

PRAXIS EDUCATIVA REDIE



LA ESCUELA IMAN

Desarrollando el talento de los niños

LO QUE HACEN LOS MEJORES
PROFESORES EN UNA UNIVERSIDAD
PÚBLICA MEXICANA

VERDAD O MENTIRA

Un acercamiento al concepto de verdad

EDUCACIÓN – CIUDADADNIA –
COMPLEJIDAD EN LA
ANTROPOÉTICA DEL
COMPLEXUS SOCIAL

REVISTA PRAXIS EDUCATIVA REDIE, año 9, No. 17, noviembre 2017 – abril 2018, es una publicación semestral editada por la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C., Calle Josefa Ortiz de Domínguez No. 104, Colonia Francisco Sarabia, C.P. 34214, Durango, Dgo., Tel. 618 8153849, <http://www.redie.mx> /adla.redie@hotmail.com.

Editor responsable: Dra. Adla Jaik Dipp, Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2017-072813454300-102, ISSN: En trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, Unidad de Informática INDAUTOR, Ing. Juan José Pérez Chávez, calle Puebla, 143, Col. Roma, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06700, fecha de última modificación, 30 de diciembre de 2009

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

PRAXIS EDUCATIVA REDIE

Revista Electrónica de la

Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
Año 9, Núm. 17; Noviembre 2017/Abril 2018

ÍNDICE

EDITORIAL..... 5

LO QUE HACEN LOS MEJORES PROFESORES EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA MEXICANA

Claudia Selene Tapia Ruelas

Ángel Alberto Valdés Cuervo

Mariel Michessedett Montes Castillo

Leonel Alberto Valdez Corral..... 7

UNA APROXIMACIÓN A LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN MÉXICO: MIRARLA DESDE LAS CONDICIONES REALES EN SU IMPLEMENTACIÓN

Diana Karina González López..... 26

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS CONDICIONES DEL TRABAJO DOCENTE DE PROFESORES DE TELESECUNDARIA: AVATARES EN LA INCORPORACIÓN DE LAS TIC

Felisa Ayala Sánchez..... 43

VERDAD O MENTIRA. UN ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE VERDAD

Luis Manuel Martínez Hernández

Paula Elvira Ceceñas Torrero

Diana Elizabeth Martínez Leyva..... 59

PRAXIS EDUCATIVA ReDIE

Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.

Año 9, Núm. 17; noviembre 2017 /abril 2018

**LA ESCUELA IMÁN: DESARROLLANDO EL TALENTO
DE LOS NIÑOS**

Gloria Herrera López..... 83

**EDUCACIÓN – CIUDADANÍA – COMPLEJIDAD EN LA
ANTROPOÉTICA DEL COMPLEXUS SOCIAL**

Dra. Milagros Elena Rodríguez, Ph. D.

Dra. Maritza Caraballo Rodríguez..... 91

NORMAS DE PUBLICACIÓN 112

DIRECTORIO

DIRECTOR

Dr. Jesús Carrillo Álvarez

COORDINADOR EDITORIAL

Mtra. Paula Elvira Ceceñas Torrero

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Arturo Barraza Macías

(Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.)

Dra. Adla Jaik Dipp

(Instituto Universitario Anglo Español)

Dr. Alfonso Terrazas Celis

(Universidad Juárez del Estado de Durango)

Dr. Luis Manuel Martínez Hernández

(Escuela de Matemáticas de la UJED)

Mtra. Ana Ma. Rodarte Barbosa

(Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado)

Mtra. Verónica C. Ontiveros Hernández

(Universidad Pedagógica de Durango)

Mtra. Leticia Macías Chávez

(Facultad de Ciencias Químicas de la UJED)

Mtro. Manuel de Jesús Mejía Carrillo

(Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo)

CORRECCIÓN DE ESTILO

Lenguaje Español

Profr. Jesús C. Álvarez

Profra. Paula E. Ceceñas T.

PRAXIS EDUCATIVA ReDIE

Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.

Año 9, Núm. 17; noviembre 2017 /abril 2018

Lenguaje Inglés
Mtra. Luisa Fernanda Félix Arellano

Lenguaje Francés
Amélie Schencke

DISEÑO GRÁFICO
Mtro. Luis M. Martínez Hdez
L. D. G. P. Susana Ramírez Osorio

4



PRAXIS EDUCATIVA ReDIE
Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
Año 9, Núm. 17; noviembre 2017 /abril 2018

EDITORIAL

La Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. una vez más sigue creciendo con las publicaciones de los diferentes artículos en las revistas electrónicas de Praxis Investigativa ReDIE y Praxis Educativa ReDIE, así como los distintos libros que se han publicado hasta la fecha y que ustedes podrán consultar en la página Web www.redie.mx.

5

Estos artículos que hoy se publican en esta revista electrónica corresponde al número 17 de Praxis Educativa ReDIE, la cual tiene ya ocho años consecutivos publicándose semestralmente. Con ello, la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. sigue cumpliendo con el propósito de llevar a cada uno de los lectores a la reflexión acerca de lo que leen y enriquecer de esta manera su práctica docente, despertando su interés en cada uno de los temas que son importantes en el ámbito educativo.

En el primer artículo el objetivo del estudio “Lo que hacen los mejores profesores en una universidad pública mexicana” escrito por Claudia Selene Tapia Ruelas, Ángel Alberto Valdés Cuervo, Mariel Michessedett Montes Castillo y Leonel Alberto Valdez Corral, fue describir cómo es la enseñanza eficaz de docentes de una universidad pública desde la percepción de los estudiantes.

“Una aproximación a la evaluación del desempeño docente en México: mirarla desde las condiciones reales en su implementación” por Diana Karina González López, espera contribuir a elevar los índices de calidad educativa a través de la implementación de pruebas para medir los saberes necesarios para la función docente.

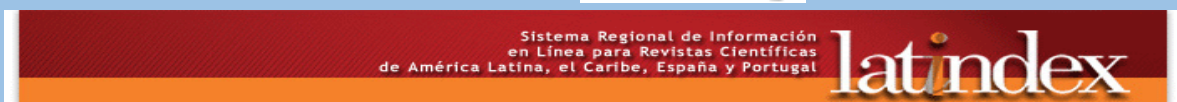
Felisa Ayala Sánchez nos habla en su artículo sobre las “Representaciones sociales de las condiciones del trabajo docente de profesores de telesecundaria: avatares en la incorporación de las tic”.

Tenemos también el artículo un poco complejo sobre “Verdad o mentira. Un acercamiento al concepto de verdad” escrito por Luis Manuel Martínez Hernández, Paula Elvira Ceceñas Torrero y Diana Elizabeth Martínez Leyva.

El artículo de Gloria Herrera López “La escuela imán: desarrollando el talento de los niños” son un modelo educativo originario de los Estados Unidos de América, que surgieron con la idea de reducir la segregación racial. Tienen un enfoque curricular especial, orientado principalmente en las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas.

Por último, el artículo de la Dra. Milagros Elena Rodríguez, Ph. D. y Dra. Maritza Caraballo Rodríguez “Educación – ciudadanía – complejidad en la antropológica del complexus social” nos lleva a una gran reflexión, aplicando la metodología hermenéutica en los tres momentos: el analítico, el empírico y el propositivo.

Un reconocimiento por su colaboración a todas las personas que nos envían sus artículos para su publicación ya que sin su colaboración esto no sería posible. Esperamos seguir contando con su participación. A su vez, deseamos que este número al igual que los anteriores, cumpla con el mismo propósito siempre de despertar en cada uno de los lectores el deseo por escribir un artículo como una genuina aspiración, o que a su vez también le sirva en algún momento, como una referencia bibliográfica.



LO QUE HACEN LOS MEJORES PROFESORES EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA MEXICANA

Claudia Selene Tapia Ruelas

Profesora investigadora de Tiempo Completo en el Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), México.

Doctora en Planeación Estratégica para la Mejora del Desempeño por el ITSON.

Perfil PRODEP.

ctapia@itson.edu.mx

Ángel Alberto Valdés Cuervo

Profesor investigador de Tiempo Completo en el Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), México.

Doctor en Ciencias por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C.

Perfil SIN

a.valdes@itson.edu.mx

Mariel Michessedett Montes Castillo

Profesora investigadora de Tiempo Completo en el Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), México.

Doctora en Planeación Estratégica para la Mejora del Desempeño por el ITSON. Perfil PRODEP.

ctapia@itson.edu.mx

Leonel Alberto Valdez Corral

Asesor en el Instituto Sonorense de Educación para Adultos (ISEA).

Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en el Instituto Tecnológico de Sonora.

beettoovaldez67@hotmail.com

RESUMEN

El objetivo del estudio fue describir cómo es la enseñanza eficaz de docentes de una universidad pública desde la percepción de los estudiantes. Es un estudio cualitativo fenomenológico. Participaron 63 estudiantes de una universidad pública mexicana. Se utilizó la técnica de composición escrita, considerando a la enseñanza eficaz como aquella que logra realmente aprendizajes en los estudiantes. Los hallazgos principales son tres categorías más recurrentes y que caracterizan la enseñanza eficaz, estas ordenadas de mayor a menor peso semántico: hacen las clases dinámicas y prácticas, explican con claridad y utilizan la tecnología. Estos resultados coinciden con otros estudios, al señalar

PRAXIS EDUCATIVA ReDIE

Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.

Año 9, Núm. 17; noviembre 2017 /abril 2018

que el dinamismo, la variedad de actividades, el clima de clase y las lecciones estructuradas favorecen el aprendizaje del alumno.

Palabras clave: Enseñanza eficaz, Docente universitario, Profesor universitario, Aprendizaje, Universidad, Educación Superior.

ABSTRACT

The objective of the study was to describe how effective teaching of teachers in a public university is, from the perception of the students. It is a phenomenological qualitative study. Participated 63 students from a Mexican public university. The written composition technique was used considering effective teaching as one that actually achieves learning in students. The main findings are three categories that are more recurrent and characterize effective teaching, which are ordered from greater to lesser semantic weight: they make classes dynamic and practical, explain clearly and use technology. These results coincide with other studies, noting that dynamism, variety of activities, class climate and structured lessons favor student.

Keywords: Effective teaching, University lecturer, University professor, Learning, University, Higher education

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre los factores asociados al logro cognitivo concluyen que lo más importante, después del contexto sociocultural de los estudiantes, es lo que hacen los docentes y directivos para el logro de aprendizajes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2010).

El presente estudio se realizó en México, analizando al docente de Educación Superior (ES) desde la percepción de los estudiantes y se enfocó en caracterizar la enseñanza eficaz, específicamente de nivel licenciatura en una universidad con tipo de sostenimiento público del Estado de Sonora.

