entre otros miembros– para realizar una consulta mundial y redactar un texto; fue aprobada por la UNESCO en 2000).

sus manifestaciones (Berros y Piazzzi, 2018). Una justicia de carácter ecológico se sostiene en un paradigma biocéntrico, entendido a partir de una ética del cuidado, para regular los mecanismos de decisión respetando la naturaleza y derechos de los sujetos reconocidos legalmente (Naturaleza, animales no humanos o seres humanos). Las comunidades de la justicia son, así, entendidas de manera ampliada (Piazzzi, 2019).

La Naturaleza deja de ser un mero recurso natural a explotar, nuestro homo oeconomicus deviene un homo empathicus, en términos de Jeremy Rifkin (2010). Para este autor, la empatía es nuestra cualidad humana esencial. Es tan antigua como nuestra especie y se remonta a nuestro pasado ancestral, a los lazos con los primates, mamíferos (animales que cuidan de sus crías). La predisposición a la empatía forma parte de nuestra biología, pero ha sido desestimada como fuerza motriz en el desarrollo de la historia humana, privilegiando la historia del conflicto, de las injusticias, del «progreso».

Ampliar derechos, a los que aún carecen de una representación genuina de sus intereses (como en algún momento lo fueron los niños, los esclavos, los indígenas, las mujeres), es parte de esta nueva concepción del Derecho, que nos conducirá a crear una sociedad más justa y respetuosa de la Vida.

Un último eje a destacar sobre el Derecho es el surgimiento de consideraciones jurídicas sobre el nexo entre ambiente y niñez. Recientemente, Barrilli y Fernández advirtieron respecto al rol de la educación en,

enseñar cuáles son los derechos ambientales [...] poniendo de relieve los deberes estatales en materia de protección de la naturaleza [...] para que las enseñanzas de respeto hacia el ambiente no se vean desdibujadas frente a la realidad, es necesario que los niños y niñas puedan apreciar que el derecho a un ambiente sano y sustentable es respetado en su propio ámbito educativo (Barrilli y Fernández, 2019).

Parte del desafío futuro es construir un ámbito escolar que reconozca e incorpore el derecho a un ambiente sano como un derecho de la niñez, no solo como un contenido más a dictar.

II. PROPUESTA METODOLÓGICA: LA VIVENCIA PEDAGÓGICA BIOCÉNTRICA

Como señalamos en la introducción, además de recabar en nuevos contenidos teóricos que resultan insumos indispensables para propiciar una mirada biocéntrica de la educación ambiental, la propuesta del curso de capacitación implementó otras herramientas contenidas en la metodología de la Educación Biocéntrica. Ésta enlaza la reflexión (aprehensión del significado), el diálogo (construcción de sentido) y la acción (aplicación del aprendizaje), combinando conocimientos disciplinares diversos y rescatando otras formas de saberes personales y colectivos (intuitivos, sensitivos), partiendo de una reflexión desde el cuerpo como raíz del saber, de la inteligencia afectiva y de la relación profunda con todo lo que existe en la Naturaleza. El curso-taller diseñado desde esta metodología parte de la convicción de que el primer paso es fomentar la reflexión y toma de conciencia sobre nuestro vínculo

(personal, colectivo, histórico) como especie con el resto de la Naturaleza, para lo cual es necesario promover métodos de enseñanza-aprendizaje respetuosos de toda forma de vida e integrativos del ser humano con el resto de los seres vivos, fomentando una ética del cuidado.

Por otra parte, la metodología empleada responde a la necesidad de encontrar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, considerando que la incorporación de la educación ambiental resulta un objetivo dificultoso para muchos docentes dado el abordaje interdisciplinar que la misma requiere. Con base en la Educación Biocéntrica, cada uno de los puntos desarrollados anteriormente se abordan en función de tres niveles de integración en el vínculo Ser Humano-Naturaleza: un primer nivel personal, un segundo colectivo, y un tercero histórico, que pueden traducirse en interpelaciones que abarcan desde cómo me percibo en ese vínculo a cómo nos hemos percibido colectiva e históricamente, para rescatar la diversidad de experiencias vividas como individuos, como parte de distintos colectivos y como especie. La metodología biocéntrica incorpora, además de la reflexión y el diálogo, herramientas basadas en la vivencia. Ésta última es definida como una «experiencia vivida con gran intensidad por un individuo en el momento presente, que compromete la cenestesia, las funciones viscerales y emocionales» (Toro, 2009: 33). La propuesta vivencial apunta a una forma de conocer única de cada persona; a través de la conexión con el inconsciente vital y la expresión de la identidad desde la emoción.

La vivencia pedagógica biocéntrica integra lo ontológico (sensitivo) y lo epistemológico (cognitivo) en los procesos de aprendizaje-desarrollo propiciando la participación y transformación de cada participante, fortaleciendo la afectividad, la identidad, los vínculos, la acción de cada persona con respeto, cuidado, progresividad y amor. En el taller desarrollado, luego de una primera parte de carácter teórico, se propusieron una serie de intervenciones individuales y grupales. Las mismas abarcaron desde círculos de cultura a rituales y danzas¹⁶. En este último caso, se invitó a los docentes participantes a dejar de lado la palabra para conectar con nuestra sabiduría corporal desde lo sensitivo e intuitivo, para encontrar otras formas de comunicarnos con nosotros y con los otros: «La vivencia pedagógica abre camino para la creatividad, para la intuición y la imaginación, además del propio pensar con y sin palabras» (Cavalcante y Wagner, 2017: 189).

Históricamente, ciertas «voces autorizadas», avaladas por la ciencia positiva, nos persuadieron que el cuerpo es una máquina y que la sociedad funciona como un organismo/máquina; además de instalar dicotomías que nos constituyeron como civilización: sujeto-objeto; sociedad-persona; cultura-naturaleza; cuerpo-mente; razón-emoción; dominador-dominado; hombre-mujer. Este reduccionismo dejó fuera lo emocional, pero la emoción no dejó de existir, sino que se invisibilizó (Llamazares, 2013).

Combinar el acercamiento teórico con una vivencia corporal (individual y grupalmente) permite que la aprehensión de los contenidos no sea solo cognitiva sino también sensitiva, y tomando consciencia de esto se habilita a otras formas de conocer que habitualmente tenemos adormecidas. Por ejemplo, recuperar el sentido de nuestra ciclicidad como seres vivos y reflexionar sobre el imperativo del tiempo en nuestra vida.

16 Cabe destacar que la mitad de los encuentros se desarrollaron dentro de un aula, y el resto se pudo realizar en un espacio al aire libre facilitado por el Centro de Educación Física de Rufino. La vivencia en espacios más amplios y en contacto con la naturaleza tiene, sin duda, un impacto mucho mayor que si se realiza dentro del aula.

1. RESULTADOS Y PROYECCIÓN: UN MODO DE EVALUACIÓN COLECTIVA

Esta primera experiencia de dictado del taller se realizó en la localidad de Rufino (Santa Fe) que ofició de sede de la convocatoria. Uno de los principales propósitos era que resultase de interés para docentes de distintos niveles y de diferentes asignaturas, lo cual se logró formando un grupo inicial de 20 docentes, y 11 fueron quienes completaron el cursado.

El curso-taller contó con una evaluación y valoración de los contenidos y los ejercicios prácticos compartidos entre los participantes. Dicha evaluación se propuso desde el inicio de manera conjunta entre la docente-facilitadora y los asistentes, y con un desarrollo mensual que incluía la elaboración de una memoria grupal e individual de lo trabajado en cada encuentro, desde lo teórico a lo que emocionalmente despertaron las vivencias. El objetivo estaba puesto en percibir el cursado como un proceso de integración -desde mi persona, con el resto del grupo y con la Naturaleza, dando lugar a inquietudes, sentires e ideas que fuesen surgiendo. Para esto, se invitó a los asistentes a llevar un registro escrito de sus experiencias mes a mes, de manera de poder recuperar al finalizar el cursado tales vivencias en un registro final.

A partir del análisis de los registros escritos se sistematizaron algunos indicadores de este proceso de integración -los fragmentos reproducidos en cursiva, que respetan el anonimato, son ilustrativos de los informes de los/las alumnos/as:

- Cuestionamiento de algunas prácticas docentes e interrogación sobre las bases epistemológicas e históricas del paradigma antropocéntrico (sobre el que se sostiene la institución escolar hoy en día):

Si bien la temática general del curso es la incorporación de un nuevo paradigma conocido como Biocéntrico buscando la relación entre la naturaleza y la historia, me parece que es un paradigma que rompe con las estructuras tradicionales sobre educación, que pretende fortalecer y lograr una armonía, donde cuidemos la naturaleza y a nosotros como integrantes de la misma.

- Recuperación de instancias y experiencias personales o familiares del vínculo con la Naturaleza que fueron olvidadas o desaparecieron de la vida cotidiana. Percepción de cierta desconexión vital con lo natural:

En el ejercicio de rescatar la vivencia, acude a mi memoria el impacto de los encuentros, y focalizo no solo en el poder desempolvar costumbres ancestrales sino también en rescatar la cotidianidad de ciertos lugares y el resguardo de las raíces comunes, del contexto, de las tradiciones, del conocimiento y reconocimiento por esas costumbres. Me volvió a conectar a los ciclos de nacimiento, muerte y renovación de mi pasado y presente y proyectarme al futuro, y nos unió al espíritu de todos los participantes del curso. Nos conectó la sabiduría de nuestros cuerpos y conocer nuestro poder auto curativo.

- Integración y fortalecimiento de lazos afectivos del equipo educativo en pos de incluir la problemática ecológica en los contenidos a abordar con los alumnos.
- A partir de los ejercicios de la vivencia pedagógica (rondas, juegos) se vivenciaron conceptos incluidos en la educación ambiental como la solidaridad y colaboración

frente a la competencia; una ética del cuidado hacia uno mismo, hacia los otros y hacia todo ser viviente; el rescate de la diversidad frente a la homogeneización cultural:

Descubrí también que no debemos poner el cuerpo solo para recibir las balas, sino que el cuerpo es parte de nuestro ser, que debemos cuidar y amar para poder trasladarlo a nuestro entorno.

