

Número ISSN 2007-8609

Asignado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor

Registro en el Sistema Regional de Información en línea Latindex-UNAM



EDICIÓN ESPECIAL

REVISTA INVEDU

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Año 20, No. 42, Agosto 2023 – Enero 2024



Reflexiones y análisis sobre la realidad educativa

Investigaciones de profesores del Doctorado
en Educación



Directorio

Hno. Alfonso Manuel Jiménez Alonso
Rector

Mtra. Victoria Eugenia Sánchez Vega
Directora Académica

Dra. Susana Ismenne Burgos Vázquez
Subdirectora de posgrados

Mtra. Paola Marín Sotomayor
**Coordinadora de las Licenciaturas
en Educación y Psicopedagogía**

Mtro. José Ignacio Cozatl Campos
**Coordinador de la Licenciatura en Lenguas Modernas
e Interculturalidad, Licenciatura en Administración y
Desarrollo de Negocios y Licenciatura en Contaduría
Pública Ejecutiva en Finanzas**

Dra. Maricela Sánchez Espinoza
Directora del Departamento de Investigación

Mtra. Josefina Gutiérrez Hernández
Editor en jefe

Dra. Maricela Sánchez Espinoza
Dra. María Auxilio Osorio Lama
Dra. Tatiana Elena Quesada Pérez
Mtra. María de los Ángeles Rodríguez Rivera
Mtra. Josefina Gutiérrez Hernández
Consejo Editorial



Editorial

Josefina Gutiérrez Hernández

*Profesora - investigadora
Universidad La Salle Puebla*

La educación es el fenómeno de interacción social donde se dan las relaciones con los otros y consigo mismo. Es un sistema que interactúa a partir de los significados que los individuos les otorgan a sus formas de ser y de pensar; en ello intervienen la cultura, las actitudes, los conocimientos. Todos esos elementos se ven implicados en la práctica educativa que realiza cada docente.

Temas como inclusión, equidad, derechos humanos, lenguajes inclusivos, autonomía profesional, alteridad, por mencionar algunos, son los que alimentan cada día a las interacciones educativas, dándoles un tinte de complejidad. Esta diversidad de temas debe estudiarse si se pretende mejorar lo educativo, para que impacte favorablemente en un crecimiento social en bien de la niñez y la juventud, que en poco tiempo dirigirá todos los ámbitos.

El acercamiento a situaciones educativas, para su investigación, requiere de diversos saberes: sobre el ser humano, el contexto y cuáles son los roles que cada individuo tiene... Estos referentes sirven a los investigadores como detonantes para que tomen caminos de acuerdo a su disciplina y miren de cerca lo que sucede. Se recuperan estrategias, instrumentos, modelos, etc. que permiten recabar información para su análisis y posteriormente interpretar la realidad encontrada.

Universidad La Salle Puebla comparte para sus lectores, en su edición especial de INVEDU, seis investigaciones de profesores de posgrado que recuperan parte de esos temas necesarios para el acompañamiento puntual en las prácticas educativas, mismos que deberán colocar a la persona como el centro de su atención permitiendo, en lo posible, una revaloración de cada individuo como agente que puede transformar su realidad a partir del conocimiento del mundo en que vive.

Deseamos que el contenido de este número de INVEDU abra nuevas interrogantes, plantee otros ejes de análisis y propuestas para continuar con el ejercicio de la investigación como tarea permanente de todo educador.

PAG. 05

La Práctica Educativa en el Contexto de la Nueva Escuela Mexicana, Un Estudio Exploratorio en el Nivel Primaria.

Dr. Juan Meneses Poblano

Dra. Maricela Sánchez Espinoza

PAG. 28

El Rostro del Otro, en el Acontecimiento Educativo.
The Face of the other one in the teaching act.

Dra. Susana Ismenne Burgos Vázquez

Dr. José Gabriel Montes Sosa

PAG. 43

Promoción de Valores en la Cultura Profesional de los Universitarios. Una Alternativa para Mejorar el Desarrollo Sociocultural en la Práctica Laboral.

Dr. Edgar Gómez Bonilla

PAG. 55

Notas Autoetnográficas Sobre la Asesoría en la Construcción de Objetos de Estudio. Producción de Conocimiento e Intimidad Narrativa.

Dr. Francisco Javier Saucedo Jonapá

PAG. 64

Filosofía del Error y Obstáculos Epistemológicos: Un Enfoque para la Construcción del Conocimiento Científico en la Educación.

Dra. Gabriela Jiménez Bandala

PAG. 71

Deserción y Residencia. Un Análisis de Trayectoria Considerando el Lugar de Origen de los Estudiantes de la Licenciatura en Farmacia.

Dr. Luis Angel Aguilar Carrasco

**Dr. Juan Meneses Poblano**

Profesor del Doctorado en Educación
juan.meneses@ulsapuebla.mx

Dra. Maricela Sánchez Espinoza

Profesora del Doctorado en Educación
maricela.sanchez@ulsapuebla.mx
Centro Universitario La Salle Benavente Puebla



**La Práctica Educativa en el Contexto de
la Nueva Escuela Mexicana, Un Estudio
Exploratorio en el Nivel Primaria.**



Resumen

El presente trabajo explora la percepción que tienen los docentes de nivel primaria sobre la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y su relación con su práctica docente al inicio del ciclo escolar 2023 - 2024. La población considerada ha sido maestros de nivel primaria del Estado de Puebla. Fue un estudio con enfoque cualitativo, de alcance exploratorio. Se elaboró un cuestionario de quince preguntas, nueve preguntas cerradas que nos permitieron identificar datos generales y otras más que nos ayudaron a medir porcentajes de apreciación. Las preguntas abiertas fueron seis y en ellas se pudo realizar el análisis cualitativo de los datos que permitieron conocer con mayor detalle lo que pensaban los docentes. Los participantes opinan que la Nueva Escuela Mexicana es una propuesta innovadora. Se reconoce que esta orientación didáctica y metodológica se encuentra fundamentada en una educación humanista. Los docentes no saben cómo vincular los proyectos con los campos formativos, la elaboración del programa analítico, entre otros.

Palabras clave

Práctica educativa, Nueva Escuela Mexicana.

Introducción

El presente trabajo tuvo como propósito explorar la percepción que tienen los docentes de nivel primaria sobre la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y su relación con la práctica docente al inicio del ciclo escolar 2023 -2024. Si consideramos el escenario mediático que se ha generado en torno a la NEM, donde los libros de texto gratuito han sido el pretexto para manifestar toda la inconformidad de un sector de la población animada por los medios de comunicación. Los medios de comunicación han orientado la opinión pública señalando que la propuesta educativa es un retroceso de cien años, otros han indicado que es una propuesta comunista y otros más que se pretende formar estudiantes incompetentes. En este escenario los docentes han desarrollado un proceso de formación y diseño para implementar la NEM. En el presente ciclo escolar se ha puesto en marcha esta propuesta educativa y será muy importante conocer qué opinan los docentes.

Metodología

La población considerada han sido maestros de nivel primaria del estado de Puebla. Se eligió a los docentes de este nivel porque son la población que ha realizado todo el proceso de formación, diseño curricular (codiseño) y son los que han recibido los libros de texto alineados con la propuesta teórica metodológica de la NEM. Lo que no sucedió en los otros niveles de educación



básica. Fue un estudio con enfoque cualitativo de alcance exploratorio. Se elaboró un cuestionario de quince preguntas, nueve preguntas cerradas que nos permitieron identificar datos generales de los participantes y otras más que nos ayudaron a medir porcentajes de apreciación. Las preguntas abiertas fueron seis y en ellas se pudo realizar en análisis cualitativo de los datos que nos permitieron conocer con mayor detalle lo que pensaban los docentes.

El cuestionario se dividió en cinco dimensiones: datos generales, consejo técnico, Nueva Escuela Mexicana, Libros de texto y práctica docente. Cada dimensión tenía tres preguntas. La primera dimensión, por su naturaleza, fueron cerradas; las restantes tenían una cerrada y dos abiertas. Consideramos la coherencia metodológica que fue de enfoque cualitativo.



La muestra poblacional fue constituida por doce escuelas de nivel primaria, siete públicas y cinco privadas, con la participación de treinta y seis docentes. De las escuelas públicas tres son de zona rurales, tres urbanas y una de zona indígena. Las escuelas privadas todas son consideradas de zonas urbanas.





Marco de Referencia

Práctica Educativa o Docente

Es recurrente hablar de práctica docente para referirse a la tarea que realiza el docente en el aula; sin considerar, lo suficiente, que la acción está animada por diversos factores o dimensiones que incluyen la experiencia docente, la naturaleza de la disciplina que se enseña y el conocimiento pedagógico (Gómez, 2008).

La práctica docente es el resultado de una realidad mayor (Villalpando, Estrada & Álvarez, 2020) que bien podríamos definir como práctica educativa, para indicar que es el conjunto de factores o dimensiones que se implican y que permiten al docente conceptualizar lo que va a realizar en el aula.

Es decir, los conocimientos que posee en el área de la sociedad, antropología, psicología, epistemología, didáctica y currículo. Conocimientos que le permiten elaborar teoría educativa y considerar la educación como un fenómeno (Gargallo, 2009). Esta conceptualización es la que está presente en la acción de cada docente, es el resultado de lo que se muestra. No se puede perder de vista que dicha acción es el resultado de la teorización que le antecede. Se ha estudiado la acción docente, pero se ha perdido la relación con la teorización que éste hace. Sería mejor referirse a la acción docente como acción educativa o pedagógica para señalar que la acción que el docente realiza en el aula está animada por la definición previa sobre el fenómeno educativo. No con ello se quiere decir que el docente esté consciente de la definición pedagógica que ha realizado, muchos docentes asumen como propia la teoría pedagógica que otros han hecho y la operan sin mayor problematización. Es decir, no se toma conciencia sobre las implicaciones, los propósitos y las causas de educar, sólo se asume por la inercia en la que se ve envuelto.

Teoría Pedagógica

En las últimas décadas se ha dado prioridad a la didáctica, si revisamos la literatura nos encontramos que un tipo de conocimiento que debería ser un elemento más para la construcción de la teoría pedagógica ha tomado protagonismo, la psicología educativa. Esto generó como inercia hablar de teorías del aprendizaje, de estrategias de enseñanza y aprendizaje, de generar ambientes de aprendizaje, pero se olvidó del análisis y la reflexión sobre el fenómeno educativo. Se olvidó la teoría y se dio paso a lo práctico o, mejor dicho, a lo pragmático. Ahora lo que importaba era favorecer el aprendizaje, colocar en el centro del proceso al estudiante y su apropiación del conocimiento.

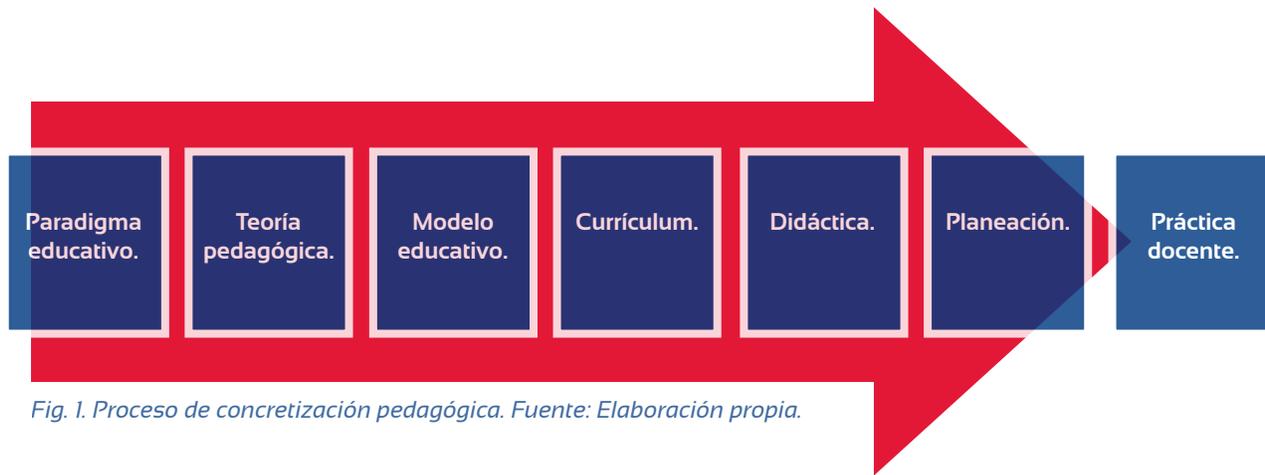


Fig. 1. Proceso de concretización pedagógica. Fuente: Elaboración propia.

Esto se puede constatar claramente en los principios pedagógicos que proponen los planes de estudio 2011 y 2017 en México, la palabra clave es aprendizaje. Lo que importaba era que la acción del docente estuviera al servicio del aprendizaje, olvidando si estaba o no consciente de la reflexión que le antecede. El docente se convirtió en un técnico de la educación, consecuencia del “paradigma competencial o la nueva racionalidad tecnocrática” (Holgado, 2016) lo que importaba era que su acción diera buenos resultados, esa fue su mayor preocupación y quizás su mayor frustración.

La práctica que el docente realiza en el aula es el resultado de un proceso de concretización pedagógica. Para llegar a la práctica en el aula, práctica docente, el proceso que le antecede es fundamental y es muy importante visibilizarlo. La práctica docente es el resultado de lo que se planea y esta planeación es la concretización de la didáctica alineada a lo que indica el currículo, a su vez es la concretización del modelo propuesto como una idealización, fruto de la teoría pedagógica que se ha asumido como generadora de dicho modelo y; por último, la teoría pedagógica o teorías pedagógicas son el resultado del paradigma en el que sienta la construcción teórica. **En la figura 1 tenemos el proceso de elaboración al que hemos referido.**

Como se puede observar en el esquema anterior, se considera la discusión a partir del modelo educativo y se ha omitido cómo se genera dicho modelo, provocando que no se tenga el fundamento que sostiene la práctica. Este ha sido el gran faltante en nuestra tarea educativa, nos volvimos muy pragmáticos. Lo que importaba era la efectividad y a eficiencia (Robles,



Escobar, Barranco, Mexicano & Valencia, 2009), se perdió aquello que le da sentido a lo que se hace. Los maestros se dieron a la tarea de dar buenos resultados con acciones que fueran validadas y se sometieron a procesos que acreditaran y/o certificaran, lo importante era encontrar los cómo, sin considerar demasiado el por qué y los para qué.

Modelo de la Nueva Escuela Mexicana

En este contexto surge una nueva propuesta educativa en México, la Nueva Escuela Mexicana. Dicha propuesta se percibe con la misma inercia que las anteriores, es frecuente escuchar aseveraciones como: *“es un nuevo modelo porque es un nuevo Presidente, “cuando se vaya éste, vendrá otra”*. Era de esperarse, los maestros han estado sujetos a considerar que sólo son operadores de las políticas públicas del Gobierno en turno. Era tiempo de esperar para poner manos a la obra e implementar los nuevos programas de estudio.

Fue así que muy pocos atendieron el primer documento de trabajo publicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en enero del 2022 *“Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana”*. En este documento se hacía un duro análisis sobre lo que había representado hasta el momento la educación. Señalamientos como que la educación había favorecido el proceso de mestizaje anulando las culturas indígenas para favorecer *“el mestizaje social, cultural, económico y étnico (SEP, 2022, p. 24). De igual forma señalaba que con el argumento de modernizar al país de “invisibilizó la diversidad cultural, social, lingüística, territorial, social y de género” anulando “relaciones pedagógicas, sociales, culturales, epistémicas”* propias (pp. 25-26).

También mostraba que la construcción del currículo era fruto de grupos de intereses, que apoyaban ideologías e impulsaban valores y perspectivas sobre lo humano, lo social, lo económico y lo educativo y que esto había pasado en las reformas curriculares desde 1992 a 2017 (SEP, 2022, pp. 28-29). Era enfático en señalar que la educación que se había desarrollado en México había favorecido el mestizaje, el patriarcado, la implantación del neoliberalismo, fragmentación del conocimiento, desvalorización de las maestras y formación de capital humano que responde a un proyecto de civilización occidental. Sin duda era un análisis crítico al sistema educativo mexicano.



Pero es importante indicar que este contenido teórico no se entiende sin los referentes que están a la base de la construcción epistémica, es ahí donde poco se dio y ha dado atención. El modelo educativo de la NEM no debe desligarse de sus referencias epistemológicas que le animan.

En los años recientes se han desarrollado dos líneas de investigación en el campo de la sociología y filosofía ligadas a la crítica epistemológica dominante; las *"pistemologías del sur"* con su principal representante Boaventura de Sousa Santos (2019, 2014, 2012, 2011, 2009) y *"decolonización del pensamiento"* con representantes como Enrique Dussel (2003, 2006) y Ramón Grosfoguel (2006, 2007, 2008). Han abonado a la teorización y generación de pensamiento crítico. Pero tampoco se puede entender sin la producción desarrollada por Pedagogía crítica con autores como Paulo Freire (1967, 1970, 2002), Henry Giroux (1983, 1990, 2013) y Peter Maclaren (1995, 2005). No se comprende la propuesta de la NEM sin estos referentes teóricos, pero no sólo estos porque la teoría pedagógica, lo hemos indicado, integra saberes de diversas áreas del conocimiento. Por eso, otros aportes vienen dados por la antropología, la ética y la política.

No se puede olvidar que las aportaciones teóricas de las diversas áreas del conocimiento recogen la sensibilidad social y cultural y esas son las que están presentes en la NEM, por mencionar las que son referenciadas en la misma propuesta: inclusión, equidad de género, derechos humanos, neocolonización y reconocimiento de la alteridad.

Análisis de Resultados

A continuación, se muestran algunos de los datos generales de nuestra muestra:

Sexo		Años de experiencia		Grado que atienden	
Femenino	79.2%	De 0 a 3 años	8.1%	Primero	10.5%
		De 4 a 10 años	22.3%	Segundo	8.4%
		De 11 a 20 años	22.3%	Tercero	10.4%
Masculino	20.8%	Más de 20 años	47.3%	Cuarto	22.6%
				Quinto	14.5%
				Sexto	33.6%



Como se ha indicado nuestro cuestionario contempló cinco dimensiones. Después de los datos generales, se realizaron tres preguntas para identificar la percepción que tenía los docentes sobre el trabajo realizado en la semana intensiva de consejo técnico realizada en el mes de agosto. Los resultados fueron los siguientes:

PREGUNTA	SI	NO	ALGUNAS VECES
Considera que el trabajo realizado en la semana intensiva de CTE fue adecuado para poner en marcha el modelo educativo de la NEM.	46%	54%	---
En el CTE se resolvieron las dudas del trabajo que ahí se realizó.	37%	3%	60%
Considera que faltó orientación sobre el trabajo que se iba a realizar en la escuela.	81%	19%	---

Como se puede observar la apreciación se divide respecto al trabajo realizado en la semana de consejo intensivo para poner en marcha la NEM, se afirma esta percepción al señalar la mayoría que sus dudas fueron resultas algunas veces. Sin embargo, señala un alto porcentaje que sabían qué tenían que realizar sólo que no estaban seguros de sus resultados. Esto indica que saltaban las dudas en la forma, metodología, en que debían proceder, estaban frente un escenario nuevo.