En este país, no existe actualmente un perfil docente oficial para la ES que brinde orientaciones sobre la buena enseñanza, quizás esto se deba a la autonomía que se les ha conferido a las instituciones de este nivel para diseñar sus modelos de mejora de la calidad, contar con un perfil constituye un área de oportunidad. Se concuerda con López (2010) quien señala que hay que continuar estudiando sobre este tipo de temas, ya que sus conclusiones contribuyen a develar la potencia epistemológica explicativa de cómo es la práctica cotidiana de los buenos docentes.

Junto con la cobertura, que en México es del 29%, la eficiencia terminal se ha mantenido en un 71.2% desde 2010. Estos son algunos indicadores educativos de proceso que han generado políticas de mejora de la calidad educativa, lo mismo ocurre en cuanto a la deserción escolar (Gobierno de la República Mexicana, 2013-2018).

Hallazgos importantes han sido identificados en estudios con desertores. Por ejemplo en un estudio se encontraron como las principales causas de deserción: el tener que trabajar y la dificultad de los horarios, pero también se reportan causas como la dificultad de materias y los métodos de enseñanza, que son aspectos relacionados con el docente (De Vries, León, Romero y Hernández, 2011).

Analizando el contexto educativo, son múltiples los factores que pueden afectar la trayectoria de los estudiantes, el docente universitario es un factor importante, concordando con el informe Informe McKinsey, al señalar, que un buen docente hace una gran diferencia en el aprendizaje de sus estudiantes y por otro lado, un mal docente, puede generar daños irreversibles (Ravela, 2009).

Los estudios sobre enseñanza eficaz permiten conocer aquellos aspectos del docente que inciden positivamente el aprendizaje. Martínez-Garrido y Murillo (2016) hicieron un estudio y organizaron las etapas de las investigaciones sobre la enseñanza eficaz por la temática y metodología utilizada, en tres grandes etapas: a) profesor ideal, b) comportamientos del profesor y c) estudios sobre eficacia educativa.

También se pueden encontrar otros estudios realizados en México y que tienen relación con la enseñanza eficaz, por ejemplo Sánchez y Domínguez

(2007) mediante un enfoque cuantitativo investigó a los buenos maestros de la Universidad Iberoamericana en la Ciudad de México. Como resultados obtuvo que las características son: preparado, responsable, inteligente, organizado, comprometido, puntual, justo, capacitado, comunicador, paciente, flexible, empático, cumplido, actualizado, respetuoso, abierto, honesto, comprensivo y tolerante.

En un estudio realizado por Carlos (2008), acerca de los pensamientos, creencias docentes y prácticas de enseñanza de 25 profesores de la facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los resultados son: gusto por enseñar, mantener una buena relación interpersonal con los alumnos, su gran compromiso y la responsabilidad con su labor.

Acerca de cómo debe de ser un docente eficaz desde la perspectiva del alumnado y profesorado, Carlos (2009) realizó un estudio cualitativo con 1364 estudiantes y 15 profesores de facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de México (UNAM). Se encontró que los alumnos le dieron mayor peso a los factores socioafectivos de la docencia. Los docentes consideraron que lo más importante para ellos es disfrutar el dar clase, buscar buenas relaciones interpersonales y el compromiso y responsabilidad con la que realizan su labor.

Medécigo y García (2014) realizaron un estudio para identificar los criterios que los estudiantes emplean para evaluar la eficacia e ineficacia docente en una universidad pública mexicana, participaron 163 estudiantes. Los resultados indicaron que eran importantes, de mayor a menor: el método de enseñar/didáctica, el dominio/conocimiento de la materia, su puntualidad y asistencia, la manera de evaluar, la actitud y valores en la interacción con los estudiantes valorando positivamente a los profesores que tienen un buen trato con ellos y la motivación/interés del profesor por enseñar.

Otro estudio que fue llevado a cabo por González (2012) acerca de la caracterización de la práctica docente de cuatro profesores sobresalientes en el área de Matemáticas en la Universidad Marista de Guadalajara, en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores y de Occidente, tuvo como informantes a estos profesores, se destacan como puntos sobresalientes el proceso

autogestivo siendo éste la motivación intrínseca y un deseo por aprender de esta disciplina, el completo dominio de la materia, ser afectivo y tener calidad humana, mostrar interés por lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, lograr que sus estudiantes desarrollen un gusto por esta disciplina y formarse continuamente.

Por su parte, Tapia, Madueño, González y Urías (2014) realizaron un estudio cualitativo para identificar las características deseables del profesor universitario, desde sus propias concepciones. Participaron 33 docentes de una universidad pública del Estado de Sonora, México. Se obtuvo como resultado 10 categorías principales: 1) dominio disciplinar, 2) habilidades docentes, 3) comunicación, 4) actitudes, 5) valores, 6) vocación, 7) formación-actualización, 8) investigación, 9) experiencia, estudios de posgrado y afines a la materia que se imparte y 10) gestión académica.

También Sotelo, Barrera, Echeverría, Ramos y Bojórquez (2014) en el mismo Estado de Sonora, realizaron un estudio de tipo cualitativo en el que se aplicaron cuestionarios a 493 estudiantes de diferentes carreras del Instituto Tecnológico de Sonora en el cual se utilizó la técnica de redes semánticas. Los resultados arrojaron que para los estudiantes lo más importante de un buen profesor es la responsabilidad, el respeto y que sea comprensivo.

Por su parte Tapia, Amparán y Valdés (2016) en un estudio cualitativo realizado con egresados universitarios, a los que se les preguntó qué características tenían sus profesores de universidad con los cuales consideran que aprendieron, encontraron las siguientes características de la enseñanza eficaz, ordenadas de mayor a menor carga semántica: ser apasionados, estrictos, apoyan a los estudiantes, emplean métodos prácticos, muestran alto dominio de lo que enseñan, pacientes, respetuosos, congruentes con lo que exigen, organizados, puntuales y claros al explicar.

Se puede observar que todos los estudios coinciden en aspectos que tienen que ver con la forma de relacionarse con sus estudiantes, así como también con la responsabilidad que muestra el docente, la mayoría concluyó que también el dominio de la materia es una característica de los buenos docentes y

algunos con ser entusiasta, apasionado, respetuoso y aspectos relacionados con las habilidades docentes.

Fundamentación Teórica

La enseñanza eficaz es definida por Martínez-Garrido y Murillo (2016) como aquella acción docente que obtiene un desarrollo integral y perdurable de todos y cada uno de sus estudiantes mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias.

Otro investigador que destaca por su definición relacionada con la enseñanza excepcional y por su metodología de estudio, es Bain (2007) quien define a un buen profesor, como aquel que en su docencia ayuda y estimula a los estudiantes a aprender de manera que se consiga una diferencia positiva, sustancial y sostenida en la forma de cómo piensan, actúan o sienten, sin causarles ningún daño apreciable; señala que los docentes tienen éxito en ayudar a los estudiantes a aprender, de tal manera que los alumnos quedaban satisfechos, interesados en la asignatura y con deseos de seguir aprendiendo.

Murillo, Martínez y Hernández (2011), construyeron un decálogo de la enseñanza eficaz a partir de un análisis de diferentes investigaciones, en el que se describen ciertas áreas que debe trabajar el profesor para lograr el aprendizaje, estas son: 1) implicación y compromiso docente, 2) clima del aula, 3) altas expectativas y autoestima, 4) lecciones estructuradas, 5) actividades variadas, participativas y activas, 6) atención a la diversidad, 7) optimizar el tiempo de aprendizaje, 8) organización y gestión del aula, 9) recursos didácticos y 10) evaluación, seguimiento y retroalimentación continuas.

Objetivos

Describir las características de la enseñanza eficaz de docentes de una universidad pública, desde la percepción de los estudiantes del Estado de

Sonora, México y con base a sus resultados determinar la correspondencia con un referente internacional sobre la misma temática.

Método

Se realizó un estudio cualitativo fenomenológico, el cual según Baptista (2011) menciona que tiene como uno de sus objetivos el comprender las experiencias cotidianas de los individuos. Según Álvarez-Gayou (2003) los estudios fenomenológicos se caracterizan por estar centrados en la experiencia personal, también consideran que las personas están vinculadas con su mundo y ponen énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas sucesos y situaciones.

Para ser incluida en el estudio, la universidad tenía que contar con las siguientes características: a) su tipo de sostenimiento económico debía ser público y b) contar con la mayor cantidad de alumnos inscritos y docentes del Estado de Sonora, México. Lo anterior porque se está interesado en contribuir a este tipo de universidades a las cuales tienen acceso una mayor cantidad de estudiantes.

Con relación a los informantes, estudiantes sujetos tipo, según Hernández, Fernández y Baptista (2014) el objetivo de esta decisión muestral la constituye la riqueza, profundidad y calidad de la información; se obtuvieron mediante una muestra no probabilística por oportunidad y que cumplieran con los siguientes criterios: a) que estuvieran inscritos en los semestres superiores de cada licenciatura, por considerarse que ellos tienen mayor cantidad de experiencias de interacción con diferentes docentes durante su formación académica y b) que pertenecieran a carreras de un mismo campo del conocimiento; en esta investigación fue el de ciencias sociales y humanidades, lo anterior para considerarlo como un estudio de caso.

En suma, las unidades de análisis estuvieron compuestas por 63 estudiantes de las carreras de Historia, Psicología y Ciencias de la Comunicación (véase tabla 1). El 67% (42) son mujeres y el 33% (21) son hombres.

Tabla 1. Porcentaje de estudiantes participantes por carrera de la universidad pública.

Carrera	Porcentaje de estudiantes
Historia	8%
Psicología	46%
Ciencias de la comunicación	46%

Se empleó la técnica de composición escrita, que según Valdés (1987) parece en apariencia simplista, sin embargo presenta una complejidad y posibilidades. La composición se caracteriza por inducir al sujeto a ocuparse de un tema particular.

Como instrumento, se utilizó una guía de tópicos que incluía dos temas a desarrollar por el estudiante de manera escrita: a) Actividades que hacia el docente con el cual has aprendido y b) Características que tiene el docente con el cual consideras que has aprendido.

Para plantear el sentido de la preguntas se consideraron las aportaciones de la enseñanza eficaz de Martínez-Garrido y Murillo (2016) como la acción del docente que consigue un desarrollo integral y perdurable de todos y cada uno de sus estudiantes.

Para el acceso al campo se solicitaron los permisos para la recopilación de datos y posteriormente se procedió con la aplicación de la guía de tópicos en los días acordados, se realizó con los grupos que estaban teniendo sus clases. Se solicitó la participación de forma voluntaria de cada estudiante.