Todas estas nuevas experiencias compartidas vivenciales y conocimientos construidos, me han permitido ampliar mi mirada, continuamente preguntarme y repreguntarme, aún sin alcanzar las respuestas, entendiendo que la incertidumbre muchas veces es parte de nuestra vida, con la necesidad de reformular nuestros valores culturales y naturales (empañados en nuestra sociedad actual), y tomar como primera referencia el respeto por la vida, relacionándonos desde la afectividad con nosotros mismos, con los otros y con la naturaleza, fortalecer estos vínculos accionando, moviéndonos, incomodándonos, viviendo.

- Reconocimiento de falta integración de contenidos de educación ambiental en los currículos y de estrategias metodológicas no convencionales para abordar tales contenidos.

Uno de los ejes que más repercusión tuvo entre los asistentes fue el que abordó los saberes ancestrales desde la perspectiva andina. En la mayoría de los registros aparece este núcleo de saberes como uno de los momentos en los que más profundamente conectaron la vivencia con su experiencia de vida, y en el que notaron la ausencia de estos temas entre los contenidos que se dictan en la escuela. Ese encuentro coincidió con el 1 de agosto, día en que se celebra a la Pachamama, por lo cual algunos de los participantes organizaron el ritual que fue compartido entre todos.

Otra de las cuestiones que se reiteró en los registros fue la construcción de un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje desde el afecto, la empatía y el respeto por la diversidad. Esto propiciaba el diálogo abierto, sincero y una predisposición al encuentro con la teoría y los autores, que todos los asistentes señalaron como una impronta necesaria para reflexionar sobre las jerarquías y los lugares de saber que desde la docencia aún se sostienen. Algunas docentes de primaria replicaron actividades y ejercicios en sus respectivos cursos, devolviendo una imagen transformadora sobre el impacto logrado desde acciones pequeñas, sutiles y diferentes para abordar, por ejemplo, la colaboración frente a la competencia.

CONCLUSIONES

El punto de partida de este trabajo fue reflexionar en clave biocéntrica sobre la educación ambiental en tanto herramienta de una transformación colectiva que no será posible si cada uno no asume su responsabilidad en el rol que ocupe en la sociedad y como parte de una especie. Generar conciencia sobre los problemas ecológicos a los que nos enfrentamos conlleva más que entender de qué se trata el cambio climático; implica recuperar un sentido de hermandad para con todo lo existente, y éste es uno de los propósitos de la educación biocéntrica.

Como pudo verse, la reflexión vivencial en torno la Naturaleza abrió un diálogo más

amplio sobre la práctica docente cotidiana y sobre el paradigma educativo que aspira al biocentrismo. El núcleo de mayor impacto, tanto de la teoría como de lo vivencial, fue la afectividad como principal motor de una transformación que nos haga consciente de nuestro impacto en el planeta. Plantear temas y debates sobre los que diariamente leemos y escuchamos (calentamiento global, extinción de especies, etc.), desde una postura de responsabilidad que involucra una ética del cuidado y el derecho a una vida en armonía y respeto con la Naturaleza, despertó el instinto colaborativo y la necesidad de intentar con otros modos de enseñanza-aprendizaje. La educación ambiental es propicia, precisamente, para reconectar saberes y disciplinas que encontramos disociados y por caminos paralelos. Hacerlo desde una reflexión que integre el cuerpo –como raíz del saber, de la inteligencia afectiva y de la relación profunda con todo lo que existe en la Naturaleza– permite acceder a la información desde una percepción más profunda, a la que aspiran los autores aquí recuperados.

¿Cómo explicar a los alumnos la Vida mediante algo que no sea la propia Vida? Esta experiencia teórico-vivencial intentó ser un aporte a una educación que apueste por los Derechos Humanos y los Derechos de la Naturaleza... en fin, por la Vida.

Título: “Historia y Naturaleza. Integrando saberes para un paradigma educativo biocéntrico”.	
CONTENIDO TEÓRICO	METODOLOGÍA VIVENCIA PEDAGÓGICA BIOCÉNTRICA
Paradigma ambiental	Integración corporal Disolución de tensiones Despertar de la potencia vital
Dicotomías y disociaciones antropocéntricas	Conexión con ritmos biológicos Competencia y colaboración Evocación de la energía interna
Sabidurías ancestrales La Ecosofía de Joseph Estermann	Confianza e integración grupal Cuatro principios andinos: 1. Ciclicidad 2. Complementariedad 3. Reciprocidad 4. Correspondencia
Educar para el cuidado de la vida Sostenibilidad y cuidado en Leonardo Boff	El cuidado como actitud originaria Construir, acompañar, sostener sueños colectivos
Fuente: Póster expuesto en XIII Jornada de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Rosario, 16 de octubre de 2019. Puede consultarse en línea https://conicet-ar.academia.edu/CarolinaPiazzi	

Título: “Historia y Naturaleza. Integrando saberes para un paradigma educativo biocéntrico”.	
CONTENIDO TEÓRICO	METODOLOGÍA VIVENCIA PEDAGÓGICA BIOCÉNTRICA
Nuevos marcos epistemológicos 1. Pensamiento complejo: Edgard Morin 2. Educación libertaria: Paulo Freire 1. Principio biocéntrico: Rolando Toro 2. Autopoiesis: Humberto Maturana 3. Ecoalfabetización: Fritjof Capra	1. Lo que es tejido en conjunto. Desafíos, no respuestas 2. La educación como práctica cotidiana de la libertad 3. Un universo organizado en función de la vida 4. Capacidad de los seres vivos de crearse a sí mismos 5. La red como metáfora central de la ecología
Derechos del Ser Humano y Derechos de la Naturaleza Del homo economicus al homo empaticus: Jeremy Rifkin	Expansión de la conciencia ética: trascendencia Conciencia de ser una especie empática
Fuente: Póster expuesto en XIII Jornada de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Rosario, 16 de octubre de 2019. Puede consultarse en línea https://conicet-ar.academia.edu/CarolinaPiazzì	

REFERENCIAS

- Barriera, D. (2006). La problemática ambiental. En Águila, G. y Videla, O. El tiempo presente (dir.). Nueva Historia de la Provincia de Santa Fe (197-220). Rosario. La Capital/Prohistoria.
- Barrilis, N. y Fernández, C. (2019) Niñez y ambiente: el derecho al futuro”. DFyP.
- Berros, M. V. y Piazzì, C. (2018). Introducción. Derechos de la Naturaleza y Justicia Ecológica en clave latinoamericana. [en línea] <http://horizontesyc.com.ar/?p=3754>
- Boff, L. (2012). El cuidado necesario. Madrid. Trotta, Madrid.
- Cavalcante, R. y Wagner de Lima, C. (2017). Educación Biocéntrica. Ciencia, Arte, Mística, Amor y Transformación. Fortaleza. Ediciones CDH.
- Capra, F. (1998). La trama de la vida. Una nueva percepción de los sistemas vivos. Barcelona. Anagrama. [1996].
- Capra, F. “Uniendo los puntos entre alimentación, salud y medio ambiente” <https://tinyurl.com/aj68w3>
- Estermann, J. (2013). Ecosofía andina: Un paradigma alternativo de convivencia cósmica y de Vivir Bien. FAIA, Vol. II, N° IX-X.
- Gudynas, E. (2011). Los derechos de la Naturaleza en serio. Respuestas y aportes desde la ecología política. Quito. AbyaYala y Universidad Politécnica Salesiana.
- Leff, E. (1998). Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. México. Siglo XXI/PNUMA.
- “Vertientes y vetas de la historia ambiental: una nota metodológica y epistemológica” y “Problemas de métodos en la historia ambiental de América Latina”, en Anuario IEHS, 19, 2004.

- Llamazares, A. M. (2013). Del reloj a la flor de loto. Crisis contemporánea y cambio de paradigmas. Buenos Aires. Del Nuevo Extremo. [2011].
- Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Caracas. IESALC-UNESCO.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano (28-32). Buenos Aires. Lumen.
- Piazzzi, C. (2019) Una historia del derecho y de la justicia que se 'tiñen de verde': notas sobre un plan de investigación. Estudios Sociales del Estado. Vol. 5, núm. 10, 2º semestre, 248-265.
- Rifkin, J. (2010). La civilización empática. La carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis (15-49). Madrid. Paidós.
- Toro, R. (2007). El principio biocéntrico. Suiza. Cuadernos de Formación, International Biocentric Foundation.
- Toro, R. (2009). Biodanza. Santiago de Chile. Editorial Cuarto Propio [2000].
- Wallerstein, I. (2007). Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. México. Siglo XXI.
- Zaffaroni, E. (2012). La Pachamama y el humano (71-89). Buenos Aires. Ediciones Madres de Plaza de Mayo.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

INCLUSIVE AND INTERCULTURAL EDUCATION IN EDUCATIONAL PRACTICE

DRA. MARIANA DEL ROCÍO AGUILAR BOBADILLA

Universidad Pedagógica Nacional: Ciudad de Mexico, México(rbobadilla@upn.mx) (<https://orcid.org/0000-0003-4427-3003>)

RESUMEN

La concepción de la educación tiene implicaciones en la definición y gestión de la política educativa así como la propia dinámica de la institución escolar en la definición de sus procesos y la función de los actores educativos; en particular la responsabilidad social y política que recae en el docente. El propósito fue documentar y analizar la práctica docente propia con base en el acompañamiento en el desarrollo de los proyectos de investigación que sustentan las tesis, en el caso particular, de estudiantes de la Maestría en Educación Básica (MEB) con especialidad en Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad en la Unidad 096 CDMX Norte de la Universidad Pedagógica Nacional. La asesoría es el acompañamiento en el desarrollo de los proyectos de investigación, considera la práctica docente propia como objeto de conocimiento y vínculo entre el trabajo académico con los procesos de aprendizaje en el aula; ésta se documentó en registros de observación. Para la comprensión del hecho educativo, en su fenomenología mediante una perspectiva interdisciplinaria, permite recuperar la discusión que los docentes realizan, inicialmente, la conceptualización de las categorías de análisis que explican los fenómenos que vive la sociedad actual y tienen implicaciones en la escuela y, posteriormente, hacer la revisión y análisis de los planes de estudio, que son la base para la implementación de los mismos; en la orientación de la práctica docente propia situada hacia una educación intercultural e incluyente para y en la convivencia.