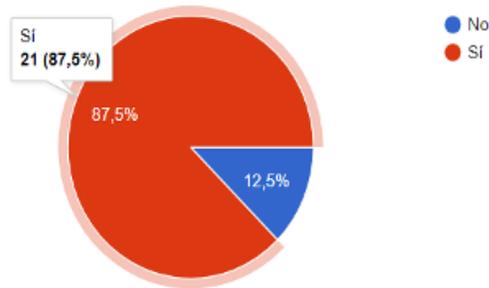
Se invitaba a realizar trabajo de reflexionar sobre la importancia, uso y vínculo entre los Libros de Texto Gratuitos (LTG), el Plan de Estudio 2022, los programas sintéticos y analíticos con la intención de diseñar un ejercicio de planeación (Orientaciones para la fase intensiva del consejo técnico escolar y el taller de intensivo de formación continua de docente, agosto 2023), estaban frente a un escenario poco explorado si consideramos que los LTG eran materiales nuevos que tenían que vincular con el codiseño que había realizado con anterioridad, era un ejercicio de autonomía docente.



Dimensión I: Apreciación de la Nueva Escuela Mexicana.

¿Está de acuerdo en la propuesta educativa de la NEM?

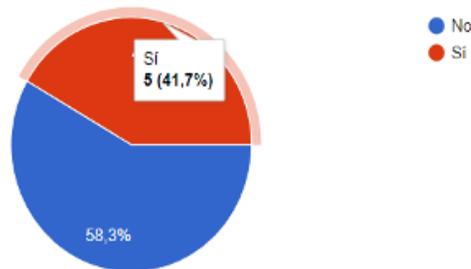
24 respuestas



Gráfica 1. Escuelas públicas

¿Está de acuerdo en la propuesta educativa de la NEM?

12 respuestas



Gráfica 2. Escuelas privadas

En las gráficas 1 y 2 se muestran lo que piensan las maestras y maestros a la pregunta si está de acuerdo con la NEM. La diferencia entre escuelas privadas y públicas es muy marcada. El 87.5% en las escuelas públicas están a acuerdo frente al 41.7% de las escuelas privadas. Las razones que podemos avizorar son varias entre ellas que las escuelas privadas sido afectadas por las acciones del Gobierno, sus políticas públicas han afectado a su matrícula (Villalpando, 2022), su afinidad a ser un partido autodenominado de izquierda que no comulga con el pensamiento de las escuelas privadas porque muchas de ellas incursionaron en el campo de la educación como un espacio de comercialización y mantienen un pensamiento considerado de derecha. Las que son de origen religioso consideran que sus principios no están representados.



A continuación, presentamos la tabla 1 donde se concentran los aportes que las maestras y maestros dieron como valiosos sobre la NEM.

Mencione dos aspectos de la NEM, que considera valiosos.			
Escuelas públicas 		Escuelas privadas 	
Familias de códigos	Categorías	Familias de códigos	Categorías
Vinculación (2) contenidos y temas transversalidad en los contenidos (2) correlación.	Transversalidad.	La inclusión (2) y los ejes (2) articuladores enfoque humanista (2) trabajo autónomo contenidos básicos campos formativos.	Principios de la NEM organización del currículo.
Trabajo colaborativo investigación trabajo autónomo y colaborativo trabajo por proyectos (3).	Metodologías activas.	Las ilustraciones trabajo por proyectos (4) evaluación formativa actividades novedosas y buenas.	Libros de texto. Metodología.
Contextualización del aprendizaje (4) contexto del alumno autonomía para realizar el trabajo autonomía profesional (6) flexibilidad que se le otorga al docente revalorización docente.	Autonomía docente.		
Cambiar la práctica docente.	Transformar la práctica docente.		
Comunidad al centro dignidad humana carácter humanista de la NEM es incluyente es humanista.	Enfoque humanista.		

Tabla 1. Aspectos valiosos de la NEM. Fuente: Elaboración propia.



Se puede observar que los docentes de escuela públicas identifican con mayor precisión la iniciativa de la NEM. Tres categorías muestran lo valioso de la propuesta la primera es la Transversalidad entendida como la vinculación de los contenidos y su correlación.

Es fundamental para identificar que la NEM pretende trabajar con un currículo donde los contenidos no estén fragmentados sino integrados y que por eso sólo propone agruparlos en cuatro campos formativos.

Otra categoría fundamental es la autonomía docente el marco curricular de la NEM, propone que el docente asuma su tarea como un profesional de la educación, que deje de ser un ejecutor del currículo. Para esto los docentes de escuela privadas lo han identificado y conciben que la flexibilidad circular está vinculada al desarrollo curricular contextualizado.

Es muy importante mencionar que fue reiterativo el tema de la autonomía profesional. Lo que el Plan de estudios 2022 define como los elementos clave de *“la propuesta curricular”* (SEP, 2022).

Por último, podemos mencionar que identifican como elemento fundamental las metodologías activas. Pero es de señalar que refieren no sólo el trabajo por proyectos que eso es evidente sino sus implicaciones, investigación, trabajo colaborativo y personal.

En lo que se refiere a los docentes de escuelas privadas muestran que han identificado conceptualmente lo que indica la NEM, pero no muestran las implicaciones que de ello se deriva. Es así que muestran que la propuesta educativa es humanista y que es un trabajo por proyectos. Pero llama la atención la necesidad de tener un currículo por conocimientos básicos. Pero es más inquietante que indiquen que de los libros de texto les guste las ilustraciones.





En esta dimensión se les pidió que manifestaran aspectos que deben mejorarse en la propuesta de la NEM.

Los resultados se muestran en la tabla 2.

Mencione dos aspectos de la NEM, que deben mejorarse.			
Escuelas públicas 		Escuelas privadas 	
Familias de códigos	Categorías	Familias de códigos	Categorías
Respetar la autonomía del maestro. Autonomía e igualdad trabajo en comunidad escolar. Todo está bien porque es flexible.	Respeto a la Autonomía	Estructura de los proyectos Planeación Vincular los proyectos. Retomar libros anteriores para planear. Instrucciones.	Metodología. Formación conceptual.
Más tiempo para implementar tiempo en la aplicación la práctica.	Tiempo para la implementación	Dudas en los ejes articuladores formación conceptual Campos formativos (2).	Currículo por contenidos.
Actualizar a los maestros Promover la honestidad y la paz Impacto en el aprendizaje y la transformación social. trabajo por proyectos asesorías de las autoridades.	Actualización docente	Libro de apoyo en matemáticas desglosar los temas y los aprendizajes de los alumnos.	
Libros para el maestro con orientaciones más precisas.	Recursos didácticos	Contenidos.	
Manejo de proyectos. Mala organización en los libros de texto.			

Tabla 2. Aspectos que debe mejorarse de la NEM. Fuente: Elaboración propia.



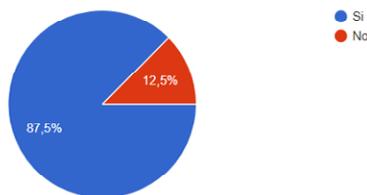
Los resultados que se muestran en esta tabla siguen dos dinámicas muy bien definidas. Mientras que los docentes de escuelas públicas refieren la necesidad de respetar su autonomía, el tiempo que deben tener para mostrar el logro de su implementación, que está muy relacionada con respetar su autonomía, manifiestan la necesidad de continuar en su actualización profesional con la intención de asimilar la propuesta educativa e impactar en lo que la NEM manifiesta es su prioridad: la transformación social. Es una lectura digna de mencionarse.

Por último, señalan que hay áreas de oportunidad en los materiales que han recibido y que necesitan mayor orientación y mejorar su organización. En este punto se deja ver que, a pesar del buen recibimiento de la propuesta metodológica, todavía conciben los libros como recursos que deben agotarse en su revisión. No necesariamente.

En lo que respecta a las escuelas privadas, tenemos un panorama distinto. Refieren la necesidad de tener un currículo por contenidos. Hay una referencia a la necesidad de tener libros por asignatura, es más manifiestan la necesidad de recurrir a los libros anteriores para realizar su planeación. Es una concepción de la educación por contenidos. Consideran que su formación debe ser conceptual, muy alineada a la forma en que conciben el currículo, centrado en contenidos.

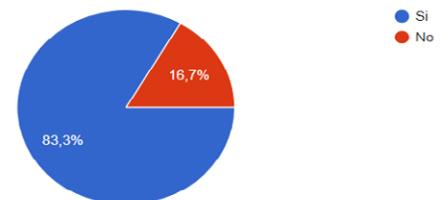
Dimensión 2. Libros de texto gratuito.

¿Considera que los libros de texto son útiles para su práctica docente?
24 respuestas



Gráfica 1. Escuelas públicas

¿Considera que los libros de texto son útiles para su práctica docente?
12 respuestas



Gráfica 2. Escuelas privadas

Ambas muestras manifiestan con más de un 80% que son útiles en los libros de texto, para su práctica docente. Es una muestra de que los docentes consideran de importancia trabajar con un recurso didáctico.



Señale qué es lo que le agrada de los libros de texto.			
Escuelas públicas 		Escuelas privadas 	
Familias de códigos	Categorías	Familias de códigos	Categorías
Innovación en el contenido.	Contenido.	Diseño de los libros.	Diseño.
Cambios y mejoramientos en el contenido.		Organización de contenido.	Proyectos.
Trabajo por proyectos.	Proyectos.	Basado en proyectos.	
Proceso del proyecto.		Contenidos novedosos.	Contenidos.
Se trabaja de acuerdo a la metodología.		Profundiza el aprendizaje.	
Tranversalidad: no hay fragmentación.	Innovación.	Nada.	
Innovación en el diseño de los libros: imágenes, enlaces QR.			
Fomento de autonomía tanto con los maestros como con los alumnos.			

Tabla 3. Apreciación de los libros de texto gratuito. Fuente: Elaboración propia.



Los docentes de escuelas públicas como privadas comparten su agrado por algunos aspectos positivos acerca de los libros de texto; entre ellos están los contenidos basados por proyectos, aplicaciones novedosas en las actividades, el diseño visual y académico que ofrece. Desde el punto de vista de las escuelas públicas, mencionan que tanto los maestros como los alumnos fomentarán la autonomía al llevar a cabo actividades propuestas, a través de la investigación y el proponer situaciones del contexto del alumno. Consideraron que ciertos contenidos, pueden llegar a plasmar aspectos positivos en los alumnos y docentes, al poner en práctica lo que menciona la Nueva Escuela Mexicana. Por otro lado, una de las respuestas de las escuelas privadas, expresa que no existe aspecto alguno de los libros de texto que pueda agradarle; es una respuesta que llama la atención si consideramos que el presente plan de estudios ha generado muchos comentarios. Lo cual nos da a interpretar qué, preferiría trabajar de forma opuesta a lo que propone el contenido de los nuevos libros; esto va en contra de la metodología con la que se trabaja, la transversalidad, temas, actividades, diseño y entre otros aspectos que reflejan el contenido propuesto.

Señale qué es lo que NO LE GUSTA de los libros de texto			
Escuelas públicas		Escuelas privadas	
Familias de códigos	Categorías	Familias de códigos	Categorías
Falta contenido de matemáticas.	Contenido de matemáticas.	Falta contenido de matemáticas.	Contenido de matemáticas.
El tiempo para llevar a cabo actividades y proyectos.	Tiempo.	Falta de tiempo para realizar actividades	Tiempo.
Falta de relación en las disciplinas con contenidos.	Contenido y proyectos complejos.	Temas controversial es que no son de acuerdo a su etapa de desarrollo.	Contenido inadecuado.
Falta complementar aspectos de evaluación e involucrar a los padres de familia.	Diseño.	Diseño y orden. Transversalidad.	Diseño.
Temas y proyectos complejos Diseño (títulos, colores, más imágenes, y orden (organización de proyectos y actividades).		No hubo asesoramiento o una preparación específica.	Asesoramiento.
Vocabulario inclusivo. No aplica		Falta de ejercicios prácticos.	

Tabla 4. Inconformidad con los libros de texto. Fuente: Elaboración propia.



Existen aspectos en los que ambos sectores concuerdan con respecto a los libros de texto; entre ellos se encuentra el poco contenido que hay para matemáticas, el poco tiempo que dispone el ciclo escolar para trabajar proyectos y actividades, así como la escasez de organización que presenta el formato. Siguiendo la primera idea; de acuerdo con los libros de matemáticas anteriores, se podía observar que contaban con ejercicios prácticos de acuerdo a los temas que se abordaban, junto con un libro para el docente previamente contestado. Esto facilitaba mucho el trabajo del maestro, sin embargo, era algo que perjudicaba en el desarrollo de pensamiento matemático del alumno, al no ejecutar los procedimientos adecuados con el material que poseían los sujetos (maestro y alumno). Por lo tanto, se interpreta que el docente se encuentra acostumbrado a trabajar contando con las respuestas de los ejercicios, durante muchos años los libros de matemáticas se reflejaban como un cuaderno de *“trabajo” y no de “apoyo”*. Algo que el docente debería considerar para que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo por medio de la autonomía que posee el profesor al trabajar cualquier contenido.

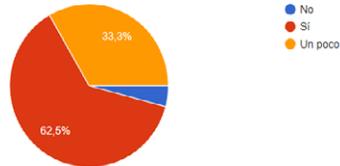
Dentro de este análisis, existe otro punto importante a mencionar: los temas *“complejos”* y temas *“controversiales, no aptos para su edad”*. Primero que nada, es necesario mencionar que las escuelas públicas reflejan su preocupación al hablar de ciertos temas y proyectos *“complejos”* (difíciles de abordar y realizar), pero que pueden llegar a ser contextualizados y lograr ser enseñados de manera natural. Sin embargo, poseen la idea de que los alumnos no puedan entenderlos y/o sea complicado llevar a cabo; hasta aquí, en el sector público; ninguno menciona que sea debido a su edad o madurez, pero en el ámbito privado sí. Se observa que ciertos temas son un problema en este tipo de escuela ya que (menciona el docente) los alumnos no se encuentran en el nivel de madurez deseado para abordar cierta información, o bien, que no sean temas de su interés. Es como logramos diferenciar entre lo *“complejo”* y lo *“controversial”*, inmediatamente se logra percibir cierto rechazo al contenido de los libros por parte del sector privado, mientras que en el público, se muestra consciente y optimista al pensar que, a pesar de ser *“complejo”*, hay forma de adaptarlo en clase.

Nota: Hubo respuestas que se consideraron, deberían ser mejor detalladas, por ejemplo la del “lenguaje inclusivo”, no pude deducir con exactitud si su negativa iba hacia el tema en general, o al cómo lo incluyeron en el libro de lenguajes (que por cierto, en lo personal, yo no estoy muy de acuerdo y con eso se puede deducir que la negativa va más hacia el diseño que al contenido).



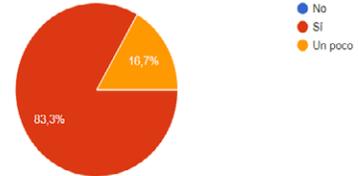
Dimensión 3. Primeras impresiones del trabajo en las escuelas.

Considera que ha cambiado su forma de trabajo respecto a lo que venía haciendo
24 respuestas



Grafica 1. Escuelas públicas

Considera que ha cambiado su forma de trabajo respecto a lo que venía haciendo
12 respuestas



Gráfica2. Escuelas privadas

Señale dos acciones que ha realizado con su grupo al inicio de este ciclo escolar que antes no hacía			
Escuelas públicas 		Escuelas privadas 	
Familias de códigos	Categorías	Familias de códigos	Categorías
Explicar la nueva forma de trabajo a los alumnos Explorar libros de texto. La participación de los padres de familia.	Nueva forma de trabajo.	Explorar libros de texto. Explicar la nueva forma de trabajo a los alumnos.	Nueva forma de trabajo.
Práctica de los valores humanos. Promover el autoconocimiento y la investigación en alumnos, autonomía. Diálogo más profundo/ reflexión en conjunto de necesidades y aportaciones dentro del contexto.	Autonomía reflexiva en los alumnos.	Aumentar investigación en los alumnos. Promover el autoconocimiento y la investigación en alumnos.	Autonomía en los alumnos.
Implementación de proyectos. Trabajo transdisciplinario	Trabajo por proyectos.	Trabajo interdisciplinario. Trabajo por proyectos.	Trabajo por proyecto.
Incentivo para iniciar clases.	Incomprensión.	Pausas activas.	Incomprensión.
Diseñar mis propios recursos, seleccionando lo valioso y no, antes solo era seguir los libros.	Autonomía profesional.		

Tabla 5. Acciones al inicio del ciclo escolar 2023 – 2024. Fuente: Elaboración propia.



Se destaca que las categorías encontradas dentro de esta pregunta son similares en escuelas pública y privadas, dando a entender que ambas han reconocido características esenciales de la nueva metodología, más no todas, hay dos detonantes que marcan una gran diferencia entre ambas instituciones.

Dentro de la escuela pública, se observa claramente que a pesar de estar aun en confusión, existe noción de lo que hace polémico este nuevo plan y programa de estudio: la autonomía profesional, que ha sido difícil de captar para la mayoría del profesorado. La escuela pública hace mención de esta característica como nuevo factor en su práctica docente junto con la reflexión comunitaria entre todos los actores involucrados en la educación (alumnos, docentes, contexto) entendiendo que la reflexión es el camino a un fomento de pensamiento crítico y por el lado de la autonomía profesional, se reconoce que el docente es capaz de diseñar sus propios recursos dependiendo las necesidades de su grupo y haciendo uso de su criterio como profesional en el área.

Por otra parte, la escuela privada no hace mención de estos dos factores claves: Autonomía profesional y reflexión. Se percibe que a pesar de tener la intención de promover la autonomía de estudio en los alumnos a través de la investigación y trabajos en proyectos no buscan poner en práctica la reflexión. Y es notable que existe mayor confusión en este campo, se menciona que una acción nueva de este plan y programa es la pausa activa, dando a entender que no ha habido una interiorización de lo que pretender promover la Nueva Escuela Mexicana. Se detona en esta tabla la gran diferencia de categorías, lo que nos arroja dos perspectivas diferentes entre escuelas públicas y privadas. En el primer grupo de instituciones, es evidente que el identificar la pasividad estudiantil, ideologías tradicionalistas e inclusión, son un reflejo del autorreconocimiento de las áreas de oportunidad en las que se debe enfocar el docente para lograr el propósito de la NEM. Al ser consciente de que existe dificultad en esos aspectos, es porque se considera importante transformar la práctica docente. A pesar de que ellos lo consideran como dificultad (aspecto que puede resultar alarmante) resulta que puede ser positivo a su vez, porque hay consciencia de que deben enfocar sus prioridades en crear autonomía en el estudiante para que cree su propio conocimiento a través de una estimulación de pensamiento crítico, en vez de solo cumplir con los contenidos, al igual que el transformar la educación estandarizada a una inclusiva, donde se valore la diversidad en todos los escenarios a partir de un reconocimiento y reflexión de diferencias y el prescindir de mecánicas



evaluativas tradicionales a nuevas maneras de evaluar y categorizar el conocimiento adquirido del alumnado. Mientras tanto, podemos valorar que las dificultades manifestadas en las escuelas privadas, se centran más en lo técnico que en sus capacidades como profesionales en el área.

Se detona en esta tabla la gran diferencia de categorías, lo que nos arroja dos perspectivas diferentes entre escuelas públicas y privadas. En el primer grupo de instituciones, es evidente que el identificar la pasividad estudiantil, ideologías tradicionalistas e inclusión, son un reflejo del autorreconocimiento de las áreas de oportunidad en las que se debe enfocar el docente para lograr el propósito de la NEM.