Se empleó la metodología de análisis de textos libres como lo señala Fernández (2006) la cual tiene la intención de reducir el texto en categorías para obtener constructos, esto se hizo de forma inductiva.

Se decidió retomar el criterio de confiabilidad entre revisores de las composiciones realizadas por los estudiantes, la forma en que se realizó fue que primero se designaron tres investigadores y de forma separada cada uno de los investigadores que estaban a cargo obtuvo los resultados, posteriormente se determinó la cantidad de coincidencias y discrepancias, se concluyó hasta que se obtuvo un 90% de concordancias en las categorías identificadas con mayor carga semántica. A partir de ello, se procedió a contrastar las características de

la enseñanza eficaz identificadas en el análisis, con un referente internacional para determinar su correspondencia, siendo éste el decálogo de la enseñanza eficaz publicado por Murillo, Martínez y Hernández (2011) y posteriormente se continuó con la elaboración del informe.

Resultados

Características de la enseñanza eficaz identificadas en los docentes de la universidad pública estudiada.

Como resultado global, las tres categorías que caracterizan la enseñanza eficaz de los docentes de la universidad pública estudiada, con mayor número de menciones por los estudiantes y ordenadas de mayor a menor carga semántica, son: Hacen las clases dinámicas y prácticas, Explican con ejemplos y claridad y Utilizan la tecnología (véase tabla 2).

Tabla 2. Ejemplos de citas literales de los alumnos de la universidad pública, de las carreras de Ciencias de la Comunicación, Psicología e Historia, agrupadas por categoría, de mayor a menor número de menciones.

Clave	Cita	Categoría	Menciones
45-P.	“...maneja la clase de manera dinámica...y sabe explicar los temas que se verán por medio de ejercicios...”	1. Hacen las clases dinámicas y prácticas	54
60-P	“...dan ejemplos claros de la vida diaria para entender los temas...”	2. Explican con ejemplos y claridad	45
62-P	“...utilizan las tecnologías mostrando diapositivas Power Point, lecturas entre otros materiales de apoyo para mejorar las estrategias de aprendizaje...”	3. Utilizan la tecnología.	21

Fuente: a partir de datos de investigación Tapia, Valdes, Montes y Valdez (2017).

Las categorías que resultaron con una menor cantidad de menciones (de 16 para abajo) por parte de los estudiantes, ordenadas de mayor a menor carga

semántica, y continuando con la numeración, son: 4. Apoyan, asesoran, están disponibles en el proceso, 5. Motivan a participar y aprender más allá del aula, 6. Aclaran dudas, 7. Muestran un balance entre ser estrictos y flexibles, 8. Son pacientes y 9. Muestran dominio alto del contenido.

Contrastación de las características de la enseñanza eficaz identificadas en la universidad, con un referente internacional sobre la misma temática.

Los resultados de contrastar las características de la enseñanza eficaz de una universidad pública, con un referente internacional, en este caso, el decálogo de la enseñanza eficaz de Murillo, Martínez y Hernández (2011) se obtuvo una correspondencia del 50% con las diez áreas que se describen en el decálogo (véase tabla 3).

Tabla 3. Descripción de las características de la enseñanza eficaz de docentes de una universidad pública mexicana, con respecto a un referente internacional sobre la misma temática.

Decálogo de la enseñanza eficaz Murillo, Martínez y Hernández (2011).	Características de la enseñanza eficaz de docentes de una universidad pública
1. Implicación y compromiso docente	9. Muestran dominio alto del contenido.
2. Clima del aula	4. Apoyan, asesoran, están disponibles en el proceso. 5. Motivan a participar y aprender más allá del aula. 6. Aclaran dudas. 7. Muestran un balance entre ser estrictos y flexibles. 8. Son pacientes.
3. Altas expectativas	
4. Lecciones estructuradas	2. Explican con ejemplos y claridad.
5. Actividades variadas, participativas y activas	1. Hacen las clases dinámicas, prácticas y con ejercicios para reforzar
6. Atención a la diversidad	
7. Optimizar el tiempo de aprendizaje	
8. Organización y gestión del aula	
9. Recursos didácticos	3. Utilizan las tecnologías
10. Evaluación, seguimiento y retroalimentación continuas	

Fuente: a partir de datos de investigación Tapia, Valdes, Montes y Valdez (2017).

Respecto a las áreas del decálogo de la enseñanza eficaz y las categorías obtenidos en los resultados de este estudio de mayor peso semántico y que tienen correspondencia son: Lecciones estructuradas, Actividades variadas, participativas y activas y Recursos didácticos.

Las de menor peso semántico, pero que también tiene correspondencia con el decálogo son: Implicación y compromiso docente, Clima del aula.

Las áreas del decálogo que los estudiantes no mencionaron, por tanto no se relacionan con esta propuesta internacional son: Altas Expectativas, Atención a la diversidad, Optimizar el tiempo de aprendizaje, Organización y gestión del aula y Evaluación, seguimiento y retroalimentaciones continuas.

Discusión y Conclusiones

Se identificaron las características de la enseñanza eficaz de docentes de una universidad pública mexicana con mayor peso semántico, a través de la percepción de los estudiantes.

Los resultados apuntan a que los estudiantes universitarios aprenden con docentes que practican una enseñanza con las siguientes características, de mayor a menor carga semántica: hacen las clases dinámicas y prácticas, explican con ejemplos y claridad y utilizan la tecnología.

Hacen las clases dinámicas y prácticas

Los resultados obtenidos indican que los estudiantes aprenden con docentes que realizan actividades que perciben como dinámicas, con una variedad de estrategias didácticas. Aprenden con docentes cuya enseñanza tenga componentes divertidos, novedosos, creativos, que los mantengan interesados. Para ellos las actividades que reflejan esto y que mencionaron en sus composiciones escritas: realización de ejercicios, debates, investigaciones, trabajos en equipo, actividades que impliquen salir de la rutina e incluso salir del aula, así como prácticas.

Estos resultados concuerdan con Murillo, Martínez y Hernández (2011), puesto que ellos mencionan que el docente debe desarrollar actividades variadas, participativas y activas; coincide con Tirado, Miranda y Sánchez (2007) quienes reportaron que las dimensiones de mayor peso para los estudiantes al considerar a un docente eficaz, incluía el generar clases interesantes, lo que Küster, Vila, y Avilés (2013) denominaron una escenificación desafiante y cautivadora.

Concuerdan con Bain (2007) al señalar que la totalidad de los buenos profesores extraordinarios favorecen la aplicación en la vida de lo aprendido, crean un entorno para el aprendizaje crítico natural, situado, con problemas atractivos, integrantes, que los hacen trabajar con otros.

También concuerdan con el enfoque por competencias, el cual fundamenta al sistema educativo mexicano, cuyos principios señalan que hay que desarrollar competencias en los estudiantes, lo que implica considerar tanto los componentes del saber y ser, pero también el saber hacer; por lo que las clases deben incluir la puesta en práctica y demostración de este saber.

Explican con ejemplos y claridad

Según los detalles proporcionados por los estudiantes, ellos aprenden con docentes que explican con ejemplos reales, de la vida cotidiana, personal y laboral, con docentes que son claros en su comunicación y explican las veces que sea necesario. Concuerda con los estudios de Smith y Cranton (1992) quienes encontraron que la organización del curso y la claridad del docente en las exposiciones, son los indicadores más significativos para los estudiantes de los primeros años de licenciatura, en cambio el interés por el alumno y la evaluación del aprendizaje lo son para los de niveles avanzados de licenciatura y posgrado; también por su parte Murillo, Martínez y Hernández (2011) reportan que una enseñanza eficaz se caracteriza por desarrollar lecciones estructuradas; Así mismo Tirado, Miranda y Sánchez (2007) reportaron que la claridad en la exposición es una dimensión que se identificó también en las de mayor peso para los estudiantes al considerar a un docente eficaz. De igual forma coincide

con Küster, Vila, y Avilés (2013) al señalar que los buenos docentes presentan una transmisión clara.

La claridad por parte del docente puede ser que también esté asociado a sus habilidades comunicativas, incluso puede estar relacionado con el dominio del contenido disciplinar, con el conocimiento de las teorías del aprendizaje, con su experiencia en la materia y en su profesión, lo que facilita que proporcione ejemplos, porque él conoce esas partes del contenido y su organización curricular en las que deba clarificar para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes. Entonces el proporcionar explicaciones claras y con ejemplos al parecer puede deberse a un conjunto de elementos que está movilizando el docente.

Utilizan la tecnología

Las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) han venido a transformar las formas de realizar los procesos educativos. También ha implicado que se incorpore como una competencia que todo docente universitario debe poseer (Zabalza, 2003; Zabalza, 2009). Este resultado indica, que los estudiantes aprenden con docentes que emplean la tecnología como un apoyo en el desarrollo de las clases y es interesante observar que no se refieren a recursos sofisticados al parecer y por los detalles que proporcionan en sus composiciones, se están refiriendo a recursos tecnológicos básicos como: uso de presentaciones y videos como más mencionados. Los docentes emplean los recursos disponibles en una universidad con sostenimiento público.

El emplear recursos tecnológicos puede permitir atender los distintos estilos de aprendizaje que se puede encontrar en los grupos de clase, tener un impacto en la dinámica grupal y el clima de clase, también este resultado invita a reflexionar de las implicaciones que tiene sobre la habilitación de los docentes en esta competencia tecnológica.

En general, se observa que son características de la enseñanza eficaz asociados a una enseñanza centrada en el aprendizaje, a habilidades básicas

docentes, como lo es la comunicación y a las competencias tecnológicas que los docentes universitarios deben mostrar para los nuevos ambientes de aprendizaje. Llama la atención que el dominio disciplinar es una característica en último lugar, los estudiantes consideraron otros elementos más centrados en cómo el docente enseña y cómo es él en su interacción con ellos, en su interés por que aprendan, en su apoyo, disposición y motivación que da en el proceso. Se encontraron puntos de encuentro con un referente internacional: el decálogo de la enseñanza eficaz, pero este surgió de la educación básica, quizás eso explique que sólo la mitad de sus áreas coincide con los resultados de esta investigación, es importante identificar otras características de la enseñanza en la educación superior y complementar con otros estudios cuantitativos y mixtos. El país requiere que sus docentes universitarios se caractericen por una enseñanza eficaz ante los retos educativos que presenta y a ello se le suma los efectos que pueda esta estar experimentando cuando reciba a las nuevas generaciones que egresan de los niveles que le anteceden con nuevas competencias derivadas de las reformas educativas que se desarrollan en México.