ABSTRACT

The conception of education has implications in the definition

and management of educational policy as well as the dynamics of the school institution in defining its processes and the role of educational actors; in particular the social and political responsibility that falls on the teacher. The purpose of this dissertation is to document and analyze one's own teaching practice based on the accompaniment in the development of research projects that support the theses, in the particular case, of students of the Maestría en Educación Básica (MEB) with a specialty in Pedagogy of Difference and Interculturality in Unidad 096 CDMX Norte of the Universidad Pedagógica Nacional. Counseling is the accompaniment in the development of research projects, it considers one's own teaching practice as an object of knowledge and a link between academic work and classroom learning processes; this was documented in observation records. For the understanding of the educational fact, in its phenomenology through an interdisciplinary perspective, it allows to recover the discussion that the teachers carry out, initially, the conceptualization of the categories of analysis that explain the phenomena that current society lives and have implications in the school and, subsequently, to review and analyze the study plans, which are the basis for their implementation; in the orientation of the own teaching practice situated towards an intercultural and inclusive education for and in coexistence.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Educación Inclusiva; Educación Intercultural; Práctica Educativa; Enfoque Intercultural / Inclusive Education; Intercultural Education; Educational Practice; Intercultural Approach.

Y es en afirmar la “razón del Otro” que podemos empezar a identificar las semillas de pedagogías y praxis “otras”, pedagogías y praxis radicales que parten de un deseo de “pensar con”, que asumen la interculturalidad como proyecto-compromiso político, ético y epistémico, que buscan armar fuerzas decoloniales aliadas y que se dirigen hacia la construcción y movilización de poderes, seres, saberes, sociedades y mundos muy distintos. (Walsh, 2007, p. 34)

INTRODUCCIÓN

El proceso de conceptualización tiene el propósito de orientar el análisis para comprender la visibilización y el reduccionismo que el Estado hace de la diversidad cultural, esto permite evidenciar, no solo a las políticas culturales, de reconocimiento y educativas, sino, también, a la identidad nacional frente a los procesos de individuación y al sentido de pertenencia sociocultural.

La discusión, en el ámbito académico, mantiene vigente la crítica sobre las políticas para la

inclusión y resemantización de la interculturalidad con el sustento del debate y la distinción entre el paradigma intercultural, el interculturalismo y la educación intercultural. En el caso de los docentes de educación básica, además de reflexionar y debatir estas nociones, es importante llevar a la práctica educativa el enfoque intercultural, en la perspectiva de una práctica situada en contextos multiculturales, mediante el desarrollo y gestión de procesos de aprendizaje y educativos hacia la convivencia.

El modelo de atención a la diversidad en la educación tiene implicaciones en la concepción, el diseño y la implementación del currículum; a su vez en la práctica educativa y los procesos que se desarrollan en el aula, de tal forma que resulta complejo armonizar con los propósitos para abatir la pobreza y las inequidades sociales.

Esta concepción implica un sesgo, respecto de la definición de la diversidad cultural y de la interculturalidad, pues en ella subyace la orientación hacia lo étnico (Dietz y Segura, 2006). Prevalece una visión antropológica sobre la interculturalidad basada en la concepción relativista de la cultura, que la reduce y soslaya la diversidad cultural. Algo similar sucede con la educación especial, más tarde la integración, y después, la inclusión educativa, estos últimos programas se implementaron para la atención de los estudiantes con alguna discapacidad (Crespo y Lalueza, 2003, Sagastizabal, 2004).

La convivencia, se concibe vinculada al eje de la convivencialidad: centrada en enseñar a resolver conflictos al enfrentar posiciones diferentes en la convivencia escolar; superar estereotipos, prejuicios, discriminación y prácticas pedagógicas encubiertas de racismo y dominación; así como valorar la diversidad cultural como un recurso para fortalecer las identidades y la pertenencia, está relacionada con el eje de equidad: asociada con el aspecto económico, señala que en el ámbito educativo se han reproducido relaciones de poder sobre minorías culturales en las cuales los indicadores educativos, tales como analfabetismo, ausentismo, reprobación, deserción y bajos niveles de aprendizaje se explican por las condiciones de vulnerabilidad, marginación, pobreza y exclusión. (UNESCO, 2008)

La política de educación intercultural y el eje de la convivencialidad difieren diametralmente de los paradigmas de la interculturalidad y la convivencia establecidos por las políticas educativas debido a que, por principio porque dejan de lado el principio de desigualdad en el que se sustenta al sistema educativo y evaden las tensiones y contradicciones que genera al buscar reducirlo en el ámbito escolar; tiene sustento en la teoría del conflicto y en esta perspectiva la tarea es eliminarlo.

En el marco de las políticas educativas la educación ha sido adjetivada, como si en eso consistiera su valor, y lo que podemos observar es que conceptualmente, se vacía de contenido. La educación como factor de inclusión es objetivo de las políticas compensatorias y focalizadas, y es en esta perspectiva, que se le llena de adjetivos como una forma de respuesta a problemas estructurales y sociales que requieren respuesta.

Esta perspectiva está más orientada a la atención de la pobreza y a la generación de oportunidades en el marco de la escolarización. En tanto, la educación intercultural confiere la apreciación de la diversidad cultural, la relevancia y significación de los aprendizajes pero se aleja de los procesos de reconocimiento y alteridad.

La política de educación intercultural ha sido la respuesta para tratar de forma distinta a colectivos percibidos como diferentes con la finalidad de interculturalizar tanto el currículum

como la práctica en un marco de tolerancia y reconocimiento con base en los principios de discriminación positiva e igualación de circunstancias de elección (Dietz y Segura, 2006) que aseguren la convivencialidad. Toda relación entre los individuos en sociedad genera disensos y tensiones, que, en el marco de la alteridad habrán de tener su curso.

El paradigma intercultural parte del respeto, disposición al diálogo, participación, negociación y cooperación, en la relación de sistemas culturales diferentes implica comprender la interdependencia de los actores sociales en el contexto de sus culturas, pueblos y grupos sociales a partir de marcos de referencia interdisciplinarios para una convivencia hacia la construcción del nosotros (Lenkersdorf, 2008).

1. LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA EN SU CIRCUNSTANCIA

La educación intercultural y la inclusión en el marco de las políticas de la justicia social, tiene su referente, en una perspectiva holística, con el concurso de diferentes concepciones frente al pensamiento único y universal; rupturas entre la concepción lineal y de continuidad de cara a las discontinuidades, entre la larga y la corta duración, con una postura abierta a nuevos horizontes.

En suma, la historia del pensamiento, de los conocimientos, de la filosofía, de la literatura parece multiplicar las rupturas y buscar todos los erizamientos de la discontinuidad; mientras que la historia propiamente dicha, la historia a secas, parece borrar, en provecho de las estructuras más firmes, la irrupción de los acontecimientos. (Foucault, 2002, p. 8)

La investigación tiene un carácter cualitativo, inicialmente; la problematización, se acompaña de un proceso de historización para enmarcar la indagación y el análisis del discurso de las políticas culturales y educativas para la inclusión con una mirada abarcadora. La comprensión del contexto multicultural precisa un posicionamiento desde el pensamiento complejo que permita identificar las discontinuidades y sea aprehendida en el marco de la interdisciplina, con el propósito de abordar el objeto de conocimiento en sus dimensiones y la conceptualización de las categorías de análisis para, desde un enfoque interpretativo, dar cuenta del estado de la cuestión de la interpretación de la educación intercultural y la inclusión en el marco de la política educativa.

No se trata de retomar la ambición del pensamiento simple de controlar o dominar lo real. Se trata de ejercitarse en un pensamiento capaz de tratar, de dialogar, de negociar, con lo real [...]

Mientras que el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionales y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiere de real en la realidad. (Morin, 2003, p. 22)

La aproximación a la fenomenología de la práctica educativa es la vía para documentar el acompañamiento del trabajo docente de estudiantes de la Maestría en Educación Básica (MEB), de la especialidad Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad, enfocado hacia las siguientes temáticas:

Profesora 1. Procesos dialógicos: el aprendizaje como experiencia de identidad en alumnos de primaria

Profesora 2. La coeducación en el aula, una mirada desde los estereotipos de género.

Profesora 3. Educación Inclusiva en el aula.

Profesora 4. La ética como camino a la comprensión de la diferencia.

La sistematización del acompañamiento en el curso de las investigaciones que sustentan las tesis, se llevó a cabo, con el objetivo de una aproximación diagnóstica para comprender la práctica educativa e identificar, en su desarrollo, los procesos de alteridad en las interacciones sociales que se gestan en el ámbito educativo y los procesos escolares en el aula. Con la premisa de que la práctica docente es única, no se pretende realizar un estudio comparativo de las investigaciones motivo de análisis.

Para los fines de este diagnóstico se recupera la información derivada del acompañamiento en el desarrollo de las investigaciones, mediante un registro de observación, y la interpretación del mismo .

La asesoría de tesis en la MEB es un proceso de acompañamiento para el desarrollo de una investigación que tiene como objeto de conocimiento la práctica docente propia. El propósito es vincular el trabajo académico con los procesos de aprendizaje en el aula, en la perspectiva de las líneas de investigación de la Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad, con una mirada abarcadora e interdisciplinar sobre el hecho educativo y la comprensión de la práctica docente, más allá del reduccionismo de la política educativa centrada en la Educación Intercultural y la Educación Inclusiva.

El registro de observación se conforma por categorías e indicadores que permiten dar cuenta de la implementación de las propuestas derivadas de las investigaciones, en la lógica establecida por cada una de éstas.