Mencione dos dificultades al trabajar con la NEM

Escuelas públicas 		Escuelas privadas 	
Familias de códigos	Categorías	Familias de códigos	Categorías
<p>La vinculación de contenido para un solo proyecto.</p> <p>Falta de capacitación para abordar la NEM.</p> <p>No se tiene clara la problemática y la relación de trabajo en proyecto.</p>	Capacitación escasa.	<p>División de libretas.</p> <p>Trabajo en las libretas</p> <p>Plan de trabajo, planificación.</p>	Organización.
Falta de correcta inclusión a los alumnos con alguna barrera.	Inclusión.	<p>No saber qué hacer.</p> <p>Falta de tiempo en concretar la mecánica de trabajo. Confusión ante los contenidos de los libros.</p>	Capacitación Escasa.
<p>Confusión de evaluación ante los padres de familia.</p> <p>Padres de familia presentan confusión para la intervención con sus hijos. Falta de ejercicios tradicionalistas, para satisfacer la evidencia de aprendizaje.</p>	Ideologías tradicionales de familias.		
Falta de recursos tecnológicos en docentes y alumnos.	Recursos tecnológicos.		
Alumnos pasivos.	Pasividad estudiantil.		

Tabla 6. Dificultades al trabajar con el nuevo modelo educativo. Fuente: Elaboración propia.



Al ser consciente de que existe dificultad en esos aspectos, es porque se considera importante transformar la práctica docente. A pesar de que ellos lo consideran como dificultad (aspecto que puede resultar alarmante) resulta que puede ser positivo a su vez, porque hay consciencia de que deben enfocar sus prioridades en crear autonomía en el estudiante para que cree su propio conocimiento a través de una estimulación de pensamiento crítico, en vez de solo cumplir con los contenidos, al igual que el transformar la educación estandarizada a una inclusiva, donde se valore la diversidad en todos los escenarios a partir de un reconocimiento y reflexión de diferencias y el prescindir de mecánicas evaluativas tradicionales a nuevas maneras de evaluar y categorizar el conocimiento adquirido del alumnado.

Mientras tanto, podemos valorar que las dificultades manifestadas en las escuelas privadas, se centran más en lo técnico que en sus capacidades como profesionales en el área.

Conclusiones

Reuniendo información sensible del cuestionario aplicado a docentes de instituciones de educación básica, de los sectores público y privado, se reconoce que la participación en este instrumento fue en su mayoría del sexo femenino, con más de veinte años de experiencia docente, ejerciendo la profesión docente en los grados de primaria alta y algunos en primaria baja.

Al considerar la semana intensiva de los CTE, se comenta que esta permitió de forma adecuada poner en marcha el Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana; sin embargo, se notó que la forma de resolver las dudas sobre el trabajo realizado en estos consejos técnicos fue regular y con falta de orientación sobre el trabajo a realizar en la escuela primaria.

Los participantes opinan que la Nueva Escuela Mexicana es una propuesta innovadora para la educación básica, puesto que conlleva a un enfoque de trabajo más colaborativo y de construcción de saberes, donde se vinculan con mucha facilidad los contenidos transversales de temas articulados a través de proyectos en los cuales los estudiantes adquieren autonomía y autorregulación, así como la contextualización de sus saberes; por lo tanto, la autonomía del maestro en su práctica cotidiana se fundamenta en los planes sintéticos y la utilización de los libros de texto. Se reconoce que esta orientación didáctica y metodológica se encuentra fundamentada en una educación humanista y de gran aporte comunitario.



Por otro lado, se menciona la extensa carga de los proyectos vinculados con la comunidad, lo cual hace distintivo esta propuesta que tiene sentido humano e incluyente, siempre y cuando se distribuyan adecuadamente los tiempos para la realización de cada uno de los proyectos. Como toda propuesta innovadora es necesario seguir capacitando a los maestros y recuperando las experiencias logradas para hacer las adecuaciones pertinentes, promoviendo la honestidad y una cultura de paz basada en la autonomía e igualdad social. Esta nueva propuesta invita a realizar evaluaciones más formativas y participativas.

La semblanza recogida de los libros de texto gratuitos da cuenta que estos son útiles para la práctica docente, orientados al trabajo por proyectos con contenidos muy agradables para los niños de educación primaria y su metodología aplicada al trabajo por proyectos con autonomía en las actividades y de adecuación al contexto. Algunas impresiones de mejora son: la amplitud de los proyectos, el tiempo asignado y poder incorporar ejercicios de razonamiento matemático y comprensión lectora, un poco más de ilustraciones y vocabulario más inclusivo. Las primeras impresiones del trabajo en la NEM, son las referidas a las nuevas formas de trabajar en el aula, que requieren de explicación al grupo y a los padres de familia para su participación, de cómo las materias se encuentran implícitas en los distintos proyectos que promueven la reflexión, la investigación, el autoconocimiento y la práctica de los valores humanos, así como la obtención de productos. Algunas de las dificultades señaladas para trabajar en este modelo educativo, la escasez de tecnología de algunos alumnos, la dificultad de los padres de familia para apoyar a sus hijos a realizar investigaciones, los docentes no saben cómo vincular los proyectos con los campos formativos, así como la elaboración del programa analítico y mayor capacitación docente.

Referencias

De Sousa Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur. La Reinención del Conocimiento y la Emancipación Social*. Buenos Aires: Siglo XXI

De Sousa Santos, B. (2011). *Epistemologías del sur en Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. Año 16. N° 54 (Julio-Septiembre, 2011) Pp. 17 – 39.

De Sousa Santos, B. (2012). *Democratizar el Territorio, Democratizar el Espacio*. Portugal: Coímbra - Centro de Estudios Sociales.



De Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*. Trad. de Àlex Tarradellas. Madrid: Trotta.

De Sousa Santos, B. y Meneses M. (eds.). (2014). *Epistemologías del Sur. Perspectivas*. España: Akal.

Dussel, E. (2003). *Europa, modernidad y eurocentrismo*, en Lander, E. (Comp.) (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, CLACSO-UNESCO. pp. 41-53.

Dussel, E. (2006). *20 Tesis de política*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Paz e Terra.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, Paulo (1970). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI).

Gargallo López, B. (2009). *La Teoría de la Educación. Objeto, enfoques y contenidos. Teoría De La Educación*. Revista Interuniversitaria, 14. <https://doi.org/10.14201/2967>

Giroux, H. (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Harvard Educación Review. Número (3).

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Giroux, H. (2013). *La Pedagogía crítica en tiempos oscuros*. Praxis Educativa, XVII. Enero-Diciembre, 13-26.

Gómez López, L. F., (2008). *Los determinantes de la práctica educativa*. Universidades, (38), 29-39.

Grosfoguel, R. (2006). *La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*. Tabula Rasa, (4), 17-46.

GROSGOQUEL, R., (2008). *Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial*. Tabula Rasa, (9), 199-215.



Holgado, J. (2016). *Pensar históricamente. Una propuesta formativa en el Grado de Educación Infantil*. En línea

https://amieedu.org/actascimie16/wp-content/uploads/2016/06/151_A9.pdf

Lamus, D. (2007). *Diálogos descoloniales con Ramón Grosfoguel: Trasmmodernizar los feminismos*. Tabula Rasa, No.7: 323-340.

<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n7/n7a15.pdf>

McLaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Reflexiones sobre la vida en las escuelas. Se forja un nuevo comienzo en una era de engaño político y grandiosidad Imperial*. Siglo XXI editores.

McLaren, P., Farahmandpur, R., & Cabrera, N. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo Imperialismo: una Pedagogía crítica*. Editorial Popular.

Robles, H., Escobar, M., Barranco, A., Mexicano, C. y Valencia, E. (2009). *La eficacia y eficiencia del sistema educativo mexicano para garantizar el derecho a la escolaridad básica*. Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7 (4), 48-76.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011*. Educación Básica. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

Secretaría de Educación Pública. (agosto 2023). *Orientaciones para la fase intensiva del consejo técnico escolar y el taller de intensivo de formación continua de docente*.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Desarrollo Curricular (2022). *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*.

Villalpando, C., Estrada, M., & Álvarez, G. (2020). *El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas*. Alteridad, 15(2), 229-240. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>

Villalpando, I. (2022). *El decrecimiento de la escuela privada en México*. <https://educacion.nexos.com.mx/el-decrecimiento-de-la-escuela-privada-en-mexico/>

**Dra. Susana Ismenne Burgos Vázquez**

Profesora del Doctorado en Educación
susana.burgos@ulsapuebla.mx

Dr. José Gabriel Montes Sosa

Profesor del Doctorado en Educación
gabriel.montes@ulsapuebla.mx
Centro Universitario La Salle Benavente Puebla



El Rostro del Otro, en el Acontecimiento Educativo. The Face of the other one in the teaching act.



Resumen

El presente artículo muestra una serie de reflexiones sobre el proceso educativo desde las ideas de Mijaíl Bajtín y Emmanuel Levinas. El objetivo es comprender desde nuestra experiencia como docentes los conceptos sobre el otro, y el rostro. Ese otro manifiesta su rostro con un semblante en la relación que se establece en el vínculo educativo. Concluyendo que se es ya responsable y nos incumbe, nos convoca a un compromiso ineludible de dar respuesta a ese llamado de su presencia, que el Heme aquí, de hacer algo por el otro, el cual crea un horizonte de posibilidades en el trato cálido y afectuoso que se debe tener con el otro en su singularidad y en el acompañamiento en el acto educativo.

Palabras clave

Otro, educación, rostro, responsabilidad, afecto, bondad.

Abstract

The article shows a series of thoughts about the teaching process based on the idea of Mijaíl Bajtín and Emmanuel Levinas. The objective is to understand from our experience of being teachers, the concepts of the other one and face, That other one manifests it's face in the relationship that it develops with the teaching bond. Concluding that he/she is liable and we are subject to an unavoidable commitment of answering with our presence, the Here I am, of doing something to help the other one, that other person, which in turn creates a horizon of possibilities and oportunities in the warmth and caring treatment, which has to be provided on the teaching act.

Key Words

Other one, education, face, responsibility, affection, kindness.

Introducción

«Todo lo que hacemos se asoma al infinito» Vincent Van Gogh

El acto educativo es un espacio de encuentro y de aprendizaje donde se hace presente uno mismo ante los otros, en ese espacio-tiempo, la acción de reconocer al otro genera la legitimación de uno mismo como un ente que valora, comprende e interacciona desde la perspectiva del otro la realidad que éste le presenta, de tal forma que, en el acto educativo se da el «acontecimiento del único e irrepetible que enmarca la vida del sujeto en donde las decisiones se tornan en responsabilidades y consecuencias de nuestro pensar y de nuestro actuar y sobre todo de la manera en cómo somos conscientes o inconscientes de experimentar la vida misma.



De tal forma, que el *«acontecimiento del ser»* solo se presenta a partir del reconocimiento y la aceptación de la singularidad de los sujetos que interactúan entre sí y que logran comunicarse en un plano más profundo en donde la experiencia vívida (término perteneciente a Edmund Husserl), emana de la reflexión constante de nuestras acciones y de sus alcances y en la modificación de nuestros actos que se dirigen a la integración y aportación de cualidades que permitan una reconstrucción social para el progreso de la humanidad.

Desde estas condiciones, el profesorado, se convierte en un portal que permite al otro, (cualquiera que este sea: estudiantes, homólogos, padres de familia, entre otros.), conocer diferentes horizontes de posibilidades en su proceso de formación integral porque en la emergencia de esta realidad agobiante a los docentes se nos ha heredado la responsabilidad de no solo formar desde y para el conocimiento sino desde el ser y para la formación del ser humano.

En este sentido, se presenta una serie de reflexiones desde las ideas de Mijaíl Bajtín sobre el otro que se evocará en *«ser»* y en nuestra experiencia como





docentes del proceso educativo. Asimismo, se pretende reconocer al «otro» como elemento principal de legitimación personal y crecimiento social, por lo que se busca esbozar en «él» un rostro, cuyo semblante sea otorgado por las acciones cotidianas del docente en el acto educativo.

Finalmente, se pretende que a través de las «miradas» de Emmanuel Levinas en combinación con las ideas de estos autores, el presente documento se convierta en una lectura reflexionada y que el lector se convierta en un crítico de su ser y de su proceder educativo y decida como compromiso ineludible la creación de la mejor versión de sí mismo y de su presencia ante los demás.

1.-El Otro

«Mi responsabilidad para con el Otro supone un volteamiento tal que no puede marcarse más que por un cambio de estatuto de «mí», un cambio de tiempo y quizá un cambio de lenguajes» (Citado por J. Roland: Les intrigues du social et de justice, Esprit, mai-1984, no.5: 150-161).

Para Mijaíl Bajtín (2001) cualquier actividad que define al ser humano es la relación con el otro, éste es el acto creador, su ética está basada en las relaciones que establece el yo con el otro, se habla entonces de un compromiso específico en la medida que hay un lugar de encuentro. Acto en el que acontece un flujo de experiencias vividas en el espacio escolar que se encuentra en una temporalidad que se comparte, bajo el principio de objetivos personales en el que interactúan elementos comunes con los otros sujetos, estableciendo así el inicio de un proceso de interacciones afectivas-cognitivas-conductuales-emocionales y sociales entre el docente y sus estudiantes.

No obstante, dicho proceso debe, en su complejidad exigida, ser percibido sin prejuicios que limiten la interacción entre el profesorado y el alumnado. Para ello, basta decir que los prejuicios se nos presentan como voces inesperadas ante la franca soledad y esperanza de un inicio temprano en el salón de clases. ¿Cuántos de nosotros hemos escuchado aun sin desearlo las opiniones y recomendaciones de nuestros homólogos sobre ciertos estudiantes, que lejos de permitirnos descubrirlos nos llevan en una mediatez absoluta a determinadas conductas aun antes de conocerlos?, y que decir de aquellos estudiantes que reciben en su búsqueda la preconcepción de imágenes de un mismo como profesorado pero que obedecen a los «**recuerdos viscerales**» del alumnado y no a una descripción de la persona misma.



El proceso es el mismo para ambos sujetos, ambos han escuchado *«El canto de las sirenas»* y ninguno tiene ahora en sus manos la cera completa para mantenerse a salvo. Para algunos afortunados, las voces desaparecerán a través del tiempo en donde el trato del uno a uno provocará al principio una relación preestablecida, dicho acto dejó de ser natural para convertirse en una defensa automatizada, para poco después y si los sujetos lo permiten, transformar esa relación en el descubrimiento del otro. Por otra parte, *«los otros»*, aquellos que nunca supieron cómo evitar las voces y construyeron barreras terminaron por convertirse en sirenas que cantaban en su trayecto a navegantes incautos.

Pues bien, para evitar no sólo el canto de las sirenas sino convertirnos en una, debemos aprender a conocernos-reconocernos como profesionales de la educación, para ello es importante conocer y estar conscientes de nuestra biografía de vida, de nuestras habilidades, nuestra actitud ante la vida, ante el trabajo y ante el humano mismo, reconocer nuestro labor y esfuerzo por el que hemos pasado y que ha sido la tinta con la que hemos escrito nuestra historia docente, es menester marcar con colores las rutas que nos han llevado a construirnos como maestros, recorrer las partes que forman nuestra figura y que intermitentemente han sido reconstruidas y deconstruidas por las experiencias de nuestro acto educativo, debemos compartir nuestro peregrinaje porque al hacerlo nos convertimos en seres autónomos, valiosos, y con identidad propia.

El camino es largo y en innumerables situaciones también es tortuoso pero el beneficio llega cuando decidimos compartirlo con todo el estudiantado, no estamos diciendo que hablemos en clase de nuestras vidas porque estaremos en peligro de convertir este bello acto en un monólogo, sino que recurramos a la comunicación que se da a través del ejemplo, esta bella comunicación que se da en el silencio y que despierta aún más maravilla y reconocimiento en los otros. La experiencia nos dicta que es el camino, los estudiantes, los padres, las autoridades reconocen el trabajo no desde aquel que lo pregona sino desde aquel que hace lo que debe, cuando debe y cómo debe y un poco más, (porque reconozcamos los docentes siempre hacemos más de lo estipulado, pero difícilmente los otros lo notan).

Es así como poco a poco el reconocimiento del trabajo de un docente y del *«ser docente»* se impregna en el salón de clases, en la institución y en la sociedad; cuando los estudiantes reconocen a un docente por su labor y su persona y no sólo como figura institucional, nos ven como personas que



al igual que ellos se cansan, erran, deciden y sueñan, entonces, emana el reconocimiento del uno en el otro no por el que ha sido impuesto sino por el que ha iniciado su peregrinaje con antelación.

Una arista importante que considerar es la presencia de las instituciones educativas en la vida de los estudiantes y de los docentes, debemos cuestionarnos si nosotros desde nuestro rol docente y ellos como estudiantes hemos logrado desarrollar una identidad institucional, o bien, solo ocupamos el espacio como lugar de encuentro. La institución es responsable de proporcionar los elementos y recursos que permitan la formación integral de las personas incluyendo aquellos que son intangibles.

Un ejemplo de ello, es el Modelo Educativo Jesuita el cual ha formulado un término recuperado de los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola, «**Cura personalis**», es decir, el cuidado de la persona: donde se acompaña al alumnado en su formación humanística e integral, tomando en cuenta factores como la diversidad cultural, las condiciones de vida de las que provienen, entre otros, de esta manera, se pretende que el docente genere un ambiente de confianza y sobre todo de acompañamiento, el cual permita conocer lo que les acontece a los estudiantes, así mismo, posibilitar un desarrollo en primer lugar, personal y luego profesional del sujeto.

Es importante para este modelo formar y ser formado a través de la «**Cura personalis**», en donde los sujetos que involucran el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen un rol específico, Por un lado, para los estudiantes la «**Cura personalis**» se manifestará en la sociedad desde los actos de «**dar**» y «**recibir**». (Kolvenbach, 2007, p. 10) Por otra parte, para los docentes, la «**Cura personalis**» consiste en llamar la atención, en velar, poner en guardia y advertir. (Kolvenbach, 2007, p. 15). Es indispensable considerar que es lo que como institución ofrecemos a nuestros estudiantes y docentes, pero sobre todo como es que trascendemos ante la sociedad a través de ellos.

Un acto de reconocimiento es el preguntar al otro, nosotros preguntamos para legitimar lo que sabemos o bien, para buscar nuevas formas de pensamiento que nos permitan encontrar o descubrir lo que estoy buscando, pero ¿A quiénes les preguntamos? y ¿Qué preguntamos? Como docentes debemos cuidar nuestras ideas y transmitir las conociendo previamente el contexto desde el que parte la pregunta, esto es porque cuando un alumno pregunta a un docente para descifrar su realidad, el docente tiene ya un reconocimiento por parte del estudiante y este reconocimiento obliga al docente a ser



responsable de la nueva reconfiguración de ideas del estudiante, de no hacerlo o de hacerlo desde lo superfluo estamos condenando al estudiante a vivir en la oscuridad de su propia ignorancia de cohabitar con la incertidumbre que al inicio fue el motor del acercamiento con el docente.

¡En el profesorado! no hay respuestas correctas o perfectas así como tampoco hay respuestas objetivas, nosotros somos objetividad e intersubjetividad porque es un complemento y ante las preguntas de la realidad o de la vida de nuestros estudiantes, de decisiones trascendentales, para ellos, un solo camino no es el indicado pero en ese preciso momento si lo es una sola persona (ustedes), si lo niegan, si trasladan esa responsabilidad a otra persona, si deciden abandonar a quien acaba de pedir ayuda, estarán perdiendo mucho más que el reconocimiento de un alumno, se estarán perdiendo de un encuentro único e irrepetible de un **«acontecimiento del ser»**, en el cual, el estudiante se busca a través de sus ojos.

Bubnova (2000), señala.