Es así que en temas como este de la enseñanza eficaz y la comprensión de cómo se relaciona con el aprendizaje, como lo señala Devlin y Samarawickrema (2010) se debe tener una agenda continua que investigue y articule continuamente su significado en un contexto cambiante.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Versión traducida al español. Universidad de Valencia, Barcelona. Recuperado de:
<http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken%20Bain,%20Lo%20que%20hacen%20los%20mejores%20profesores%20de%20universidad.pdf>.

- Baptista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: Manual Moderno.
- Carlos, G., J. J. (2008). "¿Qué hacen los buenos maestros que enseñan Psicología? Una integración de investigaciones sobre la docencia efectiva en Psicología", en J. Carlos (comp.), *La enseñanza de la Psicología. Aportaciones de la investigación para mejorar la docencia teórica de contenidos psicológicos*, México, UNAM-Facultad de Psicología, pp. 59-90.
- Carlos, G., J., J. (2009). ¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio. *Perfiles educativos*, Vol. 31 (123), 8-26.
- Devlin, M. & Samarawickrema, G. (2010). The Criteria of Effective Teaching in a Changing Higher Education Context. *Higher Education Research & Development*, 29 (2), 111-124.
- De Vries, W., León, A., Romero, M., y Hernández, S. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios Universitarios. *Revista de la educación superior*, vol. 15 (4), 29–50. Recuperado de:
<http://publicaciones.anuies.mx/revista/160/1/3/es/desertores-o-decepcionados-distintas-causas-para-abandonar-los>.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar los datos cualitativos? Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>.
- Gobierno de la República Mexicana (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Estados Unidos Mexicanos. México. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>.
- González, J. (2012). *Modelos, procedimientos e instrumentos de evaluación de la actividad docente*. *Educación Médica*, 6 (3), 20-21.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (5ta ed.)*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Küster, I., Vila, N. y Avilés, M., E. (2013). Las características personales del docente y la orientación al mercado. *3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 2 (1). Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817906>.

- López de Maturana Luna, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (s/n) 149-164. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702011>.
- Martínez-Garrido, C. y Murillo, F. J. (2016). Investigación Iberoamericana sobre Enseñanza Eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (69), 471-499.
- Medécigo, S. A., García, G. J. M. (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la in-eficacia docente de sus profesores. *Perfiles Educativos*, 36 (24), 124-139.
- Merellano, N., E., Almonacid, F., A., Moreno, D., A. y Castro, J., C. (2016). Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? *Educ. Pesqui. São Paulo*, 42 (4), 937-952.
- Moreno, R. (2009). Effective teachers—professional and personal skills. Ensayos. *Revista de la facultad de educación de Albacete*, 24, 35-46.
- Murillo, F. J. (2000). La Red iberoamericana de investigación sobre eficacia escolar y mejora de la escuela: un ejemplo de colaboración internacional en investigación educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 6, 67-86.
- Murillo, F. J. (2003). *El movimiento de investigación de Eficacia Escolar*. En F. J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Direccion/EE_Murillo.pdf.
- Murillo, F. J. (2006). Lecciones aprendidas de la Investigación sobre Enseñanza Eficaz. *Revista Red de Posgrados en Educación*, 4, 8-20.
- Murillo, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas eficaces. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6 (1), 4-28.

- Murillo, F. J. (2011). Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (1), 69-102. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num1/art5.htm>.
- Murillo, F. J. Martínez-Garrido, C. y Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (s/n) 6-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55118790002>.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2015). La formación de directores y directoras, un factor (más) de inequidad escolar en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 241-266.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769S.pdf>.
- Ravela, P. (2009). *La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales*. En avances y desafíos en la evaluación docente (113-126). Madrid, España: OEI-Fundación Santillana. Recuperado de: www.oei.es/metas2021/EVAL.pdf.
- Sánchez y Domínguez (2007). Buenos maestros vs malos maestros. *Psicología Iberoamericana*, 15 (2), 11-16.
- Scheerens, J. (2013). What is effective schooling? A review of current thought and practice. Paper for the International Baccalaureate Organization. Washington, DC. Recuperado de: <http://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/continuum/what-is-effective-schooling-report-en.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. Subsecretaría de Educación

Media Superior. Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior A.C. Recuperado de:

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf.

Secretaría de Educación Pública (2014). *Perfil, Parámetros e indicadores para el ingreso a las funciones docentes y técnico docentes en la Educación Media Superior*. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. Recuperado de:

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/parametros_indicadores/Perfil_Parametros_Indicadores_Docentes.pdf.

Smith, R. A. y Cranton, P. A. (1992). Students perceptions of teaching skills and overall effectiveness across instructional settings. *Research in Higher Education*, 33(6), 747-764. Doi: 10.1007/BF00992056.

Sotelo, M., Barrera, L., Echeverría, S., Ramos, Dora., & Bojórquez, C. (2014). Características del buen profesor según los estudiantes de las diferentes direcciones académicas del ITSON. Un estudio comparativo. En Moreno, y Portillo, E., Pizá, R. y González, M. (Comp.). *Las Competencias en el Desempeño Profesional* (pp. 101-113). México: ITSON.

Tapia, Amparán y Valdez (2016). *La enseñanza universitaria eficaz. Perspectiva de egresados*. Ponencia en VI Congreso Internacional RIAICES, Universidad ante el Horizonte 2020: Inclusión y Cultura Colaborativa entre Empresas y Sociedad, Hermosillo, Sonora, México.

Tapia, C., Madueño, M., González y Urias, M. M. (2014). Características deseables del docente universitario para crear un sistema de evaluación de la práctica docente. En Mortis, S., Del Hierro, E., Urías, M. y Tapia, C. (Ed.), *Actores y recursos educativos* (pp. 15-28). México: Pearson.

Tirado, F., Miranda, A. y Sánchez, M., A. (2007). La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia. *Perfiles Educativos*, 29 (118), 7-24. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000400002.

- Valdés, C., H. (1987). La composición como técnica de la investigación Psicológica. *Revista cubana de Psicología*. 4 (3). Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v4n3/01.pdf>.
- Walker, R. (2008). Twelve characteristics of an effective teacher: a longitudinal, qualitative quasi-research study of in-service and preservice teachers' opinions. *Educational Horizons*, 87 (1), 61-68.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Pearson.
- Zabalza, B., M., A. (2003). *Competencias docentes del profesorado*, Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Zabalza, B., M., A. (2009). *Ser profesor universitario hoy*. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/47.pdf>.

UNA APROXIMACIÓN A LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN MÉXICO: MIRARLA DESDE LAS CONDICIONES REALES EN SU IMPLEMENTACIÓN

Diana Karina González López

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
Licenciada en Educación Preescolar, Maestra en Educación y Doctoranda en Ciencias de la
Educación
diana_karina0202@hotmail.com

26

RESUMEN

La evaluación del desempeño en México, espera contribuir a elevar los índices de calidad educativa a través de la implementación de pruebas para medir los saberes necesarios para la función docente. Dicha propuesta ha generado en el colectivo social una serie de representaciones, sobre todo en aquellos que se encuentran propuestos para tal efecto, ya que en el caso del examen de permanencia en la función, se pone en riesgo su estabilidad laboral.

Es por ello que conocer los planteamientos y condiciones reales de la puesta en marcha, ha resultado una línea importante del presente texto, en aras de compartir elementos que expresen lo que se espera y obtiene desde una aproximación al discurso normativo y al problema ontológico.

Palabras clave: evaluación del desempeño, docente, planeación, formación.

ABSTRACT

The performance evaluation in Mexico hopes to contribute to raise the educational quality indexes through the implementation of tests to measure the knowledge necessary for the teaching function. This proposal has generated in the social group a series of representations, especially in those that are proposed for that purpose, since in the case of the examination of permanence in the function, their work stability is put at risk.

PRAXIS EDUCATIVA ReDIE

Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
Año 9, Núm. 17; noviembre 2017 / abril 2018

It is for this reason that to know the actual approaches and conditions of the implementation, has resulted in an important line of the present text, in order to share elements that express what is expected and obtained from an approach to normative discourse and to the ontological problem.

Keywords: performance evaluation, teacher, planning, training.

INTRODUCCIÓN

El artículo tiene como intención compartir los fenómenos consecuentes a la Evaluación del Desempeño Docente (EDD), como una serie de manifestaciones sociales de las que se ha hablado poco pero que interpelan a las condiciones y circunstancias concomitantes para su implementación. Su llegada a la práctica cotidiana de los profesores ha sido inquietante por una serie de procesos multifactoriales: primero, ésta pone en riesgo su seguridad laboral; segundo, ha implicado conocer la información y sus planteamientos a través de programas emergentes de actualización continua en la que la participación de las instancias oficiales no se hace notar hasta el momento de una forma consistente; tercero, históricamente el término de evaluación ha sido ampliamente utilizado en algunas escuelas como sinónimo de examen, cuantificar, medir, valorar, y evidenciar las debilidades.

Actualmente la concepción de evaluación en educación ha cambiado, y se espera de ella la explicitación de los procesos que viven los alumnos valorando no solo el resultado sino como se asumen frente a los aprendizajes construidos; los planteamientos normativos y académicos de la evaluación del desempeño desde el discurso oral y escrito se encuentran orientados en el mismo sentido, aunque más adelante se abordarán algunos indicadores que manifiestan inconsistencias.

El artículo que aquí se presenta es producto de la investigación, la cual tiene como propósito conocer las circunstancias que envuelven al proceso de evaluación docente, específicamente expresar cuál es el aporte epistemológico que la formación inicial y continua ofrecen para sustentarla; y cómo es que las

inconsistencias generan en los profesores gran incertidumbre. Se piensa que los maestros que actualmente se encuentran en las aulas desarrollando prácticas orientadas a la formación y el aprendizaje de los alumnos, son sujetos históricos, que si bien son responsables de su intervención, también es cierto que tienen una historia académico-formativa.

La *formación inicial* tiene influencia importante en la vida profesional, como ese primer acercamiento que ofrece conocimientos sobre el currículum, las prácticas pedagógicas y las bases teóricas sobre las que se orienta la función docente: el caso de las escuelas normales como instituciones formadoras, y las implicaciones reales de que ahora la formación de maestros y su ingreso al servicio esté abierta a sujetos egresados de diferentes escuelas públicas y privadas. La formación continua, como el siguiente espacio de actualización y capacitación, también ha llamado la atención cuando se habla de evaluar a los maestros, pues al parecer se piensa que ellos fueron los únicos responsables de los conocimientos con los que cuentan para desempeñar sus funciones.