Durante las asesorías hubo espacio para discutir, desde diferentes posturas, la concepción de la práctica docente, la escuela, el enfoque intercultural y la educación inclusiva como sustento para el desarrollo de los procesos de aprendizaje en el aula.

La asesoría, la revisión de los avances y el registro de la información son tres momentos complementarios para documentar el acompañamiento y permiten una valoración de conjunto sobre la práctica docente situada, en la búsqueda de su comprensión y resignificación, circunscrita en un marco curricular establecido.

Es pertinente señalar que la última parte del acompañamiento se realizó en línea, debido a las condiciones que impone la pandemia.

2. MARCO GENERAL

Las investigaciones que desarrollan cuatro estudiantes de la MEB sustentan las propuestas temáticas arriba señaladas; cada investigación tiene una lógica propia, así como construcción teórica y metodológica definida.

Las estudiantes son profesoras de educación básica en el nivel primaria, dos de ellas son maestras normalistas con quince años de experiencia; las otras dos son licenciadas en educación y pedagogía, con veinticinco y seis años de experiencia, respectivamente.

Es pertinente señalar que el ejercicio de la profesión docente, está relacionado con sus antecedentes formativos, la experiencia y el interés personal, a decir de las profesoras, fue determinante su orientación vocacional; esto lo refieren con gran emotividad y se manifiesta en el interés por realizar de mejor manera la práctica educativa.

Independientemente de su formación, las docentes expresan que sus referentes para la ejercicio del magisterio son: “como les enseñaron”, y, si tuvieron una buena experiencia tratan de replicarla, pero, si la experiencia no fue positiva, se esfuerzan por no repetirla.

La trayectoria profesional en el ámbito de la educación es importante para la constitución de las instituciones, con base en los procesos de aprendizaje y la implementación de los proyectos educativos, porque esto permite recuperar la experiencia, valorar los cambios y fortalecer el sistema educativo nacional.

El ejercicio profesional de las maestras es en la educación pública, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de manera particular en la educación primaria, en sus diferentes grados. La función que desempeñan actualmente es de maestra frente a grupo. La antigüedad y, sobre todo, la experiencia las ha llevado a tomar la iniciativa de continuar su formación para mejorar su práctica docente y como factor de desarrollo personal.

Las problemáticas que identifican en el desarrollo de su práctica están relacionadas con la interacción entre los actores del proceso educativo en la escuela y el aula. No obstante, que los planes y programas de educación primaria marcan una clara tendencia a priorizar las asignaturas de Lenguaje y comunicación y Matemáticas (en la orientación del aprender a aprender), las maestras realizan una importante reflexión sobre las relaciones sociales y la convivencia en el aula y la escuela.

Este desplazamiento de la mirada marca un punto de inflexión hacia una de los propósitos fundamentales de la educación:

[...] la preocupación por la paz, la inclusión y la justicia social. Los principios éticos y morales de una visión humanista del desarrollo se oponen a la violencia, la intolerancia, la discriminación y la exclusión. [...] la educación y la instrucción, suponen dejar atrás el utilitarismo y el economicismo de cortas miras para integrar las dimensiones múltiples de la existencia humana. Esta visión hace hincapié en la inclusión de personas que frecuentemente son discriminadas: mujeres y niñas, poblaciones autóctonas, personas con discapacidades, migrantes, las personas mayores y las poblaciones de países afectados por un conflicto. Exige un planteamiento abierto y flexible del aprendizaje, que debe extenderse tanto a lo largo como a lo ancho de la vida: un planteamiento que brinde a todos la oportunidad de realizar su potencial con miras a un futuro sostenible y una existencia digna. (UNESCO, 2015, p. 10)

La consideración de las docentes, sobre la importancia de la interacción social en los procesos educativos, está encaminada a generar relaciones de respeto y ambientes propicios para el aprendizaje. En este orden de ideas, destaca la orientación de las temáticas de investigación ubicadas en el Área de formación académica: Exploración y comprensión del mundo material y social; y el campo de Formación personal y social: Educación

socioemocional de los Planes y programas de estudio 2017, esta pauta resulta significativa para esta investigación porque refiere las interacciones sociales y la convivencia en los procesos educativos en el aula y la escuela.

La definición de las temáticas también se explica por la atención y sensibilidad para identificar las problemáticas de mayor relevancia en su quehacer docente: la convivencia en la escuela y el aula.

3. INVESTIGACIONES EN CURSO

El proyecto de investigación que desarrollan las docentes se deriva del trabajo académico en el marco del programa de Maestría en Educación Básica (MEB). La definición de las temáticas de investigación, tienen su antecedente en la problematización para identificar los espacios de la práctica docente que eran necesarios de conocer para mejorar los procesos de aprendizaje.

Contrario al planteamiento discursivo de la política educativa las investigaciones se posicionan en la conceptualización sobre el sujeto en su historicidad, circunstancia y relaciones que establece en contextos multiculturales, de desigualdad y exclusión.

Posterior a la definición de su objeto de conocimiento y la elaboración del proyecto (aprobado por el asesor), de manera paralela, las maestras inician las gestiones para que las autoridades escolares les permitan realizar la investigación en la institución en la que trabajan, con el grupo que tienen asignado. Inicialmente, en el caso de las cuatro profesoras encontraron ciertas resistencias para la realización de la investigación por parte de las autoridades inmediatas y el cuestionamiento de sus pares. Finalmente, conseguir la autorización les genera certeza y confianza para el desarrollo de la pesquisa, junto con la seguridad que aporta al fortalecimiento de su formación respaldado por la formación en el posgrado.

En el marco del paradigma del aprendizaje, las profesoras asumen la responsabilidad de acompañar la construcción de aprendizajes, destacan la importancia del proceso formativo de la educación y la escuela, y esto lo ponderan con el entorno familiar y social en el que se desarrollan los alumnos. Esto determina la complejidad para el desarrollo de la investigación de carácter cualitativo, para dar cuenta las relaciones de los actores educativos en la escuela y el aula en la perspectiva de las temáticas definidas, esto implicó establecer categorías, variables e indicadores para la investigación in situ.

En el marco de las investigaciones en curso, las profesoras manifiestan que éste ha sido uno de los procesos más difíciles de la investigación, pero que la base conceptual para la categorización ha sido un elemento fundamental para el diagnóstico y la propuesta.

Sólo una de las investigaciones se planteó la necesidad de recabar información de los diferentes actores educativos de la escuela, con el propósito de identificar y documentar las problemáticas que se enfrentan de manera regular los docentes y su percepción sobre estos eventos. Inicialmente, la idea era aplicar una encuesta en línea, en dos escuelas, pero los profesores manifestaron franca oposición para colaborar. La encuesta se aplicó de manera física sólo en la escuela en la que labora la maestra y de veintinueve profesores entre docentes

y autoridades, sólo respondieron el cuestionario quince. En general los instrumentos y técnicas para recabar información directa tuvieron buena acogida y permitieron disponer de información pertinente para el objetivo de cada investigación.

Para las cuatro tesis, el conocimiento acompañado de la experiencia fueron determinantes para la definición de dimensiones, categorías, variables e indicadores de manera adecuada. La valoración de cada una de las investigaciones sugiere que el desarrollo de la actividad docente, en este marco, presenta constantes que se convierten en referentes permanentes, y, a su vez, en ejes problemáticos para guiar el análisis, vincular la teoría con la curriculares. Esto permitió una reflexión que pondere la información en forma general y, desde una perspectiva abarcadora, la comprensión de la práctica docente, para hacer la resignificación informada y contextualizada de la misma.

La información que aportaron los actores educativos, mediante el análisis, rebasó las respuestas a las preguntas iniciales; la información recabada fue basta y puede ser motivo de un análisis y reflexión más amplio.

Las profesoras, posterior a la investigación documental y la recuperación de la información directa, se posicionan en una situación de ventaja para realizar una práctica informada, pero sobre todo, con una clara intencionalidad. La categorización implicó una mejor comprensión de los referentes teóricos para realizar con pertinencia la implementación del currículo establecido. Mencionar esto último es de capital importancia, porque las cuatro profesoras desarrollaron su investigación tomando como punto de referencia los marcos curriculares vigentes para la elaboración de sus propuestas.

En la educación básica, sobre todo pública, existe un ordenamiento implacable con relación a guiar su práctica en observancia de los planes y programas vigentes, complementados con los libros de texto. Así que las profesoras reorganizaron sus planeaciones y tiempos establecidos para cada asignatura, con el propósito de realizar su investigación.

En este orden de ideas, con justicia Ángel Díaz Barriga señala:

Tantos temas cercanos a los alumnos que obviamente un sistema central no puede enfrentar, pero sí, se podría asignar a cada escuela, al colectivo docente, al Consejo Técnico planificar cómo trabajar con los niños de su escuela, que temas desarrollar, que preguntas focales realizar, ellos sí conocen diversas situaciones del entorno que rodea a los alumnos (Díaz-Barriga, 2021, s/p.).

Algunos elementos que no se documentan pero, que por la propia lógica de los programas encuentran y aprovechan, es que las competencias o en su caso, los llamados aprendizajes clave son procesuales e interdisciplinarios, eso ha permitido a la intervención mediante proyectos o situaciones didácticas eficientar los tiempos, con relación al avance en contenidos programáticos.

Una ventaja de las docentes es que conocen a detalle los programas de estudio y en ese marco, han logrado colocar sus propuestas. Es decir, no están proponiendo contenidos nuevos o distintos; la diferencia se encuentra en el enfoque (intercultural) y el sustento (teórico y metodológico) de la investigación, que promueve la construcción de aprendizajes como base para el logro educativo.

¿Qué descubrí? Que la verdadera historia de la educación está en las entrañas de las escuelas, en las vidas humanas, en la comunidad escolar, los maestros, los alumnos, los padres de familia, las autoridades escolares de carne y hueso, i.e., los supervisores, etc., y no en las autoridades educativas institucionales. En la institución, llámese SEP, autoridad educativa local, sindicatos, o supervisiones, se pierde la esencia de la educación y la sustancia del aprendizaje. (Andere, 2021, s/p.)