Lo que sucede entre nosotros es, entonces un «acontecimiento del ser», un suceso dinámico, abierto, que tiene carácter de interrogación y respuesta a la vez, y una proyección ontológica: el «acontecimiento del ser» es, en ruso sobytie bytya, un «ser juntos en el ser». Cualquier acto nuestro cuando no es fortuito, sino que obedece a la tensión permanente del deber ser que proviene de la presencia del otro, es un acto entendido específicamente como un «acto ético», un postupok, un proceder que contrae responsabilidades y consecuencias: «en el ser no hay coartadas» dice Bajtín.

Por lo tanto, es menester decir que el acto educativo convoca a un momento genuino de encuentro y de conocimiento, es decir, a un deseo de saber. Dicho encuentro debe establecerse desde una simetría basada en una racionalidad argumentativa, que pase de un poder-hacer, a un saber-hacer, es decir, donde la experiencia a través del diálogo afable toma matices de proyectos a realizar en la vida del estudiante. En este sentido, el diálogo une a los sujetos en una dualidad de lo ajeno y de lo propio, llevándolos a través de la comprensión en reconocerse así mismo en el otro. Al respecto, Bajtín (1997) nos señala la importancia del **«actuar»** en donde nuestro actuar responsable está basado en el reconocimiento de nuestra singularidad del deber ser y del **«deber estar»**, acompañando en el peregrinaje ahora de nuestros estudiantes. Por primera vez, un proceder responsable acompañado de su gravedad real, su obligatoriedad, es fundamento de la vida en cuanto al acto ético, puesto que **«ser»** requiere no ser indiferente (p. 50).



El **«acto responsable»** es uno de los varios conceptos que Bajtín incluye en su retórica, él nos invita a ser partícipes del acto responsable como algo que nos acontece a nosotros mismos, que puede llegar a ser requerido por diferentes sujetos (alumnos, homólogos, etc.), y como una situación en la que además de observadores somos actores; Batjin lo refiere metafóricamente como un documento firmado en el que cada acto debe verse como un sello que preserva una alianza, es decir, somos autores de nuestros actos y sin duda dejamos huellas en el otro, pero ahora, desde el acto responsable no será más desde una jerarquía sino desde una complicidad.

Es así como, el ser el espejo del estudiantado, nos da la cualidad de poder develarlos a ellos mismos desde una forma cuidada, frágil pero real, no es fácil llegar a esta situación y menos que nuestros estudiantes estén abiertos a verse tal como son a través de nosotros, pero de no hacerlo ¿quiénes lo harían? Podríamos decir que los padres, los abuelos, si es que los hay en ambos casos, pero sabemos que nuestros estudiantes no se muestran como lo hacen con nosotros. Llegados a este punto, los estudiantes logran develarse sin presiones ni anhelos familiares que nunca dejan de acosarlos. Antes dicha situación, como docentes tenemos la oportunidad de establecer ciertos lineamientos sobre su formación, de acuerdo con la experiencia y la reflexión, siendo esto una ética de **«comunicar al otro lo que no ve»**, y así en una comunicación un sujeto dice que lo que logra ver del otro y su compañero logra expresar lo que necesita compartiendo una realidad desde diferentes perspectivas.

Expone Bajtín (2000)

El yo y el otro son las principales categorías axiológicas que por primera vez hacen en general posible cualquier valoración real, siendo que el momento de valoración o, más exactamente, la orientación axiológica de la conciencia tiene lugar no sólo en el acto ético en sentido propio de la palabra, sino en cada vivencia incluso en la sensación más simple: vivir significa ocupar una posición valorativa en todo momento de la vida, establecerse axiológicamente (p.124).

Es por ello, la urgencia de plantearnos como docentes una actitud dialógica, que sea una forma de pensar la presencia del otro, como elemento de comprensión, lo cual implica un ir y venir de conversación, sin prejuicios en donde **«La única forma adecuada de la expresión verbal de una auténtica vida humana es el diálogo»** (Bajtín, 2004. p. 165) en donde se manifiesta el otro (otro tipo de docente, otro alumno, otra persona) que emerge de lo cotidiano, pero ahora con una perspectiva más amplia; ahora se convierte en un llamado.



No olvidemos que la otredad es la brújula de todo tipo de relación, principalmente las sociales. La otredad nos permitirá coadyuvar en espacios y tiempos diferentes en donde habrá sin duda sombras que no nos están indicando obstáculos, sino que nos señalan que hay luz en el camino.

2.- El rostro

«Le visage n'est pas "vu"» «Lo a la vista no es visto»

El alumnado, es un ser que tiene voz y que, por ello, en el mejor de los casos se le escucha y se le atiende, sin embargo, a veces somos sordos ante tantas voces, y es que no es fácil escucharlos porque desde un principio la cantidad de estudiantes que nos son asignados nos desborda en nuestra persona y entre tantas voces emana un ruido sordo. **¡Qué razón la de Sabato!** Al igual que él, creemos que sería más fácil que el mundo utilizara palabras claras para decir lo que siente, lo que piensa, así todo sería posible.

Entonces, ¿qué nos queda? Pues, como docentes recurrimos al rostro de nuestros estudiantes, aquel que es más fuerte que su propia voz, en éste se puede observar un sinfín de emociones que acogen en su ser y que tantas veces desde nuestra distancia nos preocupan y nos llevan al desvelo. El alumnado tiende a remplazar las palabras por miradas que nos proyectan más que cualquier vocablo que ellos elijan y que aun sin desearlo nos invitan a preguntar que acontece en su ser. Todos y cada uno de los rostros que atendemos en el salón de clases nos dicen algo y tienen el poder de reconfigurar nuestro actuar. Para ello, al igual que Levinas (2008), consideramos que el rostro no se reduce al color del cabello u ojos, sino a la presencia del ser, él señala:

...positivamente, diremos que, desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago. Habitualmente, uno es responsable de lo que uno mismo hace. Es otro modo de ser, en donde la responsabilidad es inicialmente un para el otro. (p. 80)





Sin duda alguna, se puede comprender que las voces de nuestros estudiantes hagan ruido en nuestra cabeza y como docentes se nos dificulte entender lo que expresan, también se debe considerar la posibilidad de que en algunos estudiantes, su voz es apenas un tímido murmullo que se pierde ante las otras voces, no obstante, durante nuestro caminar en el salón de clase, en la escuela, en la calle, podemos ver los rostros de nuestros estudiantes que nos llaman y es ahí cuando la presencia del otro convoca al compromiso ineludible de dar respuesta a ese llamado, en este sentido, acompañar su formación es crucial, pues nada nos es ajeno, por ser el otro mi semejante. Es así como, Levinas (2006) utiliza el término rostro no como metáfora, sino como posibilidad de realidad, de tal forma que el rostro del otro se devela como infinito que nos incumbe, es decir, que va más allá de lo que hacemos e implica un esfuerzo mayor de nuestra parte porque se ha convertido en nuestra responsabilidad humana y profesional de atenderlo. Desde nuestro rol es indispensable no guardarse nada, no debe haber indiferencia ante la mirada del otro.

De este modo, mirar al otro es concebir al otro metafóricamente como: huérfano(a), viuda(o), extranjero/a, como sujeto de falta o cómo alguien que necesita compañía, concebirlo así permitirá llevarlo a una cercanía afable con nosotros, y es ahí donde se manifestará una ética del semblante de su rostro en los acontecimientos de lo cotidiano que no tiene distancia del acontecimiento educativo.

Como docentes somos responsables de cambiar la mirada de nuestros estudiantes en donde se transformen en una mirada cálida y afectuosa, que permita a las miradas de llegada en el primer día de salón de clases sean sí de incertidumbre, pero también de emoción porque han conocido a un docente con humanidad que les transmitirá día con día la confianza de saber que no importan cuantos caminos se deban de transitar todos nos llevaran a un descubrimiento.

Nuestros alumnos deben saber a través de nuestro rostro que su formación está resguardada, que somos sus protectores, sus guardianes y que además somos capaces para formarlos desde su propia unicidad respetando siempre su persona y llevándolos a potencializar sus valores, habilidades y destrezas a través del amor y del conocimiento mismo. Por nuestra parte, la mirada que tenemos el profesorado es la que la experiencia nos ha heredado, así como aquellos docentes que han recién iniciado su camino y transmiten su entusiasmo, así mismo, develamos nuestros días difíciles, complicados,



nuestro cansancio, nuestra preocupación, nuestros logros, nos convertimos en un libro abierto para aquel que quiera leernos y en un medio de contagio para aquel que nos ha leído y que no encuentra emoción o amor en nuestras vidas como docentes, es por ello, que debemos cuidar nuestra mirada porque en ella se evidencia nuestra biografía.

El profesorado debemos mantener un rostro sereno, en donde la voz de la experiencia se refleje sin limitantes para quienes son nuestra audiencia, en cada contacto con nuestros estudiantes nuestra voz y mirada permanecerá en sincronía que proporcionará un camino de paz y seguridad hacia la sabiduría porque finalmente partimos del entendimiento de nuestro otro.

Compañeras y compañeros docentes te proponemos que a través de tu rostro se vislumbre un ser humano integro que proyecte las infinitas posibilidades de desarrollo que podemos proveer al estudiante y de las que podemos reconstruirnos nosotros mismos, porque creemos que a través de la posibilidad y de la calidez nuestros estudiantes pueden sentirse acogidos y protegidos. Saber que el ser responsable del otro, dice Levinas es asimétrica, es decir, somos responsables del otro, sin esperar reciprocidad, ese es asunto suyo... *“el yo tiene siempre una responsabilidad de más que los otros”* (2008: 83). Esto es, no esperar nada del otro, porque el amor no espera retribución y el entendimiento sólo podrá emanar del amor que me tengo y que manifiesto en la otredad.

Durante nuestra vida docente existen momentos en los que nos entregamos sin miramientos, y decimos momentos porque a veces los desafíos que la realidad presenta nos obligan a dar pasos más cautos, a quedarnos estáticos, sin embargo, no dura demasiado, la vida nos sorprende y el amor por lo que hacemos y a quien servimos, porque la docencia es el servicio con el otro, nos hace recordar que tenemos un trabajo que finalizar.

En este sentido, señala Levinas (2001) refiriéndose a Vasili Grossman (2019) que la bondad pequeña entre un hombre y su prójimo, -nosotros diríamos entre el alumnado el profesorado-, es considerar la singularidad de ese momento, dejando de lado la posible universalidad, y por tanto, recuperar ese breve espacio de proximidad irreductible de ser responsables del prójimo en el acontecimiento educativo. Así que reiteramos al espacio escolar como lugar privilegiado de formación y reflexión sobre todo aquello que acontece en su inminente interconexión y enlazamiento con lo que se encuentra a su alrededor, para recrear y crear conocimiento por las experiencias vividas.



Nuestra responsabilidad como docentes es intransferible ya Levinas (2008), de manera incisiva, dice: **«Yo puedo sustituir a todos, pero nadie puede sustituirme, tal es mi identidad inalienable del sujeto. En este sentido, Dostoievski dice: «todos somos responsables de todo y de todos ante todos y yo más que todos los otros»** (pág. 85). Es así como el reconocimiento de ser único e irrepetible recae en cada una de las personas que nos rodean, asimismo, cada uno de nuestros estudiantes gozan de una singularidad conmigo, el reconocer que todos somos diferentes pero que todos formamos una sociedad nos sitúa en un presente que también nos marca en una identidad.

Entonces es pertinente preguntarnos ¿De qué forma trascendemos en los otros?, porque la importancia de nuestra existencia es trascender, crear puentes para que quienes lo deseen lleguen más lejos de lo que he llegado yo, que mi existencia sea un puerto de paz y tranquilidad para aquel que busca refugiarse y aprender, que en lo poco o en lo mucho puedo y soy dador de la felicidad. ¿Cuál sería el objetivo de vivir haciendo todo bien si no soy feliz? Así mismo, debemos ser conscientes y aceptar que los semejantes trascienden en mí, y que de cualquier forma nos influencia en cómo vivimos. Es mentira decir que no somos afectados por lo que nos rodea, nosotros somos un sistema y como tal estamos conectados e interconectados a un todo. La pregunta sigue siendo la misma: ¿De qué forma quiero trascender? Una de las maravillas del acto educativo es que trascendemos en la vida de nuestros estudiantes, trascendemos por un curso, por una etapa de crecimiento o trascendemos en la vida misma de ellos. Además, no somos ciegos a tal fenómeno, nosotros somos testigos de poder ver la forma en como afectamos a los sujetos que nos rodean en la escuela por lo que ser conscientes de nuestra presencia en el acontecimiento educativo debe ser desde las palabras de Levinas (2008) el **«Heme aquí»**

Levinas significa el **«Heme aquí»** en hacer algo por otro, esto es, dar todo en el acto educativo, dar nuestra presencia, nuestro conocimiento, nuestra experiencia, sin esconder quien soy, en síntesis, entregar por completo mi ser y mi saber al otro, porque en ocasiones se nos olvida que nuestro estudiante es una persona en formación, que necesita ser guiada, aconsejada, acompañada dentro de una dialéctica de interacciones afectivas-cognitivas. Somos conscientes que como docentes proporcionamos más tiempo que el consumido dentro de un salón de clases, procuramos que el interés por enseñar crezca en nuestra labor, sin embargo, somos conscientes de ello de manera negativa, no dejamos de culpar a las asignaciones administrativas de



consumir nuestras vidas de manera burocrática, sin sentido, pero tenemos la capacidad de reconfigurarlo, si no podemos evitar realizar el cumulo de trabajos requeridos, si podemos hacerlos desde una actitud positiva, de creación y recreación.

Pensemos que el tiempo lo regalaremos, pero no a un papel sino a humanos que nos necesitan. Sabemos que pensar de esta manera es pensar románticamente pero acaso ¿estaría tan mal hacerlo? A veces las piedras que irrumpen en nuestro camino son incómodas y debemos aceptarlas por el simple hecho de que ellas forman parte de nuestro sendero.

El semblante del rostro es importante para todos, este nos transporta a la realidad no hablada, aquella que callamos pero que es tan urgente de atender. El compromiso recae en **«entregarse»** porque este será el único camino para reconocernos y reencontrarnos.

3 Conclusiones

«Cada niño merece tener a un campeón, un adulto que nunca dejará de creer en ellos, que entienda el poder de la conexión, y les insista en que llegarán a ser lo mejor que pueden llegar a ser». Rita Pearson

Desde nuestra experiencia y compartiendo las opiniones y sentimientos de nuestros compañeros y compañeras docentes sabemos que el acontecimiento educativo es trágicamente agotador, puesto que las dimensiones en las que debemos de trabajar son demasiadas, los sujetos por ser únicos requieren un trato específico cada uno de ellos, porque en el acto educativo la generalidad no debe existir, aunque sea la puerta más cercana al descanso de un profesor.

Los caminos que se nos presentan cada ciclo escolar exigen una reconstrucción constante con elementos que no nos son proporcionados, situación que debemos ignorar y trabajar con lo que podamos reunir y elaborar en nuestra actividad docente, por si fuera poco los padres de familia no tienen contacto con nosotros salvo necesiten cualquier cosa que muchas veces termina más por una escucha pasiva de nuestra parte, ¡y que decir respecto a la apertura por ayudarnos a la formación de sus hijos e hijas, por reconocer que ellos son los responsables de la formación de un ser humano!, pareciera que en este caso les han arrebatado a los navegantes toda su cera.

Son muchos los desafíos que enfrentamos en nuestro acontecer, estamos cansados de luchar contra la marea social que día a día nos despoja del respeto que nos corresponde y que termina por ahogar a docentes que nunca



comprendieron que este no es un trabajo como otro, este es un trabajo en el que el dominio de conocimiento es uno más de requisitos para trabajar, el verdadero pilar es el **«espíritu de servicio que uno debe tener para con el otro»**, de no saberlo, la lucha contra marea se convierte en nuestro fin.

Como catedráticos tenemos ese espíritu inquebrantable de lucha, que nos hemos forjado la paciencia de moldear caminos y formar personas, que estamos en el día a día con nuestros alumnos los convocamos a no claudicar, a construir juntos lugares privilegiados de comunicación y consulta en cada salón de clases, en cada lugar a donde moremos, porque nosotros somos y seremos la voz de las necesidades y anhelos de nuestros estudiantes y porque somos nuestra voz es en donde decimos que las cosas siempre pueden mejorar. Tal empresa no es fácil, lo sabemos, pero ustedes y nosotros no estamos solos, caminamos juntos. Utilicemos todo lo que tenemos al alcance para ser mejores, para prevalecer en esta realidad que tanto clama atención, realicemos obras de conversión en donde a través de la escucha y del habla la comunicación efectiva y empática emane en actos de amor, de enseñanza, de respeto y de valor hacia el otro, es tiempo de vernos en la otredad y de decidir la forma en que queremos trascender.

El camino debe edificarse desde el diálogo, y ser, uno de los signos de nuestras huellas en nuestra relación con los otros, puesto que, se encuentran en un proceso de formación en un saber-hacer, en recuperar su práctica, su experiencia vivida que genera un saber y por tanto posibilite libertad y bondad en el hacer. Así el aceptar los comentarios de las alumnas y los alumnos, así como ese semblante que se nos presenta y nos llama a atenderlo. Ese heme aquí dispuesto a dar todo por el otro, sin esperar nada a cambio, actuando de manera generosa y con un lenguaje de disposición. Sin lugar a duda, es de gran importancia saber de qué forma podemos establecer esa relación con nuestro alumnado y así como en su momento en la Odisea, Penélope tejía en el día y destejía en la noche hilos para ganar tiempo, así nosotros debemos saber de qué manera en el acontecimiento educativo es oportuno tejer y destejer los hilos necesarios para una buena formación.

Lo narrado anteriormente, parte de la premisa que los conceptos señalados pudieran parecer abstractos o buenas intenciones, puesto que dan la impresión de que son indeterminados, insondables, inefables, no obstante, no son inútiles, pues, permiten pensarlos desde lo cotidiano y convertirlos en un acontecimiento que posibiliten una habitualidad. Asimismo, es importante considerar la renovación que se debe tener, es decir, si bien es significativo



que se vuelva hábito lo narrado, es también importante reflexionar sobre acontecimientos que nos deshabituán para hacer los cambios en la interacción en el proceso de formación educativa.

Referencias

Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético*. De los borradores y otros escritos. Antrhopos.

Bajtín, M. (2000). *Yo también soy*. (fragmentos sobre el otro). Taurus.

Grossman, V. (2019). *Vida y destino*. Galaxia Gutenberg.