En ambos casos conviene revisar qué han aportado a la formación epistemológica de los maestros en servicio, como una forma de expresar las necesidades que no están siendo atendidas y que están generando vacíos; para mirar la realidad y opinar sobre ella se necesita conocer las circunstancias del proceso de implementación holísticamente; para comprender que la labor docente es una actividad multifactorial, demandante y compleja en la que tendría que cuestionarse si la evaluación del desempeño con sus parámetros alcanza a comprender todos esos aspectos no explícitos inherentes al trabajo con los alumnos.

Se muestran algunas orientaciones como propuesta para prepararse frente a la evaluación del desempeño docente; se aclara que no se tiene la intención de legitimar ni favorecer sus ideales de transformar midiendo y calificando; sin embargo se piensa que ante la consolidación de la evaluación constitucionalmente es necesario ofrecer a los maestros apoyo teórico para enfrentar dicho proceso con elementos consistentes que les permitan advertir lo requerido de manera holística; pues se sabe que los resultados de ésta primera fase de aplicación de la prueba, manifiestan una desarticulación entre el

diagnóstico, la planeación y la evaluación; de los cuales se hablará con detalle más adelante.

Desarrollo

La implementación del proceso de evaluación en México tiene parte importante de su origen en la generación del descontento social hacia la función docente, motivando ideas socialmente suplantadas para creer que los maestros son la única esfera que integra la clave para el impulso de la calidad educativa. En consecuencia el proceso de evaluación es llevado a la práctica como una política emergente que sirva de paliativo para enmendar males globales, de tal forma que al tener estas características se deja de lado la consideración de advertir si la prueba escrita se vincula con la Formación Inicial y Continua que se ofrece a los profesores. De ahí que para el 2012 se reestructura la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria a fin de alinearla con los requerimientos de la evaluación. Entonces la pregunta gira en torno a si los profesores que egresaron con otros Planes y Programas serán evaluados bajo otras condiciones.

Si al planteamiento anterior vinculamos algunas inconsistencias en la plataforma de inscripción y fuente de consulta para el proceso, podría pensarse que los docentes sustentantes atraviesan por momentos de incertidumbre.

El desarrollo de la función docente progresivamente se consolida como un ejercicio profesional cada vez más complejo, debido a los movimientos sociales relacionados a la diversidad en las estructuras familiares, las variaciones de ideología y la constitución de los valores morales que guían las interacciones de los sujetos en escenarios diversos. De tal forma que en la actualidad los docentes se enfrentan a una diversidad amplia con padres de familia, alumnos y sociedad respecto a la concepción y expectativas que tienen de lo que la escuela ha de proporcionarles durante su permanencia.

En consecuencia y ausencia de un criterio personal y auténtico, se genera la necesidad de direccionar y posicionar el descontento por los resultados académicos y actitudinales de los alumnos a nivel nacional. Derivado de lo

anterior se piensa, establece y difunde socialmente que los responsables de las fallas y descontentos son los profesores aunque poco se ha hablado sobre la demandante labor que desempeñan diariamente, de ahí la necesidad de evaluar como medida de calificación, cuantificación, valoración o examinación de las habilidades intelectuales y profesionales para el desarrollo de la actividad en las aulas.

La evaluación en diferentes contextos y épocas sociales ha demostrado ser una herramienta eficaz para elevar los índices de calidad; sin embargo también será importante advertir que la examinación no garantiza ni es el único elemento que se considera para elevar la mejora en cualquiera de los contextos que se estudien; por ejemplo si es intención de una empresa impulsar la llegada puntual de sus empleados, no solo tendrá que vislumbrar la necesidad de implementar medidas para sancionar a aquellos que no estén cumpliendo con el parámetro; también necesita hacer una revisión minuciosa sobre: si el transporte que lleva a los empleados está en el tiempo establecido, igualmente le será útil implementar mecanismos de estímulo para que sus empleados observen no solo las medidas de vigilancia y de sanción, sino que encuentren en la llegada puntual una forma de mejorar y obtener una recompensa.

Siguiendo la línea del ejemplo anterior es evidente la necesidad de hablar de evaluación y cuestionarse qué otros elementos tendrían que vincularse al hecho de observar la evaluación como medida radical para elevar la calidad de la educación tomando como referencia algunas interrogantes como la siguientes: ¿Son los profesores el único elemento que obstaculiza el impulso de la calidad educativa?, ¿Cómo se expresan las condiciones de infraestructura, materiales y equipamiento frente al buen funcionamiento de la escuela hacia la calidad?, ¿Cómo se encuentran las instituciones en cuanto a infraestructura, materiales y equipamiento?, ¿Cómo influye la participación de los padres de familia en los resultados de los estudiantes?, ¿Cómo se da la participación del estado al formar con calidad a los docentes que actualmente se encuentran en el ejercicio profesional?, ¿Qué herramientas culturales, intelectuales, formativas y académicas se proporcionan para el desarrollo del ejercicio profesional?, ¿Cuáles son las condiciones y características en que se desarrolla la formación

continua?, ¿Qué insumos académicos, normativos, formativos y de actualización se ofrecen a los docentes para sustentar la evaluación?, entre otros planteamientos más que permitirían reorientar la concepción que se ha generado acerca de la función docente.

En este sentido, es claro que si bien es cierto el docente tiene el compromiso moral de hacerse responsable de su proceso de autoformación; también es cierto que existe la necesidad de voltear la mirada hacia las herramientas de formación continua que ofrece el estado para la capacitación de los maestros; vislumbrando ésta última en su sentido académico y formativo.

La evaluación desde sus inicios ha sido apreciada como un instrumento de vigilancia y seguimiento que califica o mide las habilidades de un sujeto; de ahí que históricamente genere incertidumbre cuando se habla de ella. Se expresa la necesidad de realizar una indagación precisa de aquellas habilidades intelectuales específicas en cuanto a conocimientos que se ofrecieron a los que actualmente son docentes en servicio durante su formación inicial, se tuvo también un acercamiento con las oportunidades, condiciones y contenidos en la formación continua.

El proceso anterior con la intención de encontrar la articulación entre el aporte de la formación inicial (desde lo que en la malla curricular se observa) y lo que les será calificado durante la sustentación de la misma; entendiendo que la evaluación está diseñada en modalidades para la permanencia, promoción, reconocimiento e ingreso al servicio.

Se parte de la comparación para identificar como resultado del análisis que uno de los procesos en la evaluación docente demanda: que el docente sea capaz de realizar un diagnóstico externo e interno de las condiciones de la escuela; en función de dicho diagnóstico realice una planeación que exprese actividades orientadas al logro de aprendizajes alineadas con las necesidades detectadas en el diagnóstico; y finalmente que evalúe el aprendizaje a través de herramientas formativas y de corte cualitativo. Cabe destacar que se demanda una alineación entre los tres procesos en cuanto a la congruencia que expresan.

Si bien los orígenes de la planeación estratégica tiene lugar en el ámbito empresarial; es importante decir que es recuperada por la SEP en el marco de

la creación del Programa de Escuelas de Calidad (PEC) y el Modelo de Gestión educativa Estratégica (MGEE); los cuales sugieren que para el buen funcionamiento de las instituciones educativas se cuente con una administración, procesos de gestión y planeación estratégica. Se parte del supuesto de que si los profesores construyen una perspectiva global sobre el funcionamiento de la escuela; cuando sean llamados a la evaluación sumen algunos elementos teóricos, aminorando el temor y la incertidumbre.

El Servicio Profesional Docente (SPD) emite los lineamientos de la evaluación, guías técnicas y académicas; documentos que al ser triangulados con los hallazgos sobre las características de la evaluación docente en sus diversas modalidades se advierte que: la plataforma sugiere una lista de referentes bibliográficos que los docentes pueden consultar para preparar la sustentación del examen, se han generado en diversos espacios académicos cursos que atiendan a las dudas que existen sobre el proceso, se han mejorado las fuentes de difusión.

También incluyen dentro de la guía una explicación breve sobre los momentos de la evaluación: la *Etapa 1* Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, *Etapa 2* Expediente de evidencias de enseñanza, *Etapa 3* Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos. *Etapa 4* Planeación didáctica y argumentada.

Así pues, durante la revisión de las herramientas que se ofrecen para la presentación del examen se encontró que hasta el momento hay ausencia de un programa, curso, orientación... compensatoria que explique con claridad las pretensiones que se persiguen en la evaluación; a fin de que los docentes reconozcan lo que se espera de ellos y de sus intervenciones en el aula.

En cuanto a la Formación Inicial y Continua, podría considerarse un enfoque que dé a conocer las dimensiones, perfiles y parámetros con los que los profesores (desde las demandas de la política nacional e internacional) deben cumplir durante el ejercicio profesional; es importante sugerir que se considere o cuestione cómo puede esperarse lo mismo de profesores formados bajo

diferentes programas y actualmente (desde la apertura en la convocatoria) por diferentes instituciones; para el trabajo del aula.

Las diferentes instituciones que ofrecen actualización continua, organizan, con un alto sentido de compromiso, programas que emergen de la eclosión por evaluar al magisterio; sin embargo es importante apresurar y promover la actualización desde las mismas instancias que implementan y orientan la evaluación del desempeño docente; a fin de que ésta actualización se muestre alineada, pertinente y relevante.

De tal forma que como puede apreciar el lector, se advierten algunas de las necesidades y sentires de los docentes que presentaron el examen de permanencia en el servicio, hecho que paralelamente permite contar con la prospectiva de revisar, posterior a la presentación de la prueba, los resultados de esta evaluación y el seguimiento que se da de los temores socialmente suplantados de la rescisión de contrato por no aptitud para desempeñar la función docente.

La evaluación docente, forma parte de la realidad social que atraviesa nuestro país, proceso que ha sido implementando en un porcentaje seleccionado de maestros con la intención de medir y clasificar sus habilidades para desarrollar la función para la que fueron acreditados en algún momento de su trayectoria. Actualmente desde la política educativa, se decide replantear esa acción de acreditación, explicando social y públicamente que los maestros no tienen el perfil académico, profesional y/o práctico para estar en las aulas con un grupo de alumnos.

La Universidad Nacional Autónoma de México realiza una observación pertinente y a propósito de la evaluación, donde expresa la incongruencia entre que el propio sistema evalúe de manera tan rigurosa y enfática a quienes él mismo avaló a través de la obtención del grado, la idoneidad para desempeñar la función docente.

La trascendencia del planteamiento anterior, se articula con la necesidad de voltear la mirada hacia los saberes teóricos y prácticos que se ofrece a los estudiantes y profesores desde su Formación Inicial y Continua, pues si bien es cierto que como afirma Gilles Ferry, el proceso de formación es un camino que

el propio Sujeto forja, también es cierto que ésta se relaciona de manera estrecha con los escenarios de aprendizaje que se ofrecen para la construcción del conocimiento.