Las investigaciones recuperadas en este diagnóstico ofrecen elementos que ilustran el trabajo cotidiano de las maestras, ellas se apropian de la discursividad de los programas y en la mayor parte de los casos, de las ideas básicas; ofrecen una crítica informada sobre los mismos, pero también, y es el aspecto de mayor valía de estos procesos de investigación, es que ofrecen alternativas para su implementación.

En el análisis de las investigaciones, destacan fuertes contradicciones entre lo que plantea el discurso de la política educativa y los aprendizajes que deben construir los estudiantes, además de las indicaciones que reciben por parte de las diferentes autoridades. Esto, porque se combinan los planes y programas con los programas especiales y las reglas de operación sobre temáticas como interculturalidad, derechos humanos, personas con alguna discapacidad e inclusión.

Las docentes han expresado las dificultades para trabajar las asignaturas y los contenidos que las conforman con referencia a los programas anteriores, actualmente tienen que combinar, a saber:

1. En primero, segundo y tercero de preescolar; primero y segundo de primaria; y primero y segundo de secundaria se aplicará el plan de estudios 2017.
2. b) En tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria; y en tercero de secundaria, se aplicará el plan de estudios 2011, y los componentes de "Autonomía curricular" y "Desarrollo personal y social" del plan de estudios 2017. (SEP, 2019, p. 184)

Además los contenidos se estructuran con temas cercanos a los alumnos que desde la generalidad no se pueden abordar, pero sí, se podría asignar a cada escuela, al colectivo docente, al Consejo Técnico la tarea de cómo trabajar con los niños de la escuela en sus aulas, en el sentido de temas focales a desarrollar, qué preguntas realizar, etc., para la comprensión del entorno y situaciones inmediatas.

Los retos que comparten las profesoras en sus investigaciones están relacionados con el cómo abordar la práctica docente desde el enfoque intercultural y la educación inclusiva, los Campos de Formación de los Plan y programas 2011; y, las Áreas de formación académica y los campos de desarrollo personal y social del Plan y programas 2017. Los programas sugieren cierta flexibilidad para la intervención del docente, sin embargo el enfoque es prescriptivo y reduccionista. La orientación predominante, es principalmente hacia el desarrollo de las competencias propias de las asignaturas y de las habilidades establecidas en el programa que conduzcan al logro de los aprendizajes esperados, relacionados con los contenidos más que con los procesos de aprendizaje.

Existe una variable sobre la perspectiva del conocimiento del programa y la implementación adecuada del mismo; esto coloca en el centro de la discusión la premisa

sobre la distancia acerca del conocimiento, comprensión y manejo del programa por parte de las docentes, la cual, denota su apropiación del discurso. También exhibe la contradicción del enfoque que sustenta el aprendizaje en la educación básica y, por lo tanto, de estrategias, actividades, metodología, didáctica y formas de evaluación e incluso contenidos propios de los planes de estudio y las asignaturas; frente a la propuesta organizada, sustentada teórica y metodológicamente en las propuestas que incluyen las investigaciones referidas.

La educación intercultural y la educación inclusiva en congruencia con los principios de la política educativa están alineados con las políticas sociales compensatorias; esto marca no sólo una diferencia, sino también distancia del paradigma intercultural, la teoría del reconocimiento y la teoría de la acción comunicativa. La reflexión y el discernimiento para elaborar propuestas, sustentadas en el enfoque intercultural, que rebasen las políticas para la inclusión; requiere de un trabajo cuidadoso y metodológicamente pertinente para acceder a los aprendizajes, así como a las relaciones interculturales e incluyentes.

La educación básica remite a una concepción específica de educación y de aprendizaje; con el propósito de que los alumnos desarrollen competencias básicas para el logro de los aprendizajes esperados. Las investigaciones motivo de análisis plantean la mediación docente de manera clara, ésta queda explícita en la definición e implementación de los procesos de aprendizaje sustentados teórica y metodológicamente para el desarrollo de estrategias, proyectos y secuencias didácticas en la perspectiva del enfoque intercultural: sustentado en el diálogo de saberes.

4. PUNTOS DE REFLEXIÓN

El análisis de las investigaciones de las profesoras exhibe la importancia de la comprensión de la práctica educativa como un proceso dialógico entre los actores educativos; y, entre los sujetos con el conocimiento. En esta perspectiva, la planeación va más allá de las actividades escolares que realizan las maestras, es una organización del proceso educativo que implica una postura, además del trabajo que “no se ve” y el que se realiza fuera de horario.

Asimismo, las respuestas de los maestros en la encuesta y las entrevistas manifiestan el interés y la necesidad del trabajo colegiado. Un análisis inferencial, permite observar que, por sus propios medios y, con cierta regularidad, conducen a los alumnos hacia la sistematización de los contenidos de aprendizaje mediante el desarrollo de actividades de análisis, reflexión y síntesis, con base en las orientaciones de los planes y programas y la información de los libros de texto, sin reparar en el enfoque teórico o las metodologías que pautan el ejercicio docente.

El uso y abuso del libro de texto, es una constante: La ausencia del libro de texto en los procesos de enseñanza puede ser dramática, porque para algunos profesores o en algunos contextos es “el recurso” por excelencia. Y siguen a pie juntillas las recomendaciones por ser la única opción para solventar el abordaje de los contenidos de la asignatura y las actividades correspondientes.

Sin embargo, para las temáticas que orientan las investigaciones que se analizan en esta aproximación, el libro de texto puede ser un elemento que se complementa con otros recursos y actividades de aprendizaje, pues el objetivo de las investigaciones se ocupa del

desarrollo de procesos que se viven en la interacción social. Esta situación toma distancia de la práctica tradicional porque se requiere poner en juego las habilidades sociales para la convivencia.

Las docentes identifican necesidades sobre la práctica y la conformación del colectivo docente. Todas coinciden en que los maestros deben reflexionar en y sobre la práctica docente, sistematizar esa reflexión y preferentemente, acompañar la práctica docente con la investigación, además de realizar trabajo colegiado y generar un espacio para compartir saberes y experiencias.

Las profesoras sugieren que los maestros en general necesitan desarrollar habilidades de investigación como: la búsqueda de información, conocer la temática, arribar a procesos de análisis y argumentación, para documentar la práctica propia: su experiencia y sus saberes. El modelo de comunidades de indagación propone el aprendizaje a través de la creación de comunidades para construir el conocimiento a partir de intereses, inquietudes y experiencias comunes con el propósito de generar la reflexión individual; el conocimiento se construye a partir de comunidades pero se propicia la expresión de la individualidad de los integrantes y la reflexión de cada uno de ellos hacia el conocimiento: social, cognitivo y docente (Anderson, Rourke, Garrison y Archer, 2001).

En el contexto de la pandemia y las condiciones de confinamiento el uso de los medios de comunicación y la tecnología para apoyar los procesos de aprendizaje en la educación, se ha extendido de manera significativa, pero no con suficiencia en términos de disposición de dispositivos, conectividad, conocimientos y habilidades digitales. Hoy, la educación remota parece haber llegado para quedarse, con las implicaciones que conlleva al acentuar las desigualdades en el acceso, la polarización social y la desconexión como una nueva forma de exclusión.

De primera intención, la idea fue pasar la escuela vía remota, no se consideró elaborar programas apropiados para la educación en línea. En el marco de una situación excepcional, se mantuvo la exigencia de dar continuidad a la implementación de los programas para “evitar el rezago” y que se “perdieran” clases e incluso el ciclo escolar. Esto ha generado un abuso hacia los docentes quienes deben estar disponibles todos los días a todas horas para las autoridades, padres de familia y estudiantes; la carga burocrática ha incrementado y se suman cada vez más responsabilidades para los maestros, debido a la falta de regulación del trabajo en casa.

Los cambios socioculturales, el desarrollo acelerado de las tecnologías y la sociedad de la información plantean desafíos para la educación y los procesos de aprendizaje. La educación, la institución escolar y los diversos actores educativos tendrán que fortalecer la educación mediante la incorporación de las habilidades digitales y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). (UNESCO, 2015)

La educación vía remota muestra una tendencia en convertirse en una actividad que acompañará a la educación de forma complementaria o combinada, esto porque el presupuesto ha disminuido drásticamente y el escenario post pandemia se dibuja complicado en términos de infraestructura y financiamiento.

La educación tiene que encontrar los medios de responder a estos desafíos, tomando en consideración las numerosas cosmovisiones y los sistemas de conocimiento alternativos,

así como nuevas fronteras de la ciencia y la tecnología, por ejemplo, los avances de las neurociencias y las novedades de la tecnología digital. Nunca ha sido más urgente replantear la finalidad de la educación y la organización del aprendizaje. (UNESCO, 2015, p. 8)

Los retos que se avecinan son mayúsculos. Justamente los sectores de la población excluidos: los pueblos indígenas, las personas con alguna discapacidad, además de los pobres y extremadamente pobres, quedaron al margen de la educación remota con el Aprende en casa.

5. CONCLUSIONES

La educación es un proceso humano y, a su vez, un proceso eminentemente social; por lo tanto como un hecho social, para definirla desde una perspectiva social, los especialistas plantean de manera general, dos concepciones: una como transmisión y otra como transformación. Las profesoras autores de las investigaciones que se incluyen en este diagnóstico, optaron por concebir a la educación como transformación y en esa perspectiva asumieron el enfoque intercultural, que de suyo es holístico e incluyente.

La inclusión como política de estado ha promovido mayor visibilidad de los diferentes y políticas más puntuales, mediante el modelo de atención a la diversidad en la educación, pero son insuficientes y poco pertinentes. “Las instituciones y las políticas educativas están atrapadas en un océano de normas, intereses y centralizaciones que le son imposibles de superar” (Andere, 2021 s/p.). Sin embargo, la diferenciación y segmentación sociales y la definición de la diversidad cultural de manera fragmentada van a contracorriente del enfoque intercultural.

Es en este contexto que la NEM demanda de: “La tarea docente demanda tiempo para pensar y diseñar las mejores situaciones de aprendizaje o actividades didácticas, así como para evaluar los logros de los estudiantes” (SEP, 2019, p. 187).