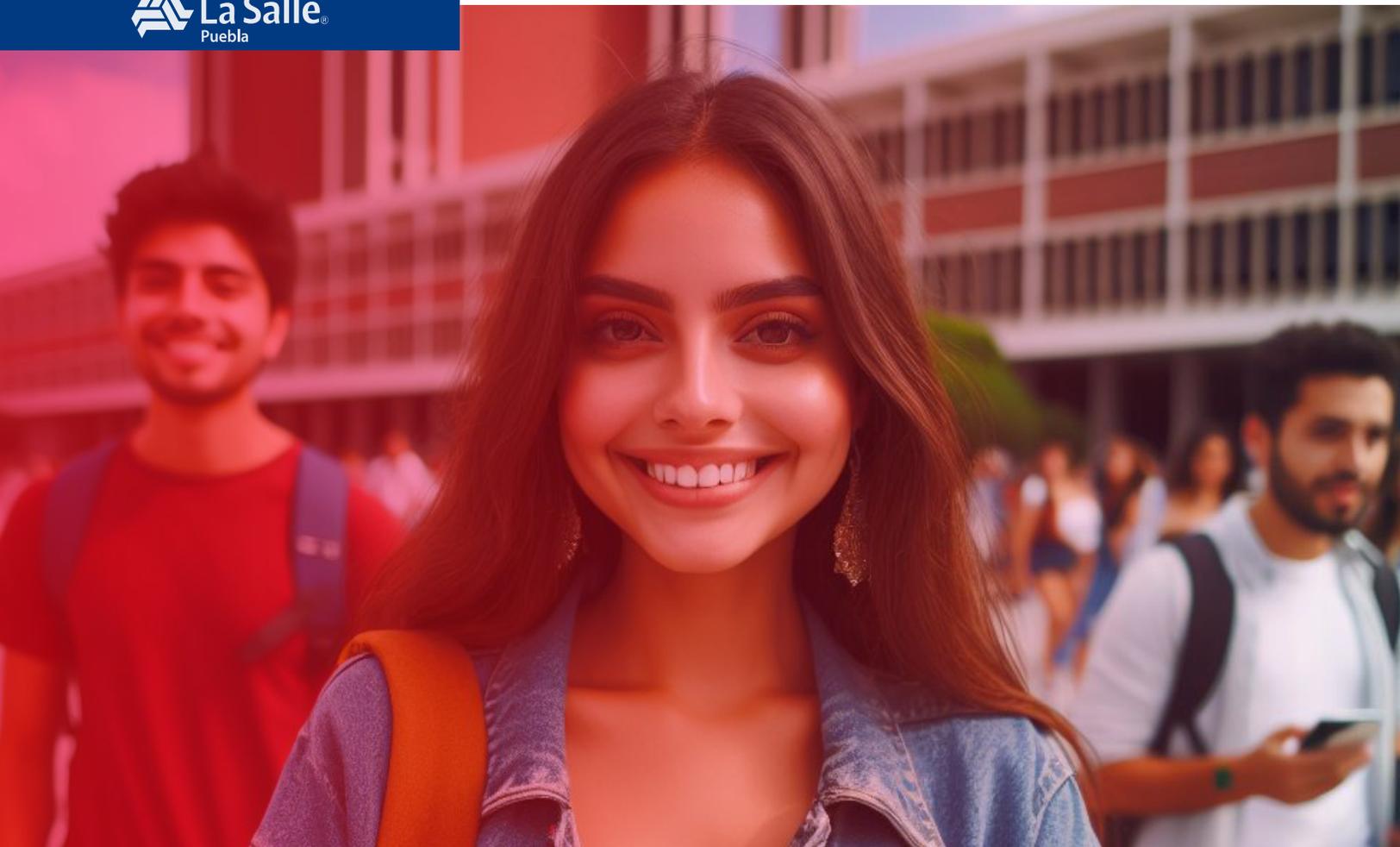
Kolvenbach, Peter-Hans. (2007). *Cura personalis*. Revista de Espiritualidad Ignaciana, No.114. Disponible en: <http://www.cpalsj.org/revista-de-espiritualidad-ignaciana-en-la-web/>

Levinas, E. (2006). *Totalidad e infinito ensayo de exterioridad*. Sígueme.

Levinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Pre-textos.

Levinas, E. (2008). *Ética e infinito*. La balsa de medusa.





Dr. Edgar Gómez Bonilla

Profesor del Doctorado en Educación

edgar.gomez@ulsapuebla.mx

Centro Universitario La Salle Benavente Puebla



Promoción de Valores en la Cultura Profesional de los Universitarios. Una Alternativa para Mejorar el Desarrollo Sociocultural en la Práctica Laboral.



Resumen

La promoción de valores en la cultura profesional tiene presencia significativa en el desarrollo sociocultural en la práctica laboral de los egresados de las Universidades, quienes deben fomentar desde la ética, el principio de integridad en el espacio laboral para insertarse en ambientes de trabajo honestos y confiables. En la Educación Superior se deben implementar políticas y programas que fortalezcan la formación de los estudiantes en las dimensiones humanísticas que incidan en la toma de decisiones y en la conducta diaria. Fomentar la diversidad sociocultural en la práctica profesional y laboral además de ser ética, contribuye a mejorar competencias basadas en la creatividad y la innovación para la mejora de las habilidades y también oportunidades de los individuos que egresan de cada una de las áreas del conocimiento que se cultivan desde los recintos universitarios. Con la promoción de los valores en el nivel superior se contribuye a la adquisición y el desarrollo de la cultura profesional de sus estudiantes, orientando de manera positiva al desarrollo sociocultural en la sociedad en general y el reconocimiento de los empleadores.

Palabras clave

Valores, cultura profesional, práctica laboral, sociocultural.

Los Problemas Esenciales

Uno de los hechos que ha generado importantes cambios en el Siglo XXI provocando que la caracterización de la sociedad sea más compleja es la que deriva del proceso de la Mundialización, la cual en su intento por homogeneizar a las naciones ha desestructurado los aspectos básicos de convivencia de los seres humanos. Por ello, una de las inquietudes básicas de los sujetos contemporáneos radica en centrar la atención en los costos y beneficios que como profesionales de determinadas disciplinas ha propiciado la mundialización en México, porque la tendencia contemporánea indica que *“el conocimiento implícito en todo producto tecnológico ha aumentado su valor y también ha convertido al vínculo conocimiento-tecnología en el bien más caro y más escaso dentro de la economía”* (Rugarcía, 1999, 17-18).

Costos y beneficios que se sintetizan en la percepción social desde la Universidad donde queda claro que para desempeñarse en la vida profesional y participar en el ámbito del trabajo se debe garantizarse la ideología que plantea la mundialización que se traduce en el manejo de estándares como: calidad, excelencia y eficacia, que buscan *“mantener el orden del funcionamiento del mercado laboral a través del fomento al desarrollo del capital humano,*



la creación de empleos o la intermediación entre empleadores y empleados” (Becerril y Campos, 2023, p. 18). A medida que la tecnología se desarrolla y el mercado laboral cambia, también se transforman las habilidades para el trabajo que requieren los empleadores en las empresas, organismos e instituciones, por lo que las universidades adaptan su enfoque para mejorar el desarrollo de las habilidades en los estudiantes (Guim y Marreno, 2022, p. 212)

Con todo esto el aspecto sociocultural se transforma continuamente imperando sociedades cada vez más excluyentes y materialistas, en donde el pensamiento contemporáneo indica que hay que desplazar a los demás si es

que se quiere supervivir, no por algo nuestra comunidad ha sido caracterizada por los intelectuales como la sociedad tribal, en el sentido de que la colectividad está saturada, porque el individuo ha dejado de tener sustancialidad, destruyendo la ilusión de un personaje dueño de sí mismo, para dar paso a uno dependiente e inmerso en un mundo homogéneo, porque hay que





asegurar los desempeños de eficiencia y rentabilidad sobre todo en el aspecto productivo para estar en correspondencia con los procesos que marca como agenda laboral el fenómeno de la mundialización (Berumen, 2001, p. 99).

Por ello, la visión humanista enfocada en la promoción de los valores empieza a ser secundaria, imperando posturas individualistas producto de la tecnología y de los medios de comunicación que influyen en el comportamiento de los sujetos contemporáneos que se forman en las universidades, y que después se insertan como profesionales participando en la vida productiva y laboral, o bien, que se encuentran en la fase formativa en determinada área del conocimiento y donde la cultura contemporánea, caracterizada por los avances tecnológicos, favorece una serie de estándares que extrapolan inapropiadamente otras áreas de la experiencia humana, con algunas desafortunadas consecuencias (Garza, 2000, p. 7).

El contexto de la tercera década del Siglo XXI plantea interrogantes sobre las condiciones en las que procesos como la mundialización han influido en la Educación Superior, generando ideales en los estudiantes universitarios que impactan en su comportamiento diario, esto ha resultado en una dinámica que fomenta actitudes aisladas y con acciones deshumanizantes en su entorno social. Este escenario suscita reflexiones sobre posibles alternativas que, al aplicarse en la formación profesional de los estudiantes se debe comprender que ***“la esencia de las acciones no radica en lo que va a hacer el estudiante en la universidad, sino cómo a través de esas acciones se ofrece la orientación precisa y se favorecen modos de actuación para que se motive por la profesión”*** (Ronda, Infante y Pérez, 2017, p. 82), además que se debe asegurar la asunción de una perspectiva humanista e interdisciplinaria, que modifique las visiones pragmáticas, utilitarias y de conformismo al transitar hacia ***“la transformación social, teniendo en cuenta los contextos sociales; como el marco en que se lee la realidad, bien en sus relaciones de poder y contradicciones o como posibilidades para el desarrollo humano”*** (Barahona, Chávez y Ramírez, 2023, p. 131).

Distinción Entre Educar y Educación

En las sociedades actuales, es común observar transformaciones en diversos aspectos que las rodean. Estos cambios no solo generan demandas, sino también necesidades que influyen en el desarrollo de aspectos económicos, políticos, sociales, culturales, ideológicos y educativos. Por ello, al retomar el ámbito educativo se comprende que se debe asegurar la circulación de información, para favorecer la generación de conocimientos estratégicos



que inciden en relación con los ámbitos productivos y la actualización permanente de los profesionales, por lo que, es necesario reflexionar sobre las concepciones educar y educación a fin de promover en el nivel superior el perfilamiento de profesionales que respondan a las diversas necesidades sociales.

De acuerdo con la Real Academia Española, la palabra educar tiene su origen en el término latino *educare*, que significa orientar, y se describe como el proceso de perfeccionar las capacidades físicas, intelectuales y morales de una persona. Por otro lado, el término educación proviene de la palabra educar y generalmente se vincula con la instrucción, para el desarrollo de los individuos, especialmente en el ámbito superior, con el objetivo de formar profesionales especializados en determinadas áreas del conocimiento.

Si nos referimos a la definición de educar según la Real Academia Española, se observa una discrepancia entre la teoría y la realidad práctica, porque la educación ha sido concebida como la transmisión de conocimientos mediante un enfoque enciclopédico, donde la memorización se percibe como la habilidad crucial para asegurar la formación de los estudiantes en diversos niveles educativos. Resulta significativo que este enfoque sigue imperando en los recintos universitarios, manteniéndose el interés por generar el pensamiento tradicional de instruir a los estudiantes para que se vean a sí mismos como objetos que están en busca de la verdad, en lugar de asumirse como sujetos que se encuentran inmersos en un mundo social complejo, con capacidad para comprender, abordar y responder a las dinámicas que demanda el mundo social contemporáneo.

La educación y el acto de educar están estrechamente vinculados, de modo que no se pueden considerar de manera aislada, sino más bien de forma integral y aunque imperan diferencias entre ambos conceptos, la acción de educar implica la tarea de transmitir conocimientos, desarrollar habilidades y destrezas, así como apropiarse de una serie de valores. Por otro lado, la educación se comprende como la capacidad del egresado universitario para vincular su experiencia sociocultural y profesional con la realidad social circundante, porque las profesiones ***“aducen a un conocimiento exclusivo, formalizado en un entorno académico y social que les garantiza a los individuos -y a sus profesiones- un lugar, una jurisdicción en el mercado laboral y, por ende, en el entramado social”*** (Blanco, 2022, p. 431). Los profesionales egresados de las universidades deben estar preparados para abordar problemas específicos de acuerdo con la interpretación que se



realice a las demandas de la sociedad, se trata de favorecer una perspectiva autónoma que permite al profesional aprender a resolver y buscar alternativas para los diversos desafíos sociales, culturales, económicos y tecnológicos que demanda la sociedad contemporánea (Fuentes, 1999, p. 104-106).

¿Por qué la Educación ha Muerto en Nuestro Sistema Social?

Desde una perspectiva social e histórica, se podría plantear como una afirmación el cuestionamiento sobre si la educación ha perdido su relevancia en nuestro sistema social. Esto es especialmente válido al considerar que la educación está atravesando por una fase de cambio, porque lo que la tradición representada por el pensamiento moderno nos enseñó como verdadero o cierto, en el Siglo XXI se revela como complejo y altamente cuestionable. En consecuencia, surge la duda sobre la verdad, requiriéndose de la generación y adopción de estrategias emergentes para que los individuos puedan adaptarse a su entorno social inmediato.

La educación convencional, originada en las estructuras y eventos de los siglos XVIII y XIX, se basó en teorías, principios, axiomas y leyes que surgieron del predominio de la razón. Estas respuestas educativas abordaban los desafíos de una sociedad estable, donde el conocimiento adquirido se consideraba útil a lo largo de toda la vida. En este contexto, la evolución del mundo y de los individuos permitió comprenderlo y codificarlo, siguiendo una perspectiva en la cual las prácticas educativas, principalmente de los siglos XIX y XX, abogaban por el progreso y desarrollo mediante la fragmentación del conocimiento en áreas o disciplinas. Así, la acumulación de saberes se convirtió en el enfoque principal de acción, y a pesar de sus limitaciones, demostró ser efectiva durante cierto período de tiempo.

Sin embargo, ante las transformaciones, procesos y sucesos predominantes en el presente que ejercen su influencia en los ámbitos nacionales y locales, se evidencia lo obsoleto de la percepción asociada a un conocimiento fragmentado. Por lo tanto, se identifica el declive del modelo educativo mecanicista del Siglo XIX, al requerirse la evolución de la universidad con mirada tradicional a una más activa, incluyente y progresista, porque en el contexto social donde la estabilidad es efímera debido a los eventos actuales, la acumulación de conocimientos ya no resulta ser suficiente. Es necesario sacar a la educación de su posición estática y en lugar de persistir en la práctica de la acumulación del conocimiento, la universidad debe dirigirse hacia la promoción y adquisición de saberes. Esto implica fomentar



competencias multidisciplinares en los individuos, que les permita aplicar sus saberes para responder a las diversas problemáticas y necesidades sociales, porque el aumento de la cobertura educativa explica el incremento de profesionales en los mercados laborales. Sin embargo, el acceso limitado a la educación superior para ciertos grupos obstaculiza la inserción laboral como profesional. A pesar de ello, el crecimiento educativo puede presionar para mejorar las condiciones laborales (Montoya y Miguez, 2022, p. 434).

Se busca asegurar el *“poder hacer”* a partir del reconocimiento de situaciones, que permitan la realización de acciones críticas reflexivas que conlleven a la profunda toma de decisiones, para que la práctica sea una experiencia de *“aprehensión de la realidad social que se da por medio de aproximaciones sucesivas, en un movimiento que relaciona la realidad social y los fundamentos teóricos-metodológicos de la profesión y de la vida en sociedad”* (Ghiraldelli, 2020, p. 53).

Se debe fomentar en los profesionales universitarios nuevas maneras de organizar y reflexionar, permitiéndole tomar decisiones a partir de la interrelación entre Universidad-Sociedad-Mercado laboral; al considerar *“la autopercepción que los jóvenes tienen de su propia capacidad de logro y que incide en sus anticipaciones, elecciones y expectativas de futuro”* (Piñero, 2012, p. 35), y por otro, sensibilizarse y actuar con base en la visión humanista la cual lleve a promover el progreso y desarrollo social, para que la formación profesional se visualice más allá del empleo, *“favoreciendo el desarrollo de capacidades más amplias, que abarcan a la persona de manera integral y que remiten a la permanente construcción en que todavía se encuentra el concepto de formación”* (Granovsky y Pérez, 2021, p. 57).

Ética y Práctica Profesional

Todos poseemos una comprensión general de la ética que permite distinguir entre lo positivo y lo negativo. La palabra ética tiene su origen en el griego *ethos*, que significa costumbre; su equivalente en latín es la expresión *more*, de la cual proviene el término moral. Ambas expresiones se refieren a un comportamiento humano organizado de acuerdo con ciertos principios, postulados y normas establecidos por la cultura predominante en cada sociedad, en consecuencia, indican la frontera entre lo permitido y lo prohibido, lo correcto e incorrecto, lo aceptable e inaceptable.

La Ética representa un papel crucial en la conciencia moral de todo individuo, sirviendo como guía para la toma de decisiones, el comportamiento ético es



un elemento integral en la práctica profesional de los egresados universitarios. Por ello, en la actuación profesional se pueden identificar tres aspectos clave: el conocimiento especializado en determinada área, el manejo de la técnica para su aplicación en la atención a problemas específicos, así como, la conducta del profesional, cuyos límites éticos no deben ser transgredidos (Schdmit, 2000, p. 1), porque la ética profesional es el estudio de los valores inherentes al ejercicio profesional que surgen de la relación entre la profesión y la sociedad (Berumen, 2001, p. 132).

La ética además de incidir en los profesionales también es de la incumbencia de la humanidad, pero compromete más a quienes cuentan con una formación que deriva de la Educación Superior y de quienes por tanto la sociedad espera una actuación correcta. Por esta razón, la ética profesional es significativa, porque puede ser adquirida de diversas maneras, aunque se reconoce que la enseñanza más efectiva proviene del ejemplo del maestro más que del discurso, cada profesión enfrenta desafíos éticos específicos que son difíciles de abordar si no se anticipan y analizan durante la fase formativa.

Algunos individuos transgreden de manera consciente y sistemática esos límites, generalmente impulsados por una búsqueda desmedida de beneficios tecnológicos, económicos y sociales lo cual los puede clasificar como profesionales inmorales. Por otro lado, existen aquellos que desconocen o simplemente ignoran las restricciones éticas, siendo catalogados como inconscientes. Afortunadamente, la mayoría se asumen como profesionales, donde el comportamiento ético constituye la esencia de su cultura en la práctica laboral, por ello, las universidades deben actuar como agentes receptoras, generadoras y promotoras de la cultura, al inculcar en los estudiantes el patrimonio de valores que todos debemos compartir, se debe enseñar cómo ejercer una profesión, así también su ejecución de forma ética y correcta (Berumen, 2001, p. 2). Uno de los desafíos inmediatos que se deben abordar es participar en el desarrollo ético y moral de los estudiantes, aunque se identifica que donde se debe trabajar a profundidad es en el espacio del aula porque los alumnos expresan la escasa vigencia que perciben sobre la influencia de los principios éticos y morales en su vida personal y de formación profesional. Por ello, es importante que el docente en el aula reformule el contenido de los cursos que ofrece, que utilice un nuevo lenguaje, para que surja la claridad en sus discursos intelectuales, así como que preste la atención debida a la manera en la que los estudiantes aprenden y lo que realmente termina influyendo en ellos (Schdmit, 2000, p.3).



Hay que modificar los contenidos de los cursos, pero teniendo presente las estructuras de aprendizaje de los estudiantes, si es que se quiere garantizar que los universitarios consideren que los contenidos morales que imparte el docente son relevantes y no superficiales en el escenario del mundo actual.

Fomentando Valores Como Factor de Progreso Sociocultural

La respuesta defensiva a los fenómenos de la mundialización en relación a la cultura y la práctica profesional llega a partir del replanteamiento sobre la situación de los valores imperantes en la tarea educativa, donde resulta que al dotar de cierta importancia a los hábitos de la reflexión, finalmente se podrá llegar a la promoción de los valores, donde el referente para reinventar la educación sea el ser humano en su doble vertiente: el educando y las personas con las cuales convive y va a convivir. Una promoción de valores que tengan como característica dotar al sujeto de sentido y de convivencia como los horizontes de la vida que le permitan satisfacer sus necesidades con relación a lo colectivo, siendo personaje que se identifica como parte integral de la sociedad, para abandonar las posiciones individuales y materiales que afectan a la colectividad al excluirlas y olvidar los principios mínimos de convivencia, el reto es ***“orientar su trabajo hacia la organización colectiva, el aumento del poder comunitario, la transformación de condiciones laborales, para contrarrestar la lógica neoliberal, que prioriza la eficiencia cuantificable en el cumplimiento de estándares antes que la resolución de los problemas sociales”*** (Campillay, Di Masso y Muñoz, 2023, p. 130).