En este sentido sería fundamental, pensar y reflexionar sobre las características de los formadores y cómo implementan el currículum como un medio para el logro de objetivos; al mismo tiempo que siguiendo a Torres, J. el *currículum oculto* aparece como una posibilidad que sugiere un enfoque, línea o forma de desarrollar esos contenidos con quien se está formando.

De tal forma que la evaluación docente se constituye como un problema no por las fortalezas que aporta contar con maestros actualizados y con los conocimientos necesarios para el desarrollo de su práctica; sino más bien porque es el resultado de políticas emergentes derivadas de recomendaciones internacionales. Las cuales no son pensadas ni adecuadas al contexto de la educación, ni de las escuelas con las que contamos en México, pues para poder hablar de elevar la calidad educativa no se puede mirar únicamente a los maestros como la única pieza que integra el sistema educativo.

En suma será menester revisar desde una mirada epistémica, en qué medida la Formación Inicial y Continua, permite a los profesores dar respuesta a lo que el examen de ingreso, permanencia y promoción, demanda como condición básica y necesaria para el ejercicio profesional docente. Resaltando que existen aristas fuera del alcance de los profesores, como lo es el diseño del currículum; pues al final de este proceso tendríamos que “evaluar” cómo es que la examinación de los maestros contribuyó a elevar la calidad educativa, estandarte que da soporte a las acciones recientemente emprendidas.

Pensar en el proceso evaluativo, implica reflexionar sobre ¿cómo piensan los docentes?, ¿cómo construyen sus conocimientos? y ¿cómo contribuye la mediación durante su formación para ser parte de las exigencias de la evaluación? Considerar como sugiere Hugo Zemelman de qué tipo de pensamiento estamos hablando: teórico o epistémico, permitiría saber si cada profesor cuenta con habilidades permanentes que le permitan un óptimo desarrollo para la práctica educativa y el aprendizaje; generando así un verdadero impacto en la mejora de la calidad educativa.

La *Evaluación del Desempeño* toma, forma e inicia sus planteamientos con la publicación en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 26 de febrero de 2013 sobre la Reforma al Artículo 3º Constitucional en donde se establece como una de las líneas centrales en aras de la mejora de la calidad educativa que el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio se realizará a través de un examen de oposición que garantice la idoneidad de los conocimientos de los profesionales de la educación. En consecuencia el Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación emite el Estatuto orgánico, la Ley INEE, Ley del Servicio Profesional Docente, entre otros documentos legales que orientan el proceso.

El antecedente de dicho proceso evaluativo se da en el 2012 cuando se habla de la *evaluación universal* la cual se propone abiertamente como un proceso voluntario sin ningún tipo de repercusión posterior en lo que refiere a estabilidad laboral (SEP 2012:19), incluso recupera la importancia de que el docente desarrolle sus funciones de manera armónica, acción que evidentemente en la *evaluación del desempeño* no merece atención.

En el diálogo con un evaluador del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) y durante la participación en los cursos de Formación Continua, se expresa que uno de los más altos índices de error o baja calificación en la evaluación se manifiesta cuando los profesores escriben de manera aislada y no congruente entre sí: el *diagnóstico*, la *planeación argumentada*, y *evidencias* (proyecto de enseñanza). Ya desde la Formación Inicial aparece la importancia de la Gestión escolar y como parte de ello la *Planeación Estratégica* (PE) (SEP 2012:5), empero se parte del supuesto de que no se profundiza en el tratamiento de esta última.

La *Evaluación del Desempeño* propicia en los docentes inquietudes e incertidumbres como consecuencia de la forma en que la propuesta ha sido planteada e implementada; éstas se vinculan desde las voces de los profesores con la falta de los conocimientos y herramientas conceptuales-metodológicas necesarias para la sustentación de la misma; otro de los elementos que contribuye a esta inestabilidad es reconocer las habilidades o debilidades para ser parte de procesos que impliquen el uso de las tecnologías, como un paso

necesario cuando se sustenta la ED, ya que en cada uno de sus momentos se requiere acceder a través de una plataforma digital.

Los profesores realizan esfuerzos dentro de su círculo de posibilidades asistiendo de manera reiterada a los cursos de actualización que se ofertan en el marco de la Evaluación del Desempeño; desafortunadamente hasta el momento no se ha hecho llegar una propuesta consistente desde las instancias oficiales, a los Centros de Maestros y otros programas de actualización sobre la forma en que deben orientarse los docentes para desarrollar estrategias y acciones desde la Planeación e Intervención orientadas a la mejora de los aprendizajes en el marco de las exigencias de la Evaluación del Desempeño, pero al parecer éstos continúan siendo esfuerzos aislados en tanto no sean motivados por el director escolar como líder guía en la institución desde la perspectiva de la PE.

Como consecuencia de ésta no orientación de las instancias académicas oficiales, se genera un abanico amplio de suposiciones al respecto, las cuales son asumidas desde ópticas diferentes en función de cada sujeto o círculo académico que habla sobre la evaluación; además de que resulta importante tener en consideración que, la experiencia de ser evaluados que los docentes han tenido como antecedente, es la hoja que se emite desde cada una de las dependencias con una serie de indicadores a los que se responde con una cifra numérica en función del nivel del cumplimiento de ese planteamiento.

A lo largo del acercamiento al reconocimiento del ámbito de experiencia empírica, cuerpo teórico y la investigación en sí misma, se advierte que la PE es un proceso que claramente se piensa desde el contexto empresarial; siendo de suma importancia resaltar que éste ha sido recuperado de manera sistemática en el contexto educativo, y es que Fernández y Rosales (2014:15) hacen un tratamiento puntual de la relevancia y aplicación de la Planeación Estratégica en las instituciones escolares cuando sostienen que *sensibilizar a la comunidad educativa, formar un equipo de autoevaluación, desarrollar la autoevaluación y desarrollar un plan de mejora*, son algunos de los elementos que pueden acercarnos a la calidad educativa.

Contemplar lo anterior como una posibilidad, podría permitir contar con mayores elementos para tener una lectura real de lo que se espera actualmente de la educación y por lo tanto qué esperan encontrar en los docentes a través de la evaluación del desempeño.

De ahí que a partir de las observaciones y acercamientos con el discurso oficial y las propuestas sobre la *Evaluación del Desempeño*, se advierte que la *Planeación Estratégica* es un elemento sustancial que se hace presente y que invita a observar el proceso educativo como holístico, el cual al mismo tiempo integre todos sus elementos para diseñar estrategias de intervención que posibiliten la mejora continua, entonces se propone a la *Planeación Estratégica* (PE) como proceso integrador de las etapas en la *Evaluación del Desempeño*, como una sugerencia conceptual que coadyuve a la construcción de una perspectiva integral de las acciones que los maestros desarrollan en el aula; pensada desde sus características no solo conceptuales sino también metodológicas, para sustentar la evaluación del desempeño.

Es claro que al dilucidar la evaluación del desempeño como etapas asiladas y desarticuladas pierden en el camino el hilo conductor de sus prácticas de enseñanza y en consecuencia corren el riesgo de ser calificados como *no idóneos* en dicho proceso.

Consideraciones Finales

La evaluación es un proceso inmanente a la planeación, empero el paradigma o la acepción de ésta última generalmente se le atribuye una connotación negativa, que incluso propicia una serie de condiciones emocionales de los sujetos susceptibles de este proceso.

Es cierto que cuando se habla de educación se entiende *a priori* como un proceso multifactorial implicado por un abanico amplio de actores, características, sujetos, escenarios, significaciones, etc.; sin embargo también es relevante advertir que esa realidad en el contexto educativo se encuentra ahí independientemente del acercamiento que tengamos con éste.

En este sentido, los docentes han construido su currículum académico y oculto a través de sus experiencias formativas y personales, sin embargo lo que se observa en las escuelas cuando se habla de la evaluación docente, es la incertidumbre de no tener información clara sobre el proceso.

A través del Servicio Profesional Docente la herramienta que se ofreció para sustentar el examen fue una serie de lecturas sugeridas para consultar o descargar de internet; sin asesorías ni indicaciones particulares. La realidad, después de que estos docentes participaron en la evaluación, fue que la mayor parte de los materiales que se ofrecieron en algunos cursos emergentes, no les ofrecieron contenidos presentes en el examen; y es que esto se encuentra particularmente vinculado a la ausencia de una línea académica estructurada que proponga aquello que debe ser revisado con fines de presentar el examen.

Referencias

- Allen, D. (2000). La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes. México. Paidós.
- Arellano Gault, David (2004). Gestión estratégica para el sector público. Del pensamiento estratégico al cambio organizacional. México. Fondo de Cultura Económica.
- Casanova, A. (1997). Manual de evaluación educativa. España. La muralla.
- Chiavento, I. (1929). Planeación estratégica: Fundamentos y aplicaciones. México. Mc.Graw-Hill.
- Cordero, G. & González, C. (2016). Análisis del modelo de evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa Mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (46).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2242>.
- Del Castillo, G. y Valenti, G. (2013). Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando? México. FLACSO.
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2013a). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción

- II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de:
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013.
- Diario Oficial de la Federación (2013). Decreto por el que se reforma el artículo 3º Constitucional. México. DOF.
- DOF (2013b). Ley General de Educación. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 2013. Recuperado de:
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf.
- DOF (2013c). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de:
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha.
- DOF (2013d). Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de:
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013.
- DOF (2015). Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en educación básica y media superior. LINEE-05-2015. Recuperado de
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5388001&fecha.
- Ferry, G. (1987). El trayecto de la formación. México. Paidós.
- García Sánchez, E. & Valencia Velazco M. (2015). Planeación estratégica: teoría y práctica. México. Trillas.
- Gimeno Sacristán J. (1999). Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata. España.
- Hitt, Michael A.; Ireland, R.; Hoskisson, Robert (2015). Administración estratégica. Competitividad y globalización: conceptos y casos. México. CENGAGE.
- Homar, A. (2009). La evaluación docente: entre temores y posibles rupturas. Argentina. Ediciones CTERA.
- Jaime de Chaparro, G.; Romer, L.; Rincón, E. & Jaime, L. (2008). Evaluación de Desempeño Docente. Universidad Pedagógica de Colombia. Colombia.