La atención de la diversidad sociocultural tiene implicaciones en el diseño, concepción e implementación del currículum, la práctica educativa y los procesos que se desarrollan en el aula, de tal forma que resulta complejo armonizar con los propósitos para abatir la pobreza y las inequidades sociales. El enfoque sobre la educación intercultural que adoptan las políticas sociales y en consecuencia las políticas culturales y educativas marcan una tendencia hacia la inversión en capital humano:

Es por esa razón que nuestra Estrategia de Educación 2020 tiene como meta lograr el Aprendizaje para Todos. El Aprendizaje para Todos implica garantizar que todos los niños y jóvenes —no únicamente los más privilegiados o los más dotados— puedan no solo asistir a la escuela, sino también adquirir los conocimientos y las capacidades que necesitan para llevar vidas saludables y productivas y obtener un empleo significativo. Los tres pilares de nuestra estrategia son: Invertir temprano. Invertir con inteligencia. Invertir para todos. (BM, 2011, p. 4)

Los organismos internacionales, como entidades que marcan la agenda de las políticas sociales, con cierta frecuencia renuevan su compromiso con el vínculo de la educación con el ámbito económico, en particular el aparato productivo. En consecuencia, las metas en la educación se plantean hacia la adquisición de conocimientos y el desarrollo de capacidades

para que los individuos se inserten al aparato productivo mediante el empleo.

Esta perspectiva sobre el sistema educativo y la educación escolarizada representa una presión importante para los docentes; en tanto deben cumplir con un programa que establece prioridades de manera pragmática; frente a los procesos en el cotidiano de la institución escolar, que van más allá del aprender a aprender.

La relación de la sociedad con el Estado, va de la mano con la construcción de una sola y única visión del mundo, producto de un orden jerarquizado, selecciona un repertorio específico de elementos para generar un orden social, un esquema racional para la sociedad y a nivel internacional se hace lo propio para la humanidad entera, elaborando mecanismos para asegurar la continuidad, basada en el poder de unos y la subordinación de otros

La práctica educativa hoy tiene una responsabilidad social y política que recae en el docente. La discusión que los docentes están obligados a dar, primero mediante la conceptualización de las categorías de análisis que explican los fenómenos que vive la sociedad actual y tienen implicaciones en la escuela, posteriormente, hacer la revisión y análisis de los planes de estudio, que les permita hacer una implementación de los mismos, situada y en la perspectiva de una educación intercultural e incluyente para y en la convivencia.

En las investigaciones referidas, las profesoras hacen un reconocimiento de la práctica propia en el contexto normativo y el entorno escolar; con base en su experiencia, sus saberes y conocimientos establecen rutas de ruptura con la modelización de la práctica educativa y configurar procesos atinentes a las problemáticas que se presentan en su quehacer cotidiano y ofrecer respuestas pertinentes y sustentadas en el enfoque intercultural.

Con la premisa de que la desigualdad y la diferencia propician discriminación y exclusión de diversos grupos sociales las profesoras identifican “problemas de gran magnitud” en la escuela y el aula relacionados con base en este supuesto, se dan a la tarea de discutir el concepto de educación y su finalidad:

PROFESORA 1: “Tenemos esperanza en que todo cambiará y mejorará. Teóricamente este cambio tendría que darse en la educación, ya que es el punto social en donde todos los integrantes de una sociedad interceptamos una idea común: mejorar la sociedad a través de la educación”.

PROFESORA 2: “La modificación de las prácticas y el concepto de educación tiene que impactar las relaciones en los procesos de aprendizaje en el aula”.

PROFESORA 3: “La educación está relacionada con la valoración del proceso educativo con relación al sujeto”.

PROFESORA 4: “La educación, es la manera más natural de adentrarse al conocimiento pero las políticas públicas se enfocan en ampliar la cobertura como sinónimo de lograr una educación equitativa”.

Estas reflexiones se convierten en ejes problematizadores, generadores de cuestionamientos para conocer y comprender el hecho educativo desde la mirada de las investigadoras. En este proceso hay planteamientos de búsqueda, conocimiento, conceptualización, pero sobre todo de comprensión y significación, que son la base para la crítica de los marcos normativos que determinan la práctica docente y que permiten la resignificación de la misma. Posicionar

al sujeto en el centro de la educación tiene como consecuencia, establecer que si bien la educación es una tarea de Estado, también es un asunto de interés e impacto social. Cuando se habla de cambio, mejora e impacto las docentes se refieren, al mediano y cortos plazos, en el sentido de que, inicialmente los alumnos manifiestan evidencias de ello y así sucede, pero el cambio, la mejora o la transformación se generan en la práctica.

PROFESORA 1: “La convivencia escolar como el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan de la vida cotidiana de las instituciones educativas, constituyen un elemento sustancial de la experiencia educativa, en tanto que la cualifican. Estas prácticas relacionales, -observables en los procesos de enseñanza, en el manejo de normas, en la construcción de acuerdos, en la solución de conflictos, en la evaluación, en el reconocimiento de las diferencias, en el trato con los padres, en las interacciones entre los estudiantes, y con sus docentes dan lugar a procesos de inclusión o de exclusión, de participación o segregación, de resolución pacífica o violenta de las diferencias, entre otros.

PROFESORA 2: “Modificar las prácticas estereotipadas en el aula y en la escuela para que no encuentren refuerzo en la familia y en la sociedad”.

PROFESORA 3: “Conocer y comprender la práctica para poder cambiar”.

PROFESORA 4: “Un proceso dialógico posibilita una educación intercultural donde se comprendan las diferencias, como un valor y no como desigualdad. Esto manifiestan los alumnos que han mejorado su autoestima al sentirse parte del grupo y han incrementado sus habilidades interpersonales como: reciprocidad, empatía, colaboración y negociación”.

El enfoque intercultural se construye en el marco de los objetos de estudio y las profesoras -investigadoras lo llevan a la práctica.

En consecuencia los sujetos que participan hacen de la práctica un momento constitutivo para establecer la relación pedagógica hacia la interculturalidad en el plano de la ética, los procesos dialógicos, la perspectiva de género y la educación inclusiva.

Profesora 1: “La interculturalidad se debe establecer como un enfoque que hace que entendamos, comprendamos y dejemos ser al otro. Diferentes, somos todos”.

PROFESORA 2: “La condición de igualdad en la perspectiva de género, nos recuerda que la condición de igualdad es humana”.

PROFESORA 3: “La inclusión considera la planeación por cada niño con alguna discapacidad para darle un trato diferenciado y con el propósito de que aprendan lo mismo que los alumnos regulares ¿La inclusión consiste en el logro de aprendizajes? “

PROFESORA 4: “Desde la perspectiva intercultural se propone una reconceptualización del valor de la diferencia hacia principios de igualdad, justicia y libertad. Ello conlleva aceptar la cultura escolar como diversidad y reconocer que la escuela se convierte en una comunidad de aprendizaje permanente”.

Todos los sujetos de la educación (y no solo las personas con capacidades especiales y discapacidades) tenemos biología y necesitamos comportarnos en relación con un entorno que nos constituye y que a la vez contribuimos a construir, en una relación dialógica de co-construcción. (Bacigalupe, 2020, p. 238-239)

El valor pedagógico del enfoque intercultural en la educación está en los procesos dialógicos en:

La producción de conocimientos, el diálogo de saberes; el proceso de mediación docente para el aprendizaje.

La acción comunicativa en la que expresa la identidad y el sentido de pertenencia.

La perspectiva de género en la consideración de condiciones de igualdad.

La ética como práctica en la conjunción de leyes y virtudes; inteligencia y voluntad; imaginación y sensibilidad en la interacción social.

La integración escolar no es sinónimo de inclusión. La inclusión está basada en la consideración de que todos somos iguales y diferentes; y, las relaciones se gestan sobre una base de reconocimiento, respeto y comunicación para y en la convivencia.

Solo cuando se reconocen las tensiones y las contradicciones el antagonismo es posible, para pensar y reconocer la existencia de la alteridad que no puede tener una “solución racional”, conlleva a la exploración de respuestas y decisiones que requieren una alternativa. Se involucran identidades individuales y colectivas en la diferencia hacia la construcción de un nosotros y un ellos; y, no necesariamente alcanzar un consenso. En los procesos dialógicos se involucran tensiones y disensos y con base en el respeto a la diferencias para la conformación de nosotros.

La función del docente en tanto que acompaña los aprendizajes es acorde con las exigencias formativas establecidas por los marcos normativos que regulan el ejercicio de la docencia. en los planes y programas de estudio correspondientes. Esto resulta significativo para propiciar un aprendizaje centrado en la reflexión y el análisis.

[...] la interculturalidad apunta para la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar aquellos que fueron históricamente considerados inferiores. (Walsh, p. 152).

El enfoque intercultural en la educación tiene impacto en los procesos y las prácticas, porque se basa en una concepción diferente de la realidad; no es un dogma y tampoco un modelo, ponen en tensión y cuestionamiento las estructuras. Precisa de la historización para la comprensión de la práctica situada y coloca en el centro a los sujetos y sus relaciones.