La relevancia de los valores en la tarea educativa debe radicar en la delimitación de ideas claras y operativas, donde se enseñe al estudiante universitario su responsabilidad como parte de una sociedad emergente, que sabe tomar decisiones y tiene la capacidad para resolver problemas cotidianos, sobre todo si tiene presente que ***“la construcción sociocultural y política de las juventudes en América Latina se da en un marco de crecientes desigualdades multidimensionales con desigualdades sujetas a diversas formas de subordinación que giran en torno al género, la etnia, la clase, entre otras categorías”*** (Alonso, 2023, p.3).

Trabajar y desempeñarse profesionalmente con un sentido de conciencia es una dinámica que se debe atender en la tarea educativa para incidir en la promoción de valores, que asegure la integración de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la asunción de actitudes que conlleven a modificar las visiones materialistas y conformistas, que al parecer fue la tendencia imperante en las sociedades del Siglo XX y ahora las del Siglo XXI.



Conclusiones

Se ha expuesto la forma en cómo debe comprenderse a la cultura y práctica profesional que caracteriza a la sociedad contemporánea, encontrando una dinámica de que ésta se encuentra en una fase permanente de transformación y estructuración producto de lo que se vive en el escenario mundial y, que definitivamente influye en cada una de las naciones y de sus actores. Lo sociocultural en la práctica laboral se refiere a la combinación de factores sociales y culturales que influyen en el comportamiento, las creencias y las prácticas de una sociedad, que interactúan entre sí para otorgar la explicación sobre como las personas viven y se relacionan en una comunidad o grupo social específico. Lo sociocultural en la profesión considera los aspectos interrelacionados que influyen en la vida de una sociedad, desde sus valores fundamentales y prácticas culturales hasta las estructuras sociales y las dinámicas de cambio.

Así, el contexto de la cultura y la práctica profesional según los nuevos paradigmas educativos parecen indicar que, en los próximos años, se procurará modificar el esquema de la materialidad y la pérdida de valores en los universitarios desde la etapa formativa, para que tengan una participación más oportuna cuando les toca insertarse en el mercado laboral. En la actualidad la universidad debe enfocarse en la formación de profesionales con una perspectiva humanista. Es fundamental comprender que, aun contando con tecnología avanzada y de progreso científico, el éxito de los futuros profesionales está intrínsecamente ligado a la incorporación de valores esenciales. Sin estos valores, las empresas, las instituciones y los individuos profesionales no lograrán su pleno desarrollo, lo que podría eventualmente llevar al declive de nuestro mundo y nuestra sociedad. Es necesario que a corto plazo los profesionales integren en su formación científica los principios éticos esenciales para satisfacer las necesidades y expectativas sociales en su práctica laboral. Esto implica que se reflexione sobre el compromiso personal y la responsabilidad social al fomentar y perfeccionar de manera continua la buena convivencia desde el ámbito de la profesión.





Referencias

Alonso, N. (2023). *Inserción laboral y acciones colectivas de las jóvenes argentinas en contexto de pandemia por COVID-19*. Millcayac, 10 (18), p.p. 1-18

Barahona, A., Chávez, Y., y Ramírez, M. (2023). *Perspectivas epistemológicas y metodológicas para la formación profesional del trabajador(a) social en la región Occidente Pacífico*. Tabula Rasa, 46 (1), p.p. 115-133.

Becerril, C. y Campos, J. (2023). *Evaluación de los instrumentos de política pública para formalizar el empleo en Nuevo León, México (2015-2021)*, Reflexiones, 103 (1), pp. 1-22.

Berumen, N. (2001). *Ética del ejercicio profesional*. Patria Cultural: México.

Blanco, M. (2022). *¿Cómo entender la identidad profesional hoy?* El Ágora U.S.B., 22 (1), pp. 426-443

Campillay, M.; Di Masso, A.; Muñoz, G. (2023). *Perspectivas profesionales sobre la intervención psicosocial en Chile*. Una revisión sistemática de estudios cualitativos. Revista de Estudios Sociales, 85 (1), pp. 115-135.

Fuentes, J. (1999). *Educación para la construcción personal: un enfoque de autorregulación en la formación de profesores y alumnos*. Desclée de Brouwer: Bilbao.

Garza, J. (2000). *Educación en valores*. Trillas-ITESM: México.

Ghiraldelli, R. (2020). *Formación Profesional y la Práctica Supervisada en el Servicio Social brasileño*. Prospectiva, 29 (1), pp. 39-56.

Granovsky, P.; Pérez, M. (2021). *Formación profesional: Cambio tecnológico y Relaciones Laborales*. Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, 19 (1), pp. 53-69.

Guim, P. y Marreno, Y. (2022). *Desarrollo de competencias en prácticas pre-profesionales y la inserción laboral de egresados universitarios en Ecuador*. Revista de Ciencias Sociales, 28 (6), pp. 212-225.

Montoya, M. y Miguez, M. (2022). *Condiciones laborales de los profesionistas en México, 2019*. Trabajo y sociedad, 23 (39), pp. 415-437.



Piñero, S (2012). *Jóvenes universitarios: desigualdades socioculturales y diversidad de representaciones en torno a la profesión*. LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos, 10 (1), pp. 33-45.

Ronda, M., Infante, A. y Pérez, R. (2017). *La orientación profesional desde la práctica laboral sistemática*, Luz, 16 (1), pp. 77-84.

Rugarcía, A. (1999). *Los valores y las valoraciones en la Educación*. Trillas-Universidad Iberoamericana: México.

Schdmit, E. (2000). *Ética y negocios para América Latina*. Universidad del Pacífico: Lima.





Dr. Francisco Javier Saucedo Jonapá

Profesor del Doctorado en Educación

francisco.saucedo@ulsapuebla.mx

Centro Universitario La Salle Benavente Puebla



**Notas Autoetnográficas Sobre la Asesoría
en la Construcción de Objetos de Estudio.
Producción de Conocimiento e Intimidad
Narrativa.**



Introducción

Presento en este texto a la autoetnografía como una herramienta para indagar qué se investiga y qué tipo de conocimiento se produce en un programa de doctorado en educación en una universidad privada. En concreto, me aproximo al estudio de la construcción de objetos de estudio de profesores de escuelas de nivel básico públicas y privadas que están inscritos en el programa de doctorado en educación de la Universidad La Salle Puebla. A partir de mi labor como profesor de seminario de tesis en dicho programa relato parte de mi experiencia en el acompañamiento académico para la construcción de objetos de estudio.

He decidido nombrar a este ejercicio de escritura como notas auto etnográficas debido a que considero la reflexión que hago aquí como un primer acercamiento a la escritura narrativa desde mí sobre un objeto de estudio en particular. Antes de inclinarme por una escritura etnográfica me interesaba indagar las actividades de un profesor que realiza una función de asesor o tutor de tesis y el tipo de conocimiento que invariablemente se va a producir con la elaboración de la tesis. Al mismo tiempo, me ha interesado el efecto de las políticas de profesionalización docente; me refiero sobre todo al modo en que estas políticas permean en la subjetividad de profesores al punto en que se convencen de estudiar un posgrado. En estas notas pretendo unir estos dos intereses. Desde una mirada más tradicional, podría decirse que este texto es un estudio exploratorio sobre temas que como profesor de seminario de tesis me han venido provocando desde hace un par de años.

Mis reflexiones sobre la producción de conocimiento en Instituciones de Educación Superior (IES) también se deben a mi trabajo como profesor en una escuela normal pública ubicada en la ciudad de Puebla. En esta escuela me he desempeñado como profesor, investigador, asesor de tesis y encargado de las gestiones para las actividades de investigación que emprenden estudiantes y docentes de dicha institución.

Finalmente, decidí escribir-reflexionar desde mí y no desde los profesores que fueron mis estudiantes. En el proceso de escritura de este texto juego con diferentes tipos de escritura con afán de provocar al lector. En algunas partes del texto coqueteo con la literatura y la filosofía porque considero que es preciso moverse hacia formas narrativas que ayuden a comprender la condición humana. Creo pues en la experiencia, pero no en medirla, sino en construirla mediante la escritura. Como antropólogo me adhiero a la idea de que la experiencia no es igual a un dato, pensamiento o juicio de la razón



sino a sentimientos y expectativas (Bruner, 1986). Dicho de otro modo, experiencia no es igual a conducta, de acuerdo a Bruner (1986) la experiencia es personal y nosotros como etnógrafos describimos la conducta de otros pero desde nuestra experiencia; en cambio, la conducta precisa de una descripción de acciones desde la audiencia de un evento, lo que implica una rutina estandarizada.

En este sentido, los científicos sociales remueven lo personal y experiencial de acuerdo a ciertos paradigmas (Bruner 1986, p. 9), y esto es algo que me propongo no hacer en este texto. Divido las notas en dos partes: primero un conjunto de reflexiones sobre la autoetnografía desde la revisión de

autores que me provocaron; y segundo, una revisión de lo que se ha publicado sobre la asesoría de tesis. A lo largo de ambas partes expongo mi experiencia como un relato autoetnográfico que pretende aportar al estudio de qué tipo de conocimiento se produce en el doctorado en educación de la Universidad La Salle Puebla.





La idea de concebir a la auto etnografía como una herramienta para el estudio de la producción de conocimiento es producto de mi lectura del texto de Blanco (2012). Como una forma de distinción con la etnografía, la auto etnografía se expande para dar cabida a relatos personales y/o autobiográficos (Blanco 2012). En este sentido, escribir desde mi implicó considerar la condición biográfica y sensible de la investigación educativa vinculada a lo afectivo (Ayciriet, 2022). La lectura de Holmes (2015) me *“voló la cabeza”*; realmente me provocó y fue determinante en mi decisión de escribir este texto. Mientras revisaba detenidamente su exposición, me di a la tarea de delinear mis ideas y comenzar a escribir a “pluma suelta” un poco imitando su estilo pues noté que me ofrecía una libertad que otras tradiciones no perdonan.

Mi indagación es sobre qué tipo de conocimiento se produce y por qué; cuáles son las razones o motivaciones por las cuales los estudiantes del doctorado deciden matricularse; qué puede decir todo esto sobre el mundo cambiante y en específico sobre las políticas educativas de promoción y salario laboral; y qué puede aportar esto a la reflexión sobre el discurso hegemónico de mejora de la educación.

Mi autoimplicación (Holmes, 2015), o sea, el reconocimiento de mi propia parte en todo esto es algo que me sigue rondando en la cabeza. Creo que escribir desde mi puede ser una forma de asumir mi responsabilidad ética y moral y por eso elegí la intimidad narrativa. Acepté una invitación para impartir un curso de seminario de tesis en el programa de maestría en gestión deportiva de La Salle. No estaba tan seguro de dominar el área deportiva pero sí en mi preparación en metodología de la investigación. Además, confiaba en mi habilidad para leer e introducirme a un tema. Tres años después me ampliaron la invitación para incorporarme al claustro de profesores del doctorado en educación de la misma universidad. Al parecer se interesaron en mí por mi formación en sociología. Como profesor de seminario de tesis, fui consciente de que necesitaba transmitir la idea de que si bien no hay fórmulas para construir, o como dicen algunos, diseñar, un objeto de investigación sí hay caminos seguros. Estos pueden ser sinuosos, llenos de baches y Acechados de neblina tanto como uno lo desee. Es decir, uno decide qué tan profundo decide sumergirse. Pero estoy seguro de que con la ayuda adecuada y la voluntad inquebrantable uno siempre sale salvo de este ejercicio. Siempre supe que ese camino es la mimesis, pero no sabía nombrarla hasta que leí el texto de Holmes (2015) cuando esta habla de Conquergood y la crítica ecrástica. En realidad la idea es muy sencilla: un desplazamiento desde la mimesis (imitación) y la poiesis (creación) hacia la kinesis (movimiento).



Es decir, mi método de enseñanza consistía en imitar lo que mis profesores habían hecho conmigo y eventualmente los estudiantes se aproximarían a la creación de conocimiento y a un cambio de pensamiento o paradigma. Conducir a los estudiantes, digamos, a una especie de estadio de producción/ creación de conocimiento constituyó el propósito de mis clases.

I

La idea de etnografía performativa me ofreció más luces para avanzar en mis reflexiones. De acuerdo a Holmes (2015). ***La etnografía performativa está fundada en dos ideas principales: a) que nuestras identidades y prácticas diarias son una serie de elecciones performativas (conscientes o inconscientes) que improvisamos de acuerdo a lineamientos culturales y sociales, y b) que aprendemos a través de la participación o de la representación (p.276).***

Comprendí que una clase podía ser vista como un performance en el que efectivamente convergen un sinnúmero de hechos y conductas que podrían decir mucho del fenómeno de la enseñanza y de las relaciones humanas en contextos específicos. Pero sin duda, desde el estudio del performance de mi clase podía describir no sólo qué temas se investigan sino qué tipo de conocimiento se produce. Es decir, a qué campo disciplinar o área de conocimiento va a aportar una tesis. Además, concebir mi clase como un performance me permitió separar dos momentos: a) la clase en sí; y b) todo lo que acontece antes y después de la clase, lo cual incluye el famoso momento de preparación de la clase.

II

La lectura de la tesis de Nieves (2023) me invitó a preguntarme por mi trabajo académico como profesor del curso de seminario de tesis. Sociológicamente me interesa quiénes son mis estudiantes. Cuáles son sus orígenes socioeconómicos y político-culturales así como sus trayectorias educativas y laborales han sido cuestionamientos latentes en mis intentos de explicación de ciertos acontecimientos dentro y fuera del performance de mi clase. Cualquier investigación sería sobre el tema debería contar con una descripción puntual de estos elementos por muy sencilla que fuera. ***Sin embargo, decidí centrarme en otra pregunta que plantea Nieves (2023): qué se sabe de las prácticas de profesores que acompañan procesos de investigación. La pregunta me interpeló para escribir desde mi. Pero el término “prácticas” no encajaba en mi propuesta de autoetnografía.*** De modo que planteé la pregunta de qué se sabe acerca de la construcción de objetos de estudio de investigaciones en educación en instituciones con una orientación profesionalizante.



Entre 2022 y 2023 asistí a dos eventos académicos organizados por la universidad en los que un profesor con mucho más años que yo laborando en el doctorado explicó que el enfoque de este doctorado era profesionalizante de investigación. Detalló que a diferencia de estudiantes de otros programas de doctorado, los de la Universidad La Salle Puebla tenían la posibilidad de construir sus problemáticas de estudio a partir de las realidades o contextos educativos en los que laboran día a día. Esta particularidad brindaba un enfoque profesionalizante que eventualmente cobraría un carácter de investigación al momento en que se emprendería una investigación sobre dicho fenómeno observado. Añadió que incluso en otros programas de doctorado en que los estudiantes no ejercían profesionalmente en instituciones educativas experimentaban dificultades no solo para ubicar un tema sino para construir el objeto de estudio. Escuché decir a Patricia Ducoing en el marco del 18° Coloquio Internuniversitario de Investigación de la Universidad La Salle Puebla el sábado 3 de junio de 2023 que era posible hablar del mundo de la investigación y del mundo de la intervención. Uno, el primero de ellos, tiene que ver con comprender la realidad educativa y el otro con el diseño y despliegue de programas educativos. Me quedaba claro que el enfoque consistía en investigar sobre la práctica docente o, dicho de otro modo, sobre la intervención; lo cual, desde mi mirada significaba pensar en investigaciones que midieran los resultados.

En la revisión de literatura que Nieves (2023) en su tesis señala que en los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa de 2002 a 2011, Schmelkes registró tres modelos de formación entre los cuales estaba el de investigación-intervención que incluye a quienes se centran en la transformación de las prácticas pedagógicas. Los otros son las de aportación teórico-epistemológicas y el de construcciones reflexivas a partir de saberes (citado en Nieves 2023, p. 15).

Aunque Moreno (2007) centra su atención en programas de doctorado en educación que tienen el propósito de formar a investigadores no con el enfoque de investigación-intervención como el de la Salle Puebla, los cuestionamientos que apunta me fueron útiles para reflexionar sobre mi labor como profesor que acompaña en la construcción de objetos de estudio. Moreno (2007) invita a cuestionar sobre qué generamos los formadores, a qué lógicas recurrimos para diseñar estrategias de formación, cuánto gusto compartimos por la investigación y por la formación de investigadores y cómo perciben los estudiantes nuestra función de formadores. Pensar en estos cuestionamientos como una guía para observar el momento previo



al acontecimiento de mi clase performance me parece adecuado. Qué generaba, desde qué lógicas diseñaba mis estrategias y con cuánto gusto lo hacía se presentaban ante mí como casi una guía de preguntas a responder. Solo quedaría fuera cómo lo percibían los estudiantes puesto que mi elección fue escribir desde mí. Visto de una manera más concreta, Moreno (2007) se pregunta por los rasgos de la persona que la disponen para desempeñar dicha función con compromiso respetando el trabajo del estudiante.

Tomé a un grupo de estudiantes de tercer cuatrimestre. Dedicaba parte de mi tiempo laboral de lunes a viernes a pensar sobre la clase que debía preparar para ellos. Mi trabajo como profesor de metodología de la investigación en la escuela normal me permitía empatar lecturas y reflexiones. Concentré mis esfuerzos en que cada estudiante logrará un nivel de su pregunta de investigación que reflejara no solo el medir una variable o describir un proceso pues pensé que para el grado de doctorado era preciso mostrar una mayor profundización. Había por supuesto un reto cognitivo y emocional que cada actor de la clase performance enfrentaba. Vender la idea de que contar con un mayor background era la mejor herramienta fue lo mejor que se me ocurrió. Me di a la tarea de convencer a los estudiantes de que la revisión de literatura no es un resumen sino un reporte y un ejercicio intelectual que exige la conexión de ideas apuntando al diseño de un objeto de estudio.

El artículo de Fernández y Wainermann (2015) también me dio señas de qué cuestiones podía mirar. Cuando tomé al grupo de estudiantes estos aún no contaban con un profesor integrante del claustro que fungiera como asesor. De manera que en ese momento yo era el asesor. La lectura de Fernández y Wainermann (2015) me enseñó que entre un asesor sobreprotector o uno indiferente yo deseaba un término medio. Sabía que uno u otro extremo no aportarían a la construcción de un buen objeto de estudio. La solución tampoco era un término medio sino un balance. Es decir, un cuidadoso movimiento entre uno y otro de acuerdo al avance de los estudiantes y del clima del performance. Pero siempre desee, como mencionan los autores referidos, ver mi tarea como un proceso de enculturación de los tesisistas en una comunidad académica.

Una semana después de salir del hospital debido a una complicación que pudo haberse evitado si el protocolo de urgencias respecto a casos de enfermedades autoinmunes hubiera sido más puntual soñé que me despedían de la universidad. Manejaba mi auto de noche con dirección al estado de Tlaxcala. Mi vista era cansada y no pude distinguir unos topes que obligaban



a reducir la velocidad hasta llegar a un alto total. Era una serie de topes que me salté y que hizo que en el último de ellos el auto por fin se detuviera de manera brusca. Los topes habían sido colocados por una especie de estación de revisión. Las personas, que ineludiblemente aparecieron ante mí como autoridades del estado de Tlaxcala, algo así como policías fronterizos, me retuvieron y examinaron mis ojos y mi estado de salud general. En lugar de comunicarse con mi pareja para explicarle lo sucedido optaron por llamar a mi lugar de trabajo, o sea, la universidad. Después de un rato alguien de la universidad arribó al lugar y me anunció que no podía seguir laborando en la institución. Temeroso, fui yo quien tuvo que telefonar a mi mujer para narrarle lo acontecido y pedirle que fuera por mí porque, además, no me permitieron manejar de regreso. Sentí un terror indescriptible y comencé a sufrir. Previo al sueño llevaba días preparando este texto.