- López Suárez, José Antonio (1994). Modelo de Administración Estratégica para Universidades Mexicanas. México. UNAM.
- Maciel de Olivera, C. (2014). Planificación Educativa: perfiles y configuraciones. Uruguay. Diagonal: Administración Nacional de Educación Pública.
- Mc. Laren, P. (2008). Pedagogía crítica. De qué hablamos. Dónde estamos. España. Graó.
- Ministerio de Educación Perú (2015) Compromiso de Gestión Escolar. Ministerio de Educación Perú.
- Ministerio de Educación (2008). Diálogo nacional sobre la evaluación del aprendizaje en el aula. Colombia. Ministerio de Educación.
- Morales Garza, R. (2005). Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar: Programa de escuelas de calidad. México. SEP.
- Münch, Lourdes (2007). Administración. Escuelas, proceso administrativo, áreas funcionales y desarrollo emprendedor. México. Pearson.
- Navarro Rodríguez, M. (2009). Gestión escolar. Resultados de investigación: del discurso a la realidad en las escuelas. México. Universidad Pedagógica de Durango.
- OCDE (2010). Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. México. OCDE.
- Perassi, Z. (2008). La evaluación en educación: un campo de controversias. Argentina. Laboratorio de alternativas educativas.
- Rescala Pérez, Ma. Georgina (1997). La Planeación Estratégica como instrumento para la definición y desarrollo de áreas académicas prioritarias. México. UAEMEX.
- Secretaría de Educación Básica (2010). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. México. SEP.
- Secretaría de Educación de Coahuila (2011). Guía práctica para la elaboración del PETE y del PAT. México. Programa de Escuelas de Calidad.
- SEP (2016). Guía para el examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen aprendizajes en los alumnos. México. SEP.

- SEP (1997). *Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- SEP (2001). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México: SEP.
- SEP (2009). *Planeación Institucional. Metodología*. México: SEP.
- SEP (2012). *Evaluación Universal de Docentes y Directivos en servicio de Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2012). *Evaluación Universal de Docentes y Directivos en servicio de Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2012). *Plan de Estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- SEP (2012). *Planeación y Gestión educativa*. México: SEP.
- SEP (2015). *Estrategias globales de mejora escolar*. México: SEP.
- SEP (2016). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos . Proceso de evaluación del desempeño docente y técnico docente*. México: SEP.
- SEP (2016). *Modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma*. México: SEP.
- SEP (2016). *Perfiles, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes*. México: SEP.
- SEP (2016). *Ruta de mejora escolar ciclo escolar 2016-2017, Educación Primaria. Consejos Técnicos escolares fase intensiva*. México: SEP.
- SEP (2017a). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación diagnóstica del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso al término de su primer año escolar. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2017b). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica*. México: SEP.
- SEP. (s/a). *Guía para la elaboración de la planeación didáctica argumentada*. México: SEP-CNSPD.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (2005). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. España. Paidós. Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO. (1995). *Innovaciones en la gestión educativa. Experiencias en Brasil, Chile y Venezuela*. Chile. UNESCO-OREALC.

- Universidad Autónoma de Hidalgo (2011). *Administración Estratégica*. México: UAH.
- Vásquez Rivera, G. (2012). *La administración del sistema educativo*. México. *Visión Educativa IUNAES* Vol. 6, No. 13 Abril de 2012 a Septiembre de 2012.
- Victorino Ramírez, Liberio (2002). *Perspectivas socioeducativas e innovación curricular*. UACH, México. pp. 185-216.
- Villoro, L. (1989). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Zemelman, H. (s/a). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales Latinoamericanas*. México. IPECAL.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS CONDICIONES DEL TRABAJO DOCENTE DE PROFESORES DE TELESECUNDARIA: AVATARES EN LA INCORPORACIÓN DE LAS TIC

43

Felisa Ayala Sánchez

Dra. en Ciencias de la Administración/UNAM
Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional
U-211, Puebla

RESUMEN

Esta investigación analiza las representaciones sociales (RS) de las condiciones del trabajo docente de profesores de telesecundaria, las que se reconfiguraron con la incorporación de las Tecnologías de la información y comunicación (TIC), al proceso de enseñanza. Se describe el significado que los profesores asocian a las condiciones en que realizan su trabajo docente con la mediación de las tecnologías.

Interesa destacar la representación social, esto es, el significado y el sentido (Moscovici, 1961, 1993; Herzlich, 1993) sobre las condiciones de trabajo docente con TIC. Las representaciones sociales son argumentaciones de sentido respecto al que expresan una actitud, poseen información y han tomado una posición (Herzlich, 1993). El estudio es de corte interpretativo, se realizaron entrevistas en profundidad e investigación documental.

La telesecundaria mexicana inició como una política compensatoria en comunidades de alta marginación. Alcanzó en 2013, el 21% de la matrícula nacional y el 49% del total de los planteles de secundaria; en general presentan insuficiencia de acceso, a internet, programas informáticos, equipo de cómputo, materiales para biblioteca y didácticos. Las reformas a la educación secundaria de 2006 y 2011, y el Modelo educativo específico para telesecundaria

PRAXIS EDUCATIVA ReDIE

Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.

Año 9, Núm. 17; noviembre 2017 /abril 2018

reorientaron el rol docente, transitando hacia un tutor mediado por recursos digitales. Las RS significan las TIC como mejoras en las condiciones de trabajo que facilitan la docencia.

Palabras clave: Telesecundaria, representación social, trabajo docente, condiciones de trabajo, tecnologías de la información y de la comunicación.

ABSTRACT

This research analyzes the social representations (RS) of the conditions of the teaching work of teachers of telesecundaria, which was reconfigured with the incorporation of the technologies of information and communication technology (ICT), to the teaching process. Describes what teachers associated with the conditions in which perform their teaching work with the mediation of technologies.

Is interesting to highlight the social representation, that is, the meaning, the meaning (Moscovici, 1961, 1993; Herzlich, 1993) on the conditions of work of teachers with ICT. Social representations, are arguments of sense on which express an attitude, have information and have taken a position (Herzlich, 1993). The study is interpretive kind, were carried out in depth interviews and documentary analysis.

Mexican telesecundaria started as a compensatory policy in communities of high marginalization. It reached in 2013, 21% of the national registration and 49% of the total number of secondary campuses; lack of access to the internet, computer software, computer equipment, library and teaching materials is presented. Reform of secondary education of 2006 and 2011, and the specific educational model for telesecundaria reoriented the role of teaching, transiting towards a tutor mediated by digital resources. The RS means ICT as improvements in working conditions that facilitate teaching.

Keywords: Telesecundaria, Social Representation, educational work, working conditions, information and communication technologies (ICT).

INTRODUCCIÓN

Los resultados de las evaluaciones estandarizadas aplicadas a estudiantes y profesores para valorar los efectos de los procesos educativos han sido severamente cuestionados en la última década en México, y se han asociado al desempeño de los docentes, a la formación inicial y a la actualización permanente del profesorado, sin embargo, poco se ha discutido y evaluado en qué nivel *las condiciones de trabajo*, materiales y sociales, afectan los procesos de construcción del aprendizaje y la calidad de la enseñanza. En este sentido, Rodríguez (2014, p.19) sostiene, que la calidad educativa tiene mucha relación con el docente, pero también con las condiciones en que se desempeña “las buenas o malas condiciones del trabajo docente inclinan la balanza hacia uno u otro polo de los resultados educativos”.

La telesecundaria se fundó en México como parte de una política compensatoria de cobertura educativa para comunidades de alta marginación, principalmente rurales. Desde su fundación, fueron las escuelas más pobres en infraestructura, creadas para atender a estudiantes también en condición de pobreza; crecieron en número de escuelas y matrícula, pero sin las instalaciones necesarias y adecuadas; tampoco contaron con organización completa, los directores, con frecuencia son profesores con grupo comisionados a esa función.

En 2013, la matrícula de telesecundaria representó el 21% de la matrícula nacional de secundaria con 1, 318,288 estudiantes; existían ya 18,326 telesecundarias, lo que representó el 49% del total de los planteles de secundaria del país. De estas el 7.5% eran unitarias. El 48% del profesorado son mujeres; el promedio de edad de los profesores es de 40.6 años; el 97% cuenta con grado de licenciatura o maestría; su carga de trabajo es mayor que la de un profesor de secundaria general, en particular por las condiciones de desventaja económica de los estudiantes que atiende. Se reporta escasez material, insuficiencia de acceso a internet, de programas informáticos para la enseñanza, de equipo de cómputo, de materiales para biblioteca y didácticos (Backoff, Pérez & Contreras, 2015).

Los estudios sobre el trabajo docente de los profesores de Telesecundaria no son representativos del tamaño del subsistema. Ramírez (2006) destaca la poca información disponible y la ausencia de evaluaciones sobre el impacto de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aprendizaje de los estudiantes.

La problemática acerca de la incorporación de las tecnologías a las escuelas atraviesa diferentes dimensiones entre las que destacan: *la resistencia del profesorado*, la que encuentra su principal problema en la falta de conocimientos y habilidades para el uso de las TIC "... cuando el maestro no tiene un manejo adecuado de estos recursos, prefiere evitarlos hasta que sea técnicamente capaz de manejarlos" (Sánchez, 2006, p. 190). Sobre *las condiciones de trabajo para la formación y capacitación* del profesorado Soto Chávez (s/a), advierte el problema de la limitada formación que tienen los docentes, y el mínimo conocimiento sobre la utilización pedagógica de los medios. Se atribuye el fracaso de la introducción de las innovaciones tecnológicas al aula, a la falta de habilidad de los maestros de adaptar sus estilos de enseñanza. En el mismo sentido Santillán Nieto (2006), sostiene que las TIC son una improvisación en la mayoría de las ocasiones, y que una limitante para su uso es el económico.

Los primeros estudios sobre el trabajo docente evidenciaron las difíciles condiciones en que trabajan los profesores, Rockwell (1985) destacó que la docencia es un trabajo, que depende de las condiciones en las cuales se desarrolle. Las condiciones de trabajo que impactan al profesor de educación secundaria tienen que ver con las condiciones materiales, de organización y laborales. Los resultados de las investigaciones disponibles indican que la calidad educativa tiene mucha relación con el docente y las condiciones en las que desempeña su quehacer cotidiano (Rodríguez, 2012).

En las últimas décadas, la irrupción de la tecnología en las escuelas, la adopción de políticas neoliberales en la regulación laboral de la profesión docente y la incorporación de criterios de eficiencia y eficacia asociados al logro de la calidad educativa, han transformado la vivencia del trabajo docente, de ahí

la relevancia de conocer ¿cómo representan los profesores las condiciones de trabajo en la telesecundaria con la incorporación a la docencia de las TIC?

El objetivo es identificar y analizar las representaciones sociales (RS) que los profesores construyen, acerca de las condiciones del trabajo docente con TIC en una Telesecundaria, de la región económica siete, de Cholula, Puebla.