REFERENCIAS

- Andere, E. (2021) Mi decepción con la política educativa: 1921-2021, en Educación Futura, 11 de enero 2021. Disponible en <https://tinyurl.com/9z2478bb> Consultado el 11 de enero de 2021.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D.R. & Archer, W. (2001). Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5 (2), 1-17

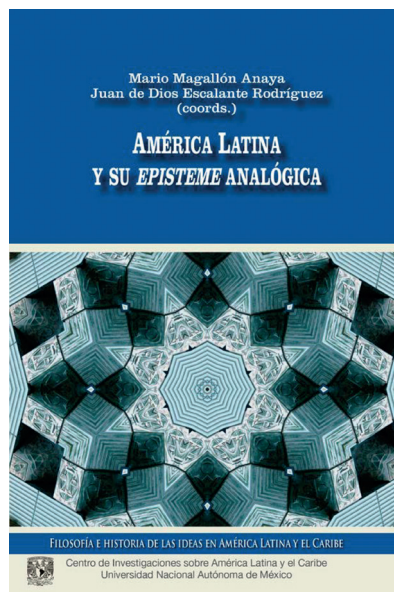
- Bacigalupe, M. A. Los estudios del comportamiento humanos en la construcción de la neurociencia educacional, en *Interdisciplina* 8, nº 22 (septiembre-diciembre 2020), pp. 223-245.
- Banco Mundial (2011) *Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar e desarrollo*. Washinton D. C.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. Disponible en : <https://tinyurl.com/2sb8jd24> Consultado el 10 de enero de 2020.
- Crespo, Isabel y Lalueza, José Luis. (2003) *Culturas minoritarias, educación y comunidad en Essomba*, M. A. (Ed.) *Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona: Ed. Praxis.
- Díaz-Barriga, A. (2021) *Con relación a los resultados de una encuesta que presenta la SEP sobre de Aprende en casa 2*, en *Educación futura*. 2 de enero de 2021. Disponible en <https://tinyurl.com/3kbrawfw>
- Dietz, G., Segura, S. (2006). *Multiculturalismo e interculturalidad*, en Muñoz, H. *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*. México, UAM-Iztapalapa, Departamento de Filosofía/UPN.
- Foucault, M. (2002) *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanza maya tojolabales*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Morin, E. (2003) *Introducción al pensamiento complejo*. España: Ed. Gedisa.
- Sagastizabal, M. A. (2004). *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- SEP (2019) *Modelo educativo: Nueva escuela mexicana*. México: Subsecretaría de Educación Básica.
- UNESCO, (2008) *Educación y diversidad cultural en la escuela. Lecciones desde la práctica educativa*. Santiago de Chile, UNESCO, OREALC/ UNESCO Santiago.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación*. París: UNESCO.
- Walsh, C. (2007). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. *Revista Educación y Pedagogía* XIX(48), pp. 25-35. https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf
- Walsh, C. (2003). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala.

MÉXICO: UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**Mario Magallón Anaya
Juan de Dios Escalante
Rodríguez, (2014)**

América Latina y su episteme analógica

YOANA FLORES HUELLACO



A partir del siglo XX América Latina se incorpora como una nueva cosmovisión digna de la mirada de grandes pensadores, expulsor de críticos y analíticos en torno a la historia de las ideas, ya no se concibe como “los pueblos sin historia” como lo expresaba Hegel, pueblos que no eran capaces de crear una autonomía bien cimentada; por la gran diversidad que existía en ellos solo eran motivo de “conquista y dominación”. Dicha concepción europea totalitaria solo contribuía a la ruptura del libre pensamiento y excluyendo a ciertas comunidades humanas e históricas.

La necesidad del ser humano por explicar no sólo su pasado, sino su presente, ha llevado en diversos contextos a implementar formas de contribuir desde diferentes ámbitos. Encontramos el libro *América Latina y su episteme analógica* coordinado por Mario Magallón Anaya y Juan de Dios Escalante Rodríguez, una aportación que no exclusivamente le compete al área de la filosofía, por el contrario, nos plasman a través de este recorrido literario, defendiendo una metodología multi, trans e interdisciplinaria que sirve por igual a la educación, la política, la economía, la interculturalidad, la sociología, etc. Llenando diversos huecos epistémicos, ofreciéndonos una herramienta para comprender la realidad desde la trinchera de los latinoamericanistas.

Se puede percibir dos objetivos importantes en la lectura de este texto: el primero la necesidad de explicar la realidad “proposición transformadora de las formas de conocer

América Latina siempre cuidando al Otro”. Se ajustan y describen el panorama de lo que tenemos en común: un escenario de violencia, de negación, individualización, de fragilidad emocional, de diversidades tanto económicas, políticas y culturales; en segundo lugar trascender la filosofía como aquella que se reducía a los grandes (desde el origen occidental) a los contextos más comunes donde hace falta explicar y reflexionar “el Ser”; a partir del contexto propio, una generación epistemológica, que utiliza hermenéutica analógica (Beuchot), como lo explican los autores, no se trata de hacer a un lado lo construido, sino aprovecharlo, para dar paso a la filosofía de la posmodernidad, “siempre despertando lo que el conocimiento había venido escondiendo y velando”.

Magallón Anaya y Escalante Rodríguez se dan a la tarea de recopilar una serie de investigaciones encaminadas a la reflexión, propuesta y construcción de una nueva filosofía, una que explique y retome la historicidad de lo que nos rodea y nos ha rodeado. Cada lectura es resultado de una investigación colectiva, producto del Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, CIALC/UNAM; proyecto denominado: Diversidad filosófica en América Latina. Segunda mitad del siglo XX.

En este libro se presenta a México y Latinoamérica como portadores de una contribución filosófica que hasta el momento es muy poco conocida, nos invitan a vivir la historia de la filosofía contemporánea, retomando a pensadores como: Leopoldo Zea, José Gaos, Luis Villoro, Horacio Cerutti, etc. Haciendo referencia a la frase “estamos tan cerca y no nos comunicamos”, en efecto, como lo mencionan, no se conoce y muy poco se ha aprovechado la fuente filosófica que se tiene en Latinoamérica, pero en este texto se justifica a partir de la hermenéutica analógica y la construcción del ethos barroco, un punto de partida de nuestro acontecer latinoamericano.

En América Latina y su episteme analógica se categorizan producciones relacionadas a la filosofía, la cultura, la interculturalidad, la educación y algunos pensadores filosóficos; se dará un breve recorrido, enfatizando conceptos e ideas claves que nos aportan una construcción sistemática de la explicación e historicidad de la realidad.

Mario Magallón Anaya, Ana Claudia Orozco Reséndiz, Juan de Dios Escalante Rodríguez y Tezkoatl Mitzin Pérez Alvarado construyen un primer apartado “Tradición epistemológica en la historia de las ideas”, se puede percibir una interrelación que cruza entre las investigaciones presentadas, encaminados a la filosofía y la historia de las ideas.

La razón, la filosofía y la cultura, no son cuestión de moda, como lo quieren hacer ver algunos posmodernos, es una búsqueda permanente de reflexión, de análisis y críticas sobre problemas más relevantes: la existencia de la vida, el ser, la ética, la verdad, la sociedad, la historicidad, la ciencia, la tecnología, la ecología, así como el futuro de la humanidad. Es imperante la reformulación de una nueva filosofía desde la perspectiva del contexto propio e ir erradicando “irracionalidad y totalitarismos”, esas prácticas autoritarias, para poder encontrar salidas de producción humana, social y cultural sustituyendo a las “dominantes en la actualidad”.

Entender la modernidad filosófica y cultural como “una forma expresiva y práctica de la razón” es imperante para relacionarla dentro de un contexto socio- histórico, entendiendo que solo es el producto de una temporalidad espacial. Magallón Anaya brinda la reflexión “no sólo sobre cuestiones del método sino además de relaciones metodológicas, elaboraciones teórico- formales, problemas epistemológicos, construcciones de lenguajes significativos y su

valor simbólico, arquitecturas de sentido y de significación; todo lo cual que ser visto desde el ámbito de la realidad sociohistórica”. Un filosofar que sea funcional para la vida, acredita la idea de Kant “disipar los engaños producidos por la mala inteligencia”, aunque sea necesaria la destrucción, es mejor retomar las ideas de Magallón y Escalante, darle utilidad a todo lo construido, lo que nos sirva, para una nueva significación, justificando que no existe una historia única.

Orozco Reséndiz reafirma que las propuestas del filosofar latinoamericano están basadas en las “crisis constantes”, que invaden actualmente a la sociedad un “filosofar situado”; rescatando la verdad y la historicidad como fuente para retomar las preocupaciones que atañen a la vida social, política, económica y cultural de nuestra América.

Haciendo referencia al legado Leopoldo Zea “desmitificar las falsas características del filosofar latinoamericano” es un compromiso y responsabilidad, estudiar más a fondo las ideas latinoamericanas desde la interdisciplina, ya que no se puede aislar, es necesario movilizarla tanto para su análisis y construcción, manejando siempre una reflexión con ética y una verdadera toma de conciencia en la crítica de los acontecimientos, para que la humanidad pueda “aprehenderla y comprenderla”.

El ser humano desde su existencia ha tenido la inquietud de saber todo lo que pasa y ha pasado a su alrededor, su acontecer histórico, social, político, etc. Más complejo aún, cómo se han expresado e interpretado su realidad. Juan de Dios Escalante Rodríguez formula una reconstrucción de la “historia de las ideas” compartiendo una explicación que nos lleva desde Platón, Hegel, Ortega, José Gaos, Leopoldo Zea, entre otros.

“Sustancialidad y causalidad” son las características que deben tener las ideas que nos interesan -históricas- ya que dan vitalidad en la existencia óptica y fenoménica, en ellas se centra este artículo, las sitúa en espacio y tiempo en América Latina. Para entender el acontecer sociohistórico es imperante remontarse siglos atrás, desde la llegada de los españoles y reflexionar que ese fue uno de los parte aguas para entender diversos ámbitos que van desde lo cultural, político y social. Analizar la proyección e implantación del sometimiento y la opresión sobre los habitantes de Latinoamérica, explicar lo europeo con la acción en circunstancia, saber qué elementos teníamos y reconstruir el pasado. “La tradición de historiar las ideas tiene un fin humano porque ellas son el espejo de lo que el ser humano actúa en lo cultural y toma de conciencia de sí en su ambiente e historia”, acción que busca la emancipación y dar sustento a la libertad, para encontrar “camino propios para los habitantes de América Latina” una verdadera apertura al cambio social y político, que sirva de algo esa historia reflejada en “sangre, resistencias, huelgas, muertes y protestas”. No se describe solo “un pedazo de la realidad “como se podría pensar, ya que es evidente que México y América Latina son el fruto de lo antes descrito y como bien expresa el autor” la historia no se ha acabado de escribir”.