Conclusiones

He tenido la intención de reflexionar sobre el proceso de acompañamiento en la construcción de un objeto de estudio de una tesis de doctorado en educación que invariablemente producirá un tipo de conocimiento. Aguirre, Porta y Ramallo (2022) aseguran que una singularidad de la formación doctoral consiste en que esta ***“atraviesa al sujeto desde coordenadas biográficas, temporales y afectivas que solo pueden dimensionarse a través de su propia textualización y narración”*** (p. 1). Este relato responde a la necesidad de que sea no el estudiante de la formación doctoral sino el profesor quien narre y por eso reflexione desde mí. Además, tiene el objetivo de aportar conocimiento en torno al fenómeno de cómo se construyen los objetos de estudio en esta formación doctoral.

He planteado mirar mi clase como un performance, pero la escritura es también un performance. Desde las artes, el performance es una interrupción disruptiva, es interrumpir lo sabido y lo compartido para visibilizar su propia construcción (Metzdorff, 2022). Para Metzdorff (2022) el performance es también un antimétodo ***“que solo se puede contar mientras sucede la investigación, porque es la investigación y la investigación es la escritura”*** (p.9). En este relato hay al menos dos performances en cuestión: 1) mi clase de seminario de tesis y 2) la escritura de este relato que se revive cada vez que es leído pues la presencia del lector lo convierte en un performance diferente. No solo se trata de contar historias sino de observar cómo se cuentan esas historias.



Referencias

Aguirre, J., Porta, L., y Ramallo, F. (2002). *Tramas cronotópicas y devenires autobiográficos en la formación doctoral*.

La performatividad del posgrado desde las narrativas de docentes universitarios, en Saberes y prácticas, Revista de Filosofía y Educación, Vol. 7, Núm. 2, pp 1-17.

Blanco, Mercedes (2012). *Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos*. En Andamios, Vol. 9, Núm. 19, Mayo-agosto, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, pp. 49-74.

Bruner, Edward (1986). *Experience and Its Expressions*, en The anthropology of experience. Turner y Bruner (editors), University of Illinois Press, pp. 3-30.

Fernández, L y Wainermann, C. (2015). *La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica?*, en Perfiles Educativos, Vol. XXXVII, Núm. 148, IISUE-UNAM. pp. 156-171.

Holmes, Stacy (2015). *Autoetnografía. Transformación de lo personal en político. En Métodos de recolección y análisis de datos*. Manual de investigación cualitativa Vol IV, Denzin y Lincoln (comp.), Gedisa. pp.262-315

Jimeno, Myriam (2016). *Introducción. El enfoque narrativo. En Etnografías contemporáneas III: las narrativas en la investigación antropológica*, Jimeno, Pabón, Varela y Díaz (editores), Universidad Nacional de Colombia, pp. 7-21

Metzdorff, Valeria (2022). *Sobre una tesis autobiográfica, una vuelta a la escuela, la autoficción y la poesía*. en Saberes y prácticas, Revista de Filosofía y Educación, Vol. 7, Núm. 2, pp. 1-14

Moreno Bayardo, María Guadalupe (2007). *Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación*, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 12, Núm. 33, pp. 561-580.

Nieves, A. (2023). *Mediación docente en el proceso de investigación para la titulación en una escuela normal*. Tesis para obtener el grado de doctorado interinstitucional en educación, IBERO Puebla

**Dra. Gabriela Jiménez Bandala**

Profesora del Doctorado en Educación

gabriela.jimenez@ulsapuebla.mx

Centro Universitario La Salle Benavente Puebla



Filosofía del Error y Obstáculos Epistemológicos: Un Enfoque para la Construcción del Conocimiento Científico en la Educación.



Resumen

Esta investigación se centra en la propuesta de Gaston Bachelard para desarrollar una propuesta metodológica llamada filosofía del error. El objetivo de tal herramienta teórica-conceptual es identificar y superar obstáculos epistemológicos, especialmente en la educación. Los principales obstáculos epistemológicos son: la experiencia primera o básica vinculada con el sentido común simplista, una actitud excesivamente orientada hacia resultados prácticos y utilitarios que desdeña la teoría y el uso desmesurado de metáforas, las analogías e imágenes que oscurecen el discurso científico y dificultan la comunicación. La investigación concluye con propuestas para el tratamiento didáctico de estos obstáculos, se destaca la importancia de abordarlos como un medio que facilite el aprendizaje de nociones científicas.

Palabras Clave

Filosofía del error, obstáculos epistemológicos, educación científica.

Introducción

Esta investigación tiene como objetivo esbozar una filosofía del error para rastrear bajo qué términos es imposible el conocimiento científico y, a partir de ahí, edificar un acceso a él. Se trata de rastrear los inconvenientes con los que tropieza el intelecto, descubrir el mecanismo con el que operan para anticipar una contrapartida y desarraigarlos, como quien limpia los cultivos de hiedra venenosa. Séneca (citado en Comenio, 1982) propone la necesidad de despojar de impedimentos a sus discípulos, ya que para emprender cualquier estudio la mente y el corazón del estudiante deben estar preparados: ***“para nada sirve dar preceptos si antes no remueves los obstáculos a los que preceptúas”***.

La filosofía del error pretende ser una vacuna para los obstáculos que impiden el conocimiento. La educación es un acto gnoseológico en el que dos sujetos cognoscentes deliberan en torno al objeto cognoscible. Uno de los sujetos -el profesor- ha tenido más acercamientos al objeto y, por lo tanto, es un poco más experto.

El diálogo entre el sujeto más experto y el sujeto menos experto -el alumno- permite un acercamiento al objeto. Lo anterior implica que la construcción mental del sujeto menos experto o alumno sea una ***“reconstrucción de la reconstrucción”*** que no está libre de errores o prejuicios. Es necesario que la filosofía del error traslade su rigor metodológico al proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, el profesor será consciente de los errores



que arrastra y buscará superarlos innovando en el terreno didáctico. El alumno adquirirá una nueva forma de trabajo que le permitirá visualizar los procedimientos inconsistentes que realiza. Se encontrará con que el error es una oportunidad y no un fracaso.

Análisis del concepto "Obstáculo Epistemológico" en la obra de Gaston Bachelard

Bachelard sostiene que el conocimiento es un constructo del sujeto y no una simple reproducción del mundo de las cosas. Afirma que el conocimiento científico, no parte de cero para fundarlo o ampliarlo: ***"cuando se presenta ante la cultura científica, el espíritu jamás es joven. Hasta es muy viejo pues tiene la edad de sus prejuicios"*** (Bachelard, 2000, p. 16). En la educación y la investigación, la preocupación esencial de los profesores o de las personas encargadas de la formación de científicos debe centrarse en identificar las circunstancias que fomentan mentes y corazones comprometidas con la investigación y la innovación científica (Camilloni, 1997 y Astolfi, 1998).

Bachelard, en *La Formación de Espíritu Científico*, plantea la necesidad de comprender las causas de las dificultades, los estancamientos y los retrocesos en la construcción del conocimiento científico. Llega muy pronto a la afirmación ***"de que hay que plantear el problema del conocimiento científico en términos de obstáculos"*** (Bachelard, 2000, p. 15). Nuestro autor esboza una filosofía del error, su teoría se arraiga en la noción de obstáculo epistemológico, que se define como: ***Causas de estancamiento y hasta de retroceso (...) causas de inercia (...) costumbres intelectuales que fueron útiles y sanas [que] pueden a la larga trabar la investigación (...) saber cerrado y estático (...) esos llamados errores no son sino la expresión de un comportamiento instintivo"*** (Bachelard, 2000, pp. 15, 16, 21).

Del párrafo anterior se desprende que el obstáculo epistemológico es una herramienta teórico-conceptual que facilitará la enseñanza-aprendizaje efectiva de la ciencia, además de promover la innovación científica. La pregunta que surge a continuación es: ¿desde qué perspectiva es viable explorar las características de los obstáculos epistemológicos? Indudablemente, tanto el desarrollo histórico del pensamiento científico como la práctica educativa nos proporcionan numerosos ejemplos al respecto. En ambas situaciones el epistemólogo o el profesor debe optar por el esfuerzo de racionalidad y de construcción sistemática, se debe dejar de lado la experiencia común pues es engañosa. En la práctica de la educación, el obstáculo pedagógico también es desconocido, los profesores no indagan las causas de la ignorancia y



de la irreflexión, sólo la sancionan. No se trata de adquirir cultura, sino de cambiarla, ***“de derribar los obstáculos amontonados por la vida cotidiana (...)”*** los profesores de ciencias no comprenden que no se comprenda” (Bachelard, 2000, pp. 20 y 21).“.

Es posible señalar que, desde el enfoque del autor en cuestión, la misión de la educación es ***“poner la cultura científica en estado de movilización permanente, remplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentales, dar finalmente a la razón motivos para evolucionar”***. La epistemología bachelardiana elabora una crítica a la labor del educador, y sentencia: ***“jamás he visto a un educador cambiar de método de educación. Un educador no tiene sentido del fracaso, precisamente porque se cree maestro. Quien enseña manda”*** (ambas citas son de Bachelard, 2000, p. 21). Las implicaciones de lo anterior son serias: el educador se convierte en un individuo en el cual el error se arraiga como un comportamiento instintivo, dando lugar a que la relación entre el maestro y el alumno adquiriera un carácter patógeno. La comunicación se fractura: uno -el maestro- está subsumido en la idea de que el otro no sabe, el otro -el alumno- enfrascado en la idea de que lo enseñado es intrascendente a su experiencia previa. A partir de la interpretación de obra de Gaston Bachelard, se identificaron los obstáculos epistemológicos más recurrentes: a) la experiencia primera o básica vinculada con el sentido común simplista, b) una actitud excesivamente orientada hacia resultados prácticos y utilitarios que desdeña la teoría y c) el uso desmesurado de metáforas, las analogías e imágenes que oscurecen el discurso científico y dificultan la comunicación. A continuación, se explicarán más a detalle.

a) La experiencia primera o básica vinculada con el sentido común simplista. Según Bachelard, la experiencia primera ***“es siempre el primer obstáculo para la cultura científica (...) en efecto, esta observación básica se presenta con un derroche de imágenes; es pintoresca, concreta, natural y fácil”*** (2000, p. 22). Los datos que otorgan los sentidos obnubilan nuestras apreciaciones





científicas pues creemos conocer los objetos tal y como son, más allá de investigaciones ya existentes. Como destaca Camilloni (1997, p. 15) es clara: ***“no hay información libre de teoría”***. La teoría debe ser el punto de partida de la observación, no debe pasar desapercibida para el sujeto.

No obstante, tampoco debe ser seguida ciegamente, es necesario un ir y venir constante entre la observación y la teoría, y viceversa. Lo anterior deja claro que la experiencia empírica sólo es un peldaño hacia la ciencia, no la hace. Camilloni profundiza en este obstáculo epistemológico y sugiere que ***“los hombres van naturalmente con sus deseos, sus pasiones, con toda su alma. En esas condiciones, no puede pues asombrar que el conocimiento objetivo sea un primer error”*** (1997, p. 15).

b) Una actitud excesivamente orientada hacia resultados prácticos y utilitarios que desdeña la teoría. Según Camilloni, ***“toda aseveración debe ser revisada en el contexto de la o las teorías que la sustentan, tarea que necesariamente es difícil y exige una visión de síntesis para una adecuada comprensión y evaluación”*** (1997, p. 16). De ahí que, ninguna visión científica se





corresponda con la facilidad. La ciencia surge de la problematización de lo que se observa, la ciencia es filosófica, y por ello, compleja. La investigación científica pretende multiplicar las preguntas, no pretende inmovilizar el pensamiento a través de la exacerbada facilidad. Bachelard sostiene en varias obras que la ciencia busca encontrar nuevos caminos.

El pensamiento orientado hacia lo utilitario es, según Bachelard (2000), un pensamiento mutilado que desvía y desvirtúa el interés del científico. Se desprecia el saber teórico, se desdeña a razón de lo pintoresco, del exceso de imágenes y de lo llamativo. Se prefiere una explosión en el laboratorio por su estruendo y colorido sin tener en cuenta los procedimientos científicos intrínsecos a ella.

El interés, la utilidad y la facilidad son otros obstáculos peligrosos que proporcionan explicaciones inmediatas carentes de valor teórico. No es posible deducir leyes o proposiciones científicas fundamentadas en aseveraciones simples y experiencias sencillas. La ciencia no es lineal ni meramente acumulativa, ya que ninguna afirmación en la ciencia es definitiva ni está exenta de duda. Camilloni (1997) proporciona ejemplos de lo anterior: la física cuántica en la actualidad ha puesto en tela de debate proposiciones científicas que se creían completamente verdaderas.

c) El uso desmesurado de metáforas, las analogías e imágenes que oscurecen el discurso científico y dificultan la comunicación. Es peligroso sobrecargar el discurso científico de excesivas metáforas, analogías e imágenes. Si bien es cierto que las anteriores son un recurso didáctico importantísimo, también es verdad que la enseñanza de las ciencias debe fomentar el pensamiento abstracto y la conciencia crítica.

Una metáfora será válida en tanto añada un poco de color sobre los rasgos esenciales de un concepto o proposición científica, de lo contrario, el uso deliberado de analogías y metáforas derivará en mayores perjuicios que beneficios. Un discurso fundamentado en analogías y metáforas corre el riesgo de ser impreciso y dificultar la comunicación y, por ende, el aprendizaje. Según Camilloni las acciones de los profesores deben estar orientadas hacia la abstracción, se debe ***“trabajar sobre las intuiciones básicas que son obstáculos para el pensamiento científico”*** (Camilloni, 1997, p. 18).



A manera de conclusión, tratamiento didáctico de los Obstáculos Epistemológicos

Con relación al abordaje didáctico de los obstáculos epistemológicos, existen enfoques como el de Astolfi (1998), que se centra en comprender las representaciones erróneas que tiene los alumnos de primaria y secundaria al estudiar ciencias. Su estudio inicia dando a conocer su posición teórica, luego, identifica los "nudos" u obstáculos epistemológicos.

El análisis que presenta este autor permite encontrar el origen y sentido de las representaciones erróneas de los alumnos para interpretarlas desde una perspectiva didáctica. La obra en cuestión sugiere que no se trata tanto de percibir los obstáculos como simples dificultades, sino de abordarlos desde un enfoque didáctico, considerándolos como medios que facilitan el aprendizaje de las nociones científicas. En ese sentido, el abordaje teórico presentado en páginas anteriores es el punto de partida para alcanzar el segundo objetivo, relacionado con la práctica docente.

Camilloni (1997) retoma la noción de obstáculo epistemológico de Bachelard para focalizar las dificultades que tienen los alumnos al aprender ciencias. Según esta autora, son una forma de "*saber-cristalizado*" o petrificado que genera una especie de inercia que dificulta el proceso de construcción de un saber nuevo. El tratamiento didáctico de los obstáculos epistemológicos debe partir de la problematización de lo comúnmente difundido. La enseñanza de las ciencias debe estar abierta a nuevas preguntas que desestabilicen los modos de respuesta establecidos. Estamos ante un obstáculo epistemológico cuando, en una microesfera cultural como un aula o un laboratorio, no surgen preguntas, sino únicamente respuestas, estos se incrustan en el conocimiento que ya no se cuestiona.

Referencias

Astolfi, J.P., (1998). *El tratamiento didáctico de los obstáculos epistemológicos*. Recuperado el día 01 de junio de 2023, disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5863/5276>

Bachelard, G. (2000). *La Formación del Espíritu Científico*. México: Siglo XXI.

Camilloni, A. (1997). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

Comenio, J. (1968). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.



Dr. Luis Angel Aguilar Carrasco

Profesor del Doctorado en Educación

luis.aguilar@ulsapuebla.mx

Centro Universitario La Salle Benavente Puebla



Deserción y Residencia.

Un Análisis de Trayectoria Considerando el Lugar de Origen de los Estudiantes de la Licenciatura en Farmacia.



Resumen

Se plantea realizar un análisis sobre el comportamiento de la deserción en estudiantes de la Licenciatura en Farmacia de la Facultad de Ciencias Químicas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, con relación al lugar en el que los alumnos de dicho programa se encuentran residiendo al momento de estar inscritos dentro de este. Se analizó el número de personas que se dan de baja por el promedio comparando aquellos que residen en la capital del estado, contra los que viven al interior de este y finalmente los que tienen residencia en otro Estado de la República.

Palabras clave

Deserción, farmacia, residencia.

Introducción

La deserción es una situación que preocupa a las instituciones educativas sin importar el nivel de que estamos hablando, para cualquier escuela el indicador de los alumnos que dejan de acudir a una escuela, se traduce en una constante preocupación, más allá de pensar en el número de alumnos que acuden a un grado, o en los que dejan de hacerlo, las instituciones educativas deberían considerar cuales son las estrategias que se deben de implementar para evitar la deserción, sin embargo la realidad (al menos en México) es que la deserción es un fenómeno que tiene un sinnúmero de razones y aunque parezca algo increíble el tema académico pudiera ser el más simple de atenderse dentro de la complejidad que esto mismo marca Zúñiga (en Ruíz-Ramírez 2014) menciona que la deserción se interpreta como como la acción de abandonar los estudios en un plantel educativo por cualquier motivo. Los trabajos entorno a la deserción académica de cualquier programa educativo conforman uno de los insumos más importantes respecto a la importancia e impacto que un programa de estudios tiene. El análisis de trayectorias nos permite conocer las características y cualidades del grupo de estudiantes que se encuentran inscritos en el Programa Educativo. De forma común las instituciones educativas y los organismos responsables de emitir la correspondientes acreditaciones realizan un análisis conforme al número de estudiantes que ingresan a una licenciatura respecto a lo que egresan y se titulan, el otro aspecto que es de suma importancia para este tipo de estudios es la deserción y finalmente el porcentaje de deserción, pese a que estos dos último factores en realidad se refieren a lo mismo, el primero de ellos siempre se reporta en sentido negativo pues son los estudiantes que salieron del Programa Educativo, mientras que la retención se reporta como un "éxito" de este.



Sin embargo, el análisis de trayectoria se centra únicamente en los número que arrojan los ingreso y egresos de estudiantes dentro de un programa de Licenciatura, pero es importante mencionar que existen diversas razones y motivos por los cuales un estudiante decide abandonar sus estudios en cualquier semestre de la carrera en la que se encuentre e independientemente del tipo de programa que se encuentran cursando, la realidad es que la información en este tipo de estudios, se concentra en la mayoría de los casos en reportar los datos “duros” de cómo se compota la matrícula a lo largo de la trayectoria de los diferentes semestre que componen al plan de estudios, obviando cuestiones inherentes a las personas como pueden ser las condiciones socioeconómicas, socioeducativas e incluso de salud de los implicados en el estudio. De tal forma, resulta importante (además de interesante) establecer estrategias que permitan llevar a cabo un análisis que complemente el tema cuantitativo, como puede ser un análisis etnográfico centrado en el lugar de origen de los estudiantes que causan baja en un Programa Educativo.

Licenciatura en Farmacia

En México, la Licenciatura en Farmacia existe bajo ese nombre en 5 Universidades, todas ellas públicas, estas son:

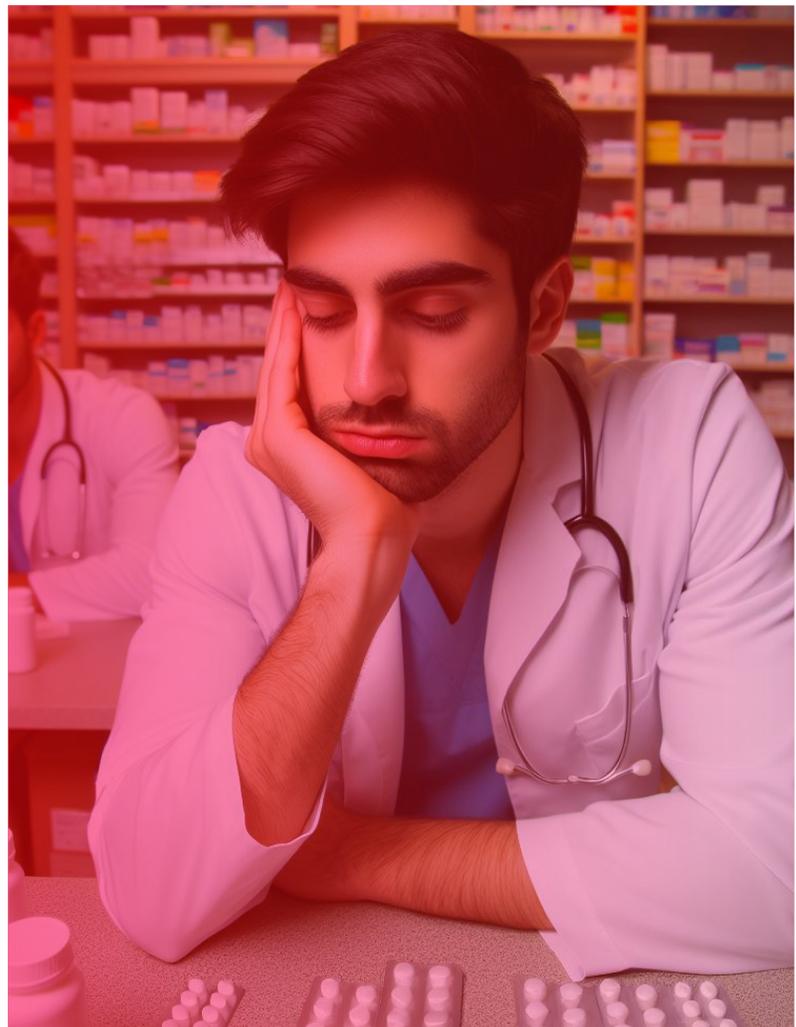
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- FES Cuautitlán
- Universidad Autónoma de Hidalgo
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos
- Universidad Autónoma de Quintana Roo





Para el caso del programa que se oferta en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), se trata de una Licenciatura que se creó en 1994 y cuya primera generación ingreso a estudiar al año siguiente (1995), a lo largo de 28 años de historia, el programa ha experimentado diferentes ajustes siendo el más reciente el del 2015 donde se rediseñó la ruta crítica orientándola a un perfil de egreso dirigido a la Farmacia Clínica. (Programa Educativo Lic. En Farmacia 2016)

Se trata del programa con menor matrícula dentro de la Facultad de Ciencias Químicas de la BUAP, pese a ello ha aprobado exitosamente tres procesos de acreditación, es cierto que el cumplimiento de los indicadores del organismo acreditador, en este caso COMAEF (Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica, A.C.) pudiera pensarse como una tarea que se reduce únicamente al cumplimiento de un checklist de corte dicotómico, esta percepción puede tonarse un tanto simplista puesto que el suponer que el solo cumplimiento de los factores de la lista garantizaría la obtención del certificado de acreditación únicamente demostraría un desconocimiento acerca de





todos los procesos que se encuentran involucrados en un ejercicio de este tipo, es decir, el cumplimiento de los rubros se encuentra directamente asociado al trabajo de académicos y administrativos analizándose detenidamente factores tales como la planeación, la preparación de los docentes, la facilidad de acceso a servicios y la pronta respuesta en los diversos trámites, esta parte implica que debe existir una correcta coordinación entre todos los procesos que participan en este proceso.

Objetivo

Relacionar la zona de origen de los estudiantes inscritos en el Programa Educativo de la Licenciatura en Farmacia de la BUAP con el número de bajas por cohorte generacional del 2016 al 2023.

Metodología

Se analizó la totalidad de alumnos inscritos por cohorte generacional en el programa educativo de la Licenciatura en Farmacia con sede en la Facultad de Ciencias Químicas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Para ello se consideraron los siguientes términos:

- Aspirantes: Son los alumnos que solicitaron ficha para presentar el examen de ingreso durante el año en el que comenzaron sus estudios.
- Inscritos: Es la totalidad de alumnos por cohorte generacional que cuentan con número de matrícula como alumnos del programa educativo.
- Bajas: Son los estudiantes que abandonan los estudios, para el presente trabajo no se hizo diferencia alguna entre si motivos de baja fueron por temas económicos, de salud, bajas voluntarias o por incumplir algún apartado del reglamento institucional.
- Alumnos activos: Son estudiantes que se encuentran inscritos dentro del programa educativo y que no han concluido el total de créditos de este.
- Egresados: Son los alumnos que han cubierto el 100% de los créditos del programa educativo.
- Titulados: Se trata de los egresados que han realizado el trámite de titulación por cualquiera de las modalidades que la institución reconoce.

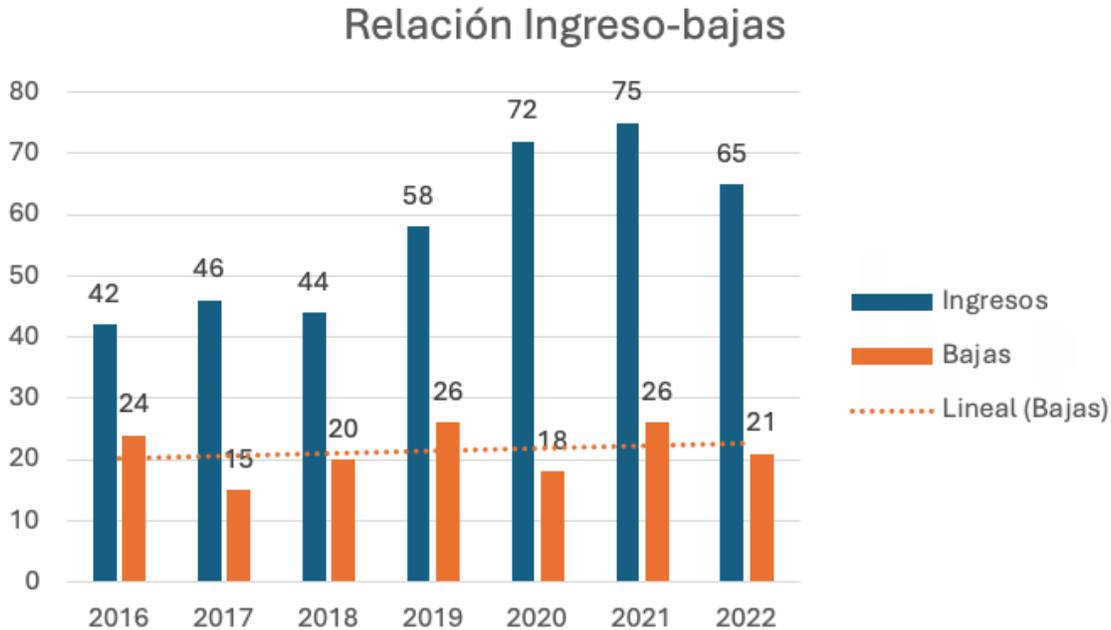


Resultados

Una vez que se contó con los datos clasificados conforme a la definición de cada uno de los términos, se catalogó a cada uno de los alumnos dados de baja conforme los lugares de origen de estos:

- Baja de alumnos con residencia en la Ciudad de Puebla.
- Baja de alumnos con residencia al interior del Estado de Puebl.
- Bajas de alumnos con residencia en Estados de la República diferentes a Puebla.

La gráfica 1 presenta la relación de ingresos y bajas por cohorte generacional, con base en las barras podemos observar que la matrícula 2020 es que tiene un menor número de bajas con relación a los alumnos que ingresaron (25%) en tanto que las matrículas 2016 es la que presenta un mayor porcentaje de bajas (57%), es importante mencionar que en el año 2016 se implementó un nuevo plan de estudios.

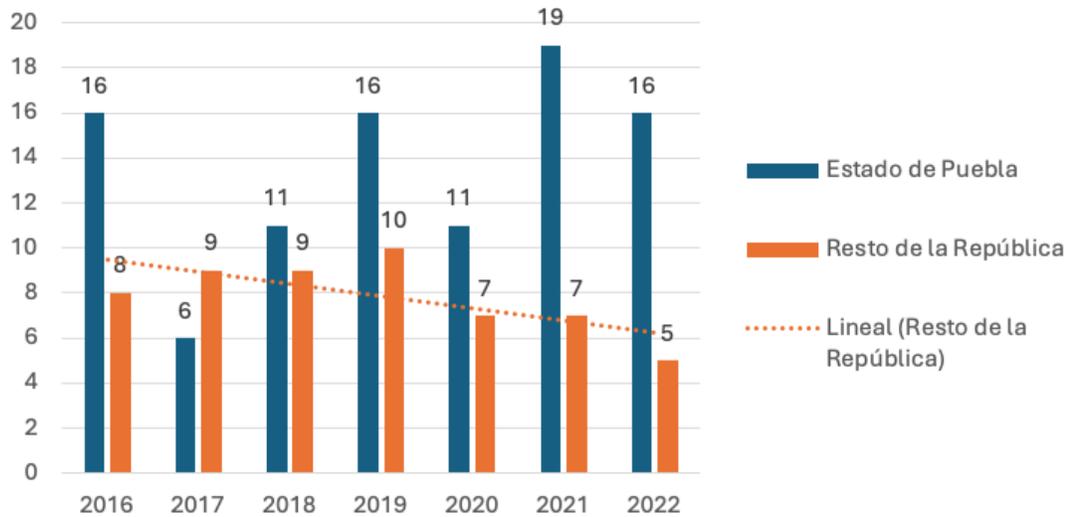


Gráfica 1. Relación ingreso-bajas



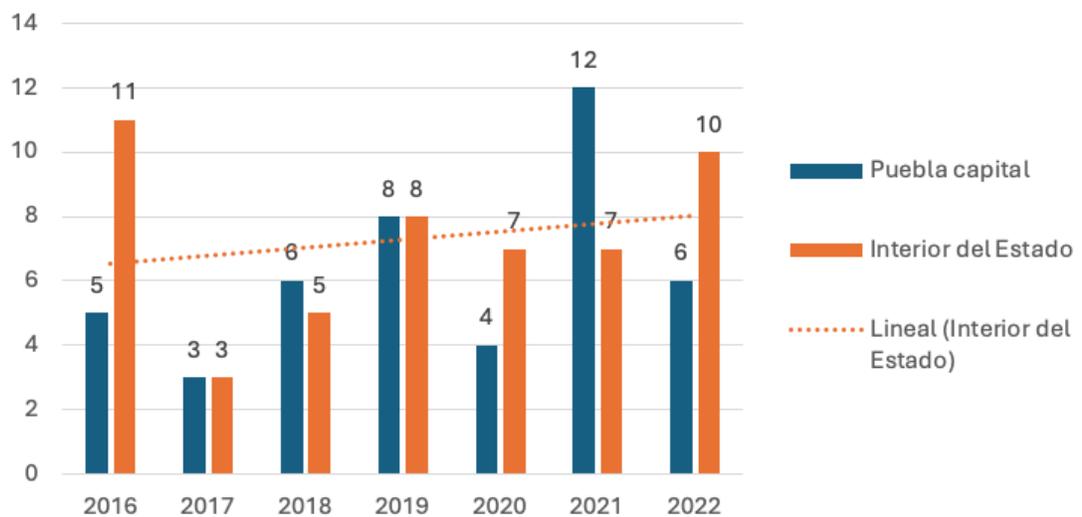
Por otra parte, las gráficas 2 a la 4 presentan una relación de las bajas de estudiantes con base al lugar de residencia de estos.

Bajas Estado de Puebla-Resto de la República



Gráfica 2. Relación de bajas entre estudiantes del Estado de Puebla y el Resto de la República.

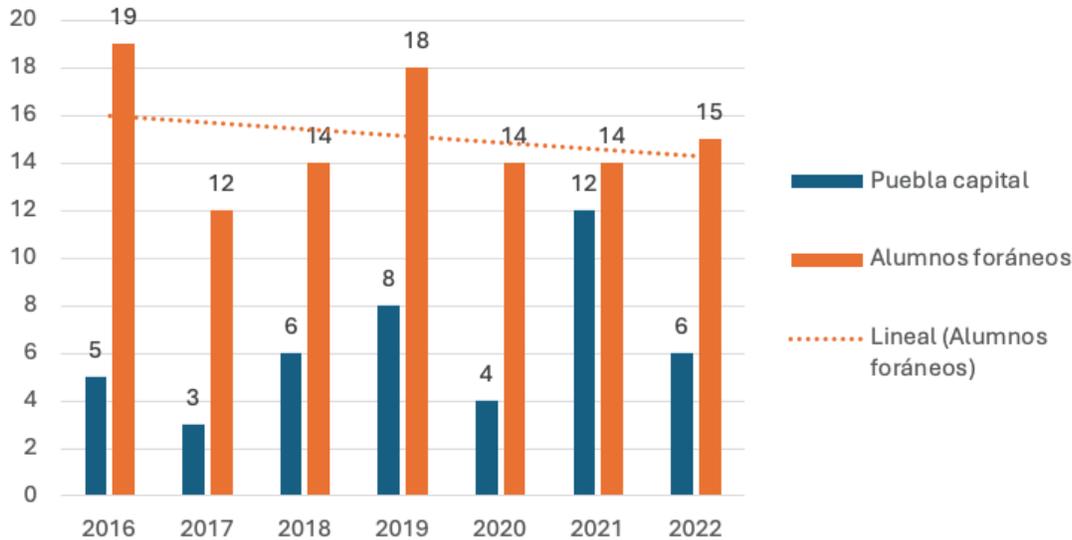
Bajas Capital-Interior del Estado



Gráfica 3. Relación de bajas entre estudiantes con residencia en Puebla capital y el resto del Estado



Relación bajas Puebla capital-alumnos fuera de la capital



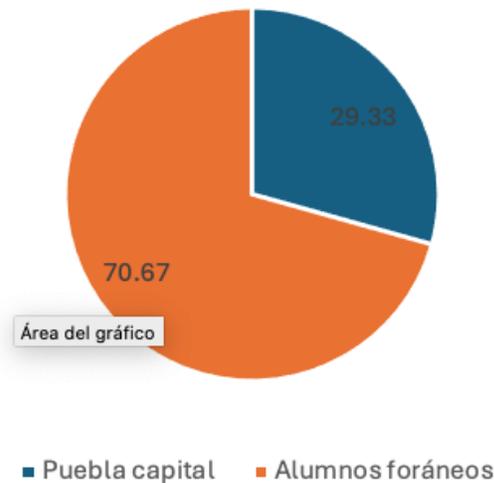
Gráfica 4. Relación de bajas entre estudiantes con residencia en Puebla capital y fuera de esta.

En un primer momento se puede concluir que las deserciones se presentan en mayor número en aquellos estudiantes cuya residencia se encuentra en Puebla, sin embargo cuando se catalogan a los estudiantes oriundos del Estado entre aquellos que viven en la capital del Estado y los que viven en algún otro municipio, los datos presentan cambios, si catalogamos a todos los estudiantes que viven fuera de la capital como “alumnos foráneos” la relación del número de bajas de estos con respecto a los quienes reportar su residencia en la capital del estado presenta un incremento importante, por ejemplo, para las generaciones 2016 , 2017 y 2020 el número de bajas de los alumnos foráneos respecto a los de Puebla capital equivale a prácticamente el triple.

La Gráfica 5 presenta la relación en porcentaje de las bajas de los alumnos de la Licenciatura en Farmacia conforme su sitio de residencia para el periodo analizado (2016-2022), la distribución de esta nos demuestra que el número de estudiantes dados de baja del Programa Educativo de la Licenciatura en Farmacia, es mayor cuando los estudiantes no viven dentro de la capital del Estado.



Porcentaje de bajas



Gráfica 5. Porcentaje de bajas de alumnos conforme su lugar de residencia.

Conclusiones

Si bien es cierto que la deserción y el abandono escolar son multifactoriales, el análisis que se realizó en la presente investigación encierra una relación directa entre el lugar de residencia de los estudiantes inscritos en los cohortes generacionales del 2016 al 2022 y el número de bajas de estudiantes dentro de los periodos indicados. En un primer momento se podría suponer que el tema socioeconómico es la principal razón por la cual los estudiantes que no viven en la capital del Estado de Puebla se dan de baja del programa educativo, lo anterior debido a que esto implica erogar gastos de alimentación y hospedaje y cuotas de la institución.

Sin embargo, no es posible en este momento asociar el tema de las bajas únicamente a un aspecto económico, existen factores de salud física y emocional que no se consideraron en la presente investigación, ambos factores resultan de suma importancia para poder establecer la influencia que tienen en el desempeño de los alumnos y en su decisión de continuar o no con su carrera universitaria. Hasta el momento es posible correlacionar el lugar de residencia de los estudiantes con la continuidad dentro del programa educativo.



Referencias

Aguilar Carrasco, L. A., & González Martínez, A. (2021). *Propuesta de Flexibilización de la Ruta Curricular de la Licenciatura en Química*. Un análisis de los elementos del plan de estudio. Voces De La educación, 6(12), 45–64. Recuperado a partir de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/266>

Balfanz, R. y Mac, D. (2007). *Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions*. Educational Psychologist, vol. 42, núm. 4. pp. 223-235.

Bryk, A. y Thum, Y. (1989). *The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation*. American Educational Research Journal, vol. 26, núm. 3, pp. 353-383.

Choque, L. R. (2009). *Ecosistema educativo y fracaso escolar*. Revista Iberoamericana de Educación (Organización de Estados, Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y Cultura), vol. 4, núm. 49. pp. 1-9.

Díaz de Cossio, R. (2006). *Calidad y flexibilidad en la educación, en Solana, F. (comp.), Educación: visiones y revisiones*. Siglo XXI. pp. 204-275.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (2008). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Santiago de Chile: UNESCO. 239 p.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2007). *Estudios económicos de la OCDE*. México 2007. OCDE. 206 p.

Prieto, Q. M. y Carrillo, N. J. (2009). *Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva*. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 5, núm. 25, pp. 1-8.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2008). *Subvención educacional para alumnos vulnerable y sus efectos en la distribución de oportunidades*. Santiago de Chile: Programa Equidad, PNUD, 52 p. Disponible en: http://www.pnud.cl/areas/ReduccionPobreza/2012/2008_4.pdf

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina. (2006).

Romo, L. A. y Fresan, O. M. (2002). *Los factores curriculares y académicos relacionados*



con el abandono y el rezago en Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES.
Propuesta Metodológica para su estudio. Serie Investigaciones. México,D.F. p. 153-241. Libro en Línea ANUIES. Disponible en: <ftp://ece.buap.mx/.../>

Zúñiga, V. M. G. (2006). *Deserción Estudiantil en el Nivel medio Superior, Causas y solución.* Trillas. p128