Interdisciplina, pedagogía, educación y política son requeridos para que la historia de las ideas no sólo quede en discurso, el fin último es trascender la circunstancia, por ello surge la necesidad historiográfica para conocer el pasado. Se defiende la posición del filosofar latinoamericano retomando a Leopoldo Zea y José Gaos resumiendo claramente en la siguiente idea “El pasado no interesa por él mismo. Últimamente sólo interesa para construir el presente y el futuro. El presente es la única realidad. En él que han de hacerse más o menos reales el pasado y el futuro”.

Finalmente, en el artículo de Pérez Alvarado plasma la necesidad de conocer la importancia de la filosofía en la vida y en la actualidad. Reflexiona que no se vea como una actividad “inútil e inconsecuente”, por el contrario, nos lleva de la mano a una explicación teórica y socio histórica, la cual radica en analizar la sociedad productivista, donde todo se ha materializado en los objetos que podemos ver, palpar y contar. La filosofía es trascendental para el hombre “porque su razón, no es producir ni explotar, sino mejorar la estancia del hombre sobre el mundo”.

Compara la filosofía con la metafísica, los argumentos de Pérez Alvarado se visualizan en una utilización profunda y metódica, retoma algunas aportaciones de Ellacuría, las cuales podemos evaluar son convincentes y nos llevan a razonar la importancia de la filosofía. Nos invita a reflexionar la filosofía, retomando algunas cuestiones desde el contexto occidental, si ésta solo es por vanidad intelectual. Surge la incógnita ¿si tal vez por formación cultural o meramente por presunción académica? Lo anterior no es filosofía, pues no se puede enseñar a filosofar desde otras realidades, es imperante, asimilar que no se debe enseñar desde construcciones prefabricadas desde “una alteridad no vivida”, por el contrario, partir de la realidad. Justifican que la esencia de la filosofía es darle al hombre las herramientas necesarias para la construcción de su realidad: una más justa. Propone la responsabilidad de asumirse como “filósofos auténticos”, como sujetos cambiantes y de cambio: “Podemos avocarnos a recuperar el sentido original del movimiento erótico que emociona al filósofo y lo conmueve a preocuparse por sus semejantes. En todos nosotros está la decisión de volver a amar al mundo o matarlo para siempre”

En un segundo apartado denominado “Filosofía, analogía y cultura en América Latina”, después de haber justificado ampliamente la historia de las ideas a través de qué es, cómo es y dónde; poniendo en práctica la acción de filosofar. Nos comparten artículos que entrelazan cosmovisiones más locales: filosofía maya a partir del análisis de dos pueblos en particular, tzotziles y tojolabales.

Gabriela Jurado manifiesta que hay posibilidades -aún- de que no se considere filosofía desde el pensamiento y vivencias de estos pueblos, sin embargo, confirma que nuestra América y México son lugares que por historicidad se definen como multiculturales y la manera de comprender el mundo y la realidad es a partir de centrarnos en contextos concretos y sus características: dignos representantes de vivencia, sabiduría y tradición; “nosotros” y “comunidad” dan la base de la organización y el bien de un todo, una apropiación de asumirse éticamente como parte de la relación con lo que somos: “reconocimiento consiente de alguien más con quien participo en la vida”. Una comunidad que practica una filosofía de vida integradora para todo aquel que quiera participar en ella “una vida más justa” uno de los objetivos de esta filosofía.

Lucía de Luna Ramírez incorpora una alternativa que se presenta con características diferentes al modelo neoliberal. Una propuesta que va encaminada a la inclusión desechando un proyecto económico individualista.

Una de las mayores aportaciones que se puede rescatar es la explicación de la filosofía indígena, la mirada que ambas autoras vuelcan hacia el otro, hacia el diferente, hacia esas minorías que por décadas han sido desterrados de su origen, de su espacio y de sus maneras de vivir. Se ve plasmado no sólo el reconocimiento de esas comunidades, sino aún más, la oportunidad de reflexionar y analizar su realidad para llevarla a otros contextos, para darla

a conocer. Retomando textos de Lenkersdorf y León Portilla “replantear una práctica de liberación que tenga como base la filosofía de los pueblos originarios”.

La interculturalidad se incorpora a este cúmulo de saberes, para complementar un análisis más exhaustivo fundamentado en que los investigadores de disciplinas humanísticas y sociales han demostrado las diferencias de grupos y promover el respeto a las manifestaciones culturales, en particular a pueblos nativos, inmigrantes, comunidades religiosas y otros tantos grupos que comparten rasgos culturales. Miriam Díaz Somera utiliza la hermenéutica analógica para dar sentido, fundamentación y argumentación, para aceptar que no hay un solo modelo cultural que deba hegemonizar a las sociedades.

América Latina ha ido construyendo su propia identidad, la cual pone en el tintero Elías Israel Morado Hernández si ésta ¿ha sido violentada? Las respuestas al azar podrían ser muy rápidas y con una justificación que es evidente en el acontecer histórico. En este artículo se hace una discusión sobre la cultura y el barroco, retomando a Bolívar Echeverría, exponiendo “claves” como las que a continuación se presentan: “barroco”, “violencia” “modernidad”, “capitalismo” “identidad” y “mestizaje” donde explica una correlación, la cual da como resultado a una “condición de vulnerabilidad” en la que es necesaria una “reorganización sociopolítica” que beneficia principalmente a la reproducción del capital, situación en donde es imprescindible la violencia.

Un tercer apartado “Filosofía y educación en América Latina” en el que se hace una connotación sobre la educación, la interculturalidad, la resistencia, la formación y la Alteridad. Autores que retoman a grandes pensadores para dar explicación a las teorías, aportaciones y propuestas investigadas.

Mariana Aguilar Bobadilla y Gabriela Vallejo Hernández mencionan que, desde el ámbito educativo, se gestan políticas y soportan un cambio que sustentan la diversidad cultural como hecho social en el que se generan discriminación y dominación, por lo que es de índole importancia reformular los programas curriculares y la formación docente. Se mira a la educación como el punto donde convergen “las diferencias en el ámbito de la cultura y pone énfasis en los cambios generados en todos los ámbitos de la sociedad”. La visión interdisciplinaria se pone en perspectiva, no perder de vista a la escuela como un “espacio social en disputa” donde existe la exclusión, discriminación, integración, diferencias, diversidad, tensión social, diálogo, comunicación, negociación, convivencia y resignificación. - el espacio justo para significar los conceptos y movilizarlos hacia la práctica-.

La interculturalidad, así como la filosofía para niños son formulaciones que se encuentran en proceso de investigación y aunque ya se han establecido en diversos países de Latinoamérica como México, es imperante seguir en ello. La práctica de estas propuestas nos ofrece para los habitantes de cada comunidad una aportación invaluable al modo de vivir: pensamiento crítico, creativo y moral, sociedades con razonamientos más lógicos, sensibles, vivir en equidad, democracia social solidaria y deliberada.

Piedras Arteaga y Pérez Sevilla plantean la necesidad de repensar que el problema no es cambiar la “conciencia”, el verdadero problema es modificar “el régimen político, económico, institucional de producción de la verdad” y reconocer las verdaderas posibilidades a las que nos encontramos al hablar del otro, en la descripción de la alteridad, nos comparten su reflexión ante el encuentro con la diferencia.

Finalmente, en el último capítulo Magallón Anaya y Escalante Rodríguez hacen una recopilación de investigaciones sobre pensadores Latinoamericanos que se han quedado en el olvido del filosofar, tanto a nivel mundial como de manera local. En estos últimos artículos se justifica que lo ya existente (occidental) no se desecha, ni se ignora, por el contrario, sirve como punto de comparación con la realidad que ven nuestros filósofos latinoamericanos. Desde Platón hasta Antonio Gómez Robledo, Antonio Caso, Arturo Andrés Roing y Gallegos Rocafull, en letras de Alfonso Vela Ramos, María Esther Ofelia Posadas Ortiz, César Miguel Sandoval Laurrobaquio Alvarado y José Leonel Vargas Hernández nos presentan un cruce disciplinario.

El libro América Latina y su episteme analógica sin duda nos ofrece grandes aportaciones no sólo como disciplina, es decir de manera aislada, si no confirma hasta el final que es un texto que brinda de manera fácil y clara herramientas para entender la realidad, recoge el hoy de “nuestra América”; nos brinda la temporalidad actual; que ofrece la reflexión del “ser desde los problemas que atañen a la sociedad. Definitivamente un libro que aporta de manera general una contribución al estudio de la “historia de las ideas” pero que confirma también que en México se sigue y seguirá produciendo contenido de filosofía: los autores de estos artículos se muestran como filósofos del siglo XXI poniendo en alto a los grandes pensadores latinoamericanos.

Fotógrafo Invitado

Ramiro Cortez Contreras

Fotógrafo autodidacta, con formación ingenieril y desarrollo en producciones literarias, musicales, audiovisuales y de artes escénicas. Con estilo generador, sensible y multidisciplinar, muestra distintas expresiones y representaciones de lo real, lo imaginario y simbólico. Sus obras, son atravesadas por un sentido estético que agrupa estilos, corrientes y tendencias de distintas ramas de las humanidades y es esa la razón de la riqueza en ellas.



Las imágenes que presenta en esta ocasión tienen relación con la mirada personal sobre la constitución de las subjetividades a partir de la tecnología y lo tecnológico; en y para la sociedad en desarrollo.





(...)

Pareciera que la modernidad lo contiene todo, que nada queda fuera de los avances técnicos y tecnológicos,



sin embargo basta con
recorrer poblados que
están a distancias de
cercanía en contexto;





a pie, a caballo, en
bicicleta, motoneta,
automóvil, camión, tren,
barco, avión, tren bala
o el medio que nos
proporcione este tiempo;

para encontrarnos con
mundos que parecieran
de otras épocas.



En tanto, para aquellos que los habitan, esa época, es la viva actualidad, y si bien su hacer pudiera estar retratado en muros, calles y casas, ella está presente en su hacer y vivir.





Poblados que son testimonio vívido de lo que para la actualidad podría ser lo tradicional, aquello que soporta la existencia por si misma independiente de la tecnología y la falta de ella.