Trabajo docente, condiciones de trabajo docente y representaciones sociales

47

El referente teórico de la investigación, recupera las aportaciones de los estudios del trabajo docente (Rodríguez, 2012; Sandoval, 2002; Rockwell, 1985; Street, 2003) y de la teoría de las representaciones sociales (RS) (Moscovici, 1961, 1993; Herzlich, 1993). Las condiciones del trabajo docente, son variables poco exploradas del desempeño profesional de los profesores, los estudios son recientes y escasos, falta comprender las complejidades de las condiciones del trabajo docente; aquellas dimensiones, materiales, sociales, legales, laborales, profesionales, personales y físicas en las que cotidianamente naturalizan su trabajo los docentes. Y a la vez, explorar aquellos factores que han estado sumergidos bajo una visión en la cual los aspectos eminentemente académicos han sido los únicos dignos de considerar para obtener buenos resultados en los estudiantes (Rodríguez, 2012). Consideremos que las condiciones del trabajo docente están asociadas históricamente a actos estoicos y épicos del profesorado.

Distintos estudios muestran, que los principales obstáculos del sector educativo, tienen relación con las condiciones: sobrecarga de trabajo, deficiente infraestructura escolar y carencia de materiales; además de las inherentes al quehacer pedagógico con los alumnos en el aula, violencia y problemas derivados del entorno, así como aspectos sociales y factores institucionales que dificultan la labor docente (Sandoval, 2002; Rodríguez, 2012; Zuñiga Palencia, 2015). En particular en telesecundaria se advierte, falta o insuficiencia de internet, programas informáticos para la enseñanza, equipos de cómputo, materiales didácticos y de biblioteca; escasez de personal de apoyo; sin

embargo se considera que cuentan con una menor falta de profesores con buen desempeño que las otras modalidades (Backoff, Pérez & Contreras, 2015).

Para comprender los significados que los docentes construyen sobre las condiciones de trabajo de la docencia mediada con TIC, se eligió la perspectiva teórica metodológica de las RS; ésta ha mostrado su capacidad para identificar las percepciones, opiniones, creencias, imágenes y significados que los docentes construyen sobre sus vivencias cotidianas. Las RS permiten acercarnos al conocimiento cotidiano, de sentido común; con sus estrategias, es posible develar la actitud que los docentes tienen sobre sus prácticas y condiciones de trabajo; y conocer el nivel de información que tienen sobre estos, así como la actitud que guardan en y hacia sus condiciones de trabajo.

Interesa asomar la mirada a un cumulo de significados, creencias y representaciones alrededor de las condiciones de trabajo para la docencia con TIC. Consideremos que, las RS de los docentes, son expresiones culturales sobre lo que hacen, y lo que son en su ámbito laboral. Los significados del trabajo, que los profesores construyen y expresan, dan contenido a la cultura del trabajo y de la escuela. Ponen en común la orientación, aceptación, oposición, simulación, transformación, e impulso que los docentes atribuyen a sus prácticas y condiciones laborales. Las RS del trabajo docente son “formas simbólicas” generadas y estructuradas socialmente en un proceso histórico, y en un contexto determinado.

En el análisis de las RS, nos centramos en el sentido, en el significado que construyen los profesores, sobre las condiciones en que trabajan. Priorizamos lo interpretativo, consideramos al docente como productor de significados; interesa la significación, el análisis de ser docente en las condiciones de su aula, sobre los materiales, del equipo, y de él mismo, como profesional, como docente. El diseño de investigación corresponde a un estudio de corte cualitativo, interpretativo, incluye investigación documental y entrevistas en profundidad. La postura interpretativa supone un proceso en el que los sujetos participan de la construcción social de la realidad, implica una búsqueda de los significados y sentidos de lo cotidiano. Para abordar el estudio se parte de la categoría: condiciones del trabajo docente con la mediación de las TIC; interesa

dar cuenta, de los entornos del trabajo docente en que se construyen los procesos de aprendizaje mediados por las TIC. La entrevista en profundidad, se retoma como el recurso a través del cual el sujeto evoca las significaciones sobre las condiciones en que realiza su trabajo docente con recursos digitales en la telesecundaria.

La investigación es un estudio de caso, al considerar el *campo de representación* en particular, de una escuela de la región económica de Cholula, en Puebla, y las condiciones particulares de trabajo en la docencia con TIC. Primero, interesó identificar a aquellos profesores que incorporan con actitud positiva los recursos digitales en la docencia, y que han logrado la apropiación en su práctica de los recursos digitales de la telesecundaria, y del equipo necesario para su utilización. La elección de los entrevistados se realizó a partir de un diagnóstico inicial de habilidades digitales aplicado a los nueve profesores de la escuela, tres de cada grado, y las sugerencias del director sobre el nivel de habilitación de los profesores. A partir de los resultados, se eligió a aquellos que resultaron con mayores habilidades básicas generales de computación, y que reconocen el conocimiento y uso de software educativo en sus clases. Se seleccionó a tres profesores, de estos dos son hombres y una es mujer; dos de los tres profesores tienen formación normalista, y dos, son universitarios inconclusos. Dos tienen estudios de maestría en tecnologías de la información. Se trabajaron entrevistas en profundidad, un profesor por cada grado de la telesecundaria.

Representaciones sociales de las condiciones de trabajo para la docencia mediada con TIC en profesores de telesecundaria

La telesecundaria en estudio se encuentra ubicada en una población de alto grado de marginación en la región económica VII, Cholula, en el estado de Puebla; tiene alta migración y los pobladores se ocupan en actividades económicas primarias. Sobre la escuela los resultados de logro educativo PLANEA 2016 muestran que: en lengua y comunicación el 15.9% de los estudiantes se ubican en nivel I; 52.2 % en nivel II; 26.1% en nivel III y 5.8 en el

IV. En el área de matemáticas, en el nivel I, el 37.7%; nivel II el 39.1%; en nivel III el 11.6% y el mismo porcentaje en el nivel IV. El censo nacional de inmuebles escolares registra en Puebla 1400 Telesecundarias de las que 1340 disponen de equipo de cómputo que sirve, y 32 que no sirve; solo 741 disponen de internet (CEMABE, 2014).

La telesecundaria que nos ocupa está próxima a cumplir 50 años de antigüedad, se fundó con el primer grupo de escuelas Telesecundarias del país en 1968. En 2016 el gobierno estatal renovó su equipo de cómputo, construyeron un laboratorio para 30 equipos con paquetería básica de office; no incluye software para uso educativo. Las aulas disponen de proyector, computadora personal, bocinas, internet, libros de texto, y videos. Ocho de los profesores, conocen y utilizan los materiales digitales de la escuela. Siete de los nueve cursaron un postgrado, utilizan el procesador de textos, hoja de cálculo, herramientas de comunicación y redes sociales, conectividad, búsqueda electrónica y tareas básicas de mantenimiento de la computadora. Las mayores debilidades están en el uso de software educativo.

Las condiciones materiales del trabajo docente mediado por TIC

La discusión en torno al grado de responsabilidad de los distintos actores educativos en la construcción de los aprendizajes, es un tema álgido en nuestro país; nos encontramos frente a una crisis en la que se cuestiona y desacredita el trabajo del profesorado, sin poner en evaluación de qué forma las condiciones de trabajo: materiales y sociales están limitando el nivel de logro educativo.

Los hallazgos se exponen en dos apartados, el primero, que describe las RS sobre las condiciones *materiales* del trabajo docente con TIC: equipo de cómputo, software, libros de texto, recursos digitales, materiales educativos; y segundo, las *condiciones sociales*: la capacitación y el trabajo colaborativo entre colegas.

Los libros de texto y materiales digitales son de la reforma de 2006, y evalúan a los estudiantes con la reforma 2011. Los libros y materiales digitales de la reforma 2006, introdujeron formalmente las TIC a la Telesecundaria; el

diseño y estructura del texto refiere el uso de video, consultas en internet, interactivos, aula de medios, audiotexto, y el programa integrador EDUSAT; incluyen un logo para identificarlas; agregaron también, paquetes de recursos digitales con los que trabajan actualmente los profesores y estudiantes y estuvieron disponibles en 2008; para 2011 se implementó una nueva reforma al nivel de secundarias, sin embargo, los materiales digitales y libros de texto editados para el subsistema de Telesecundaria en 2006, no fueron actualizados a los contenidos de los planes y programas de estudio (PYPE) 2011; incluso los libros de texto para el alumno y los correspondientes para el maestro, continúan entregándose en cada inicio de ciclo escolar de acuerdo con los contenidos de la reforma de 2006. Los profesores tratan de trabajar con los PYPE vigentes (2011), adaptan y complementan con materiales que reproducen de libros de otros subsistemas, y con recursos audiovisuales que consultan en YouTube, sin embargo, los representan como “*desfasados*” (E1, E2, E3), la imagen es de obsolescencia; la actitud, es negativa, y no justifican su uso. Los libros de texto son el recurso que mayor molestia causa en los docentes, les representan falta de interés de la SEP en el subsistema de telesecundaria. A diez años de su introducción la representación está estructurada.

El equipamiento en TIC. La obtención del equipo de cómputo y recursos digitales, representa la mayor dificultad de la escuela telesecundaria y un verdadero reto de gestión para los profesores, el director y los padres de familia; es resultado de gestiones constantes, y graduales, se identifican cuatro vías para acceder a las TIC: La Secretaría de Educación Pública estatal y federal, el gobierno municipal, las donaciones de dependencias o particulares con equipo nuevo o usado, y las aportaciones de los padres de familia. Actualmente, la Telesecundaria cuenta con 30 equipos en el laboratorio de cómputo, 28 minilaptop, un aula de usos múltiples con proyector, que también funciona como biblioteca, aula de medios y sala de juntas; entre otros espacios para uso no específico de las TIC. Las aulas son representadas por lo docentes como “equipadas”, la actitud hacia el equipo de cómputo es positiva, la figura e imagen está naturalizada en las TIC y constituye parte del entorno cotidiano de la escuela. La claridad respecto al logro alcanzado y las posibilidades de mantener

sus condiciones de trabajo con las tecnologías configuran su campo de representación.

Los profesores cuando usan el laboratorio de cómputo, son responsables del *cuidado y uso del equipo*, y de que no sea sustraído, por lo que se convierte en una limitación para su uso. De ahí que en la escuela se contrató con recursos de los padres, un responsable de laboratorio que apoye con estas tareas ya que la posibilidad de que no den los estudiantes un uso adecuado o que se pierda es un asunto que estresa “entonces no tenía seguridad el salón, no tenía, no estaba seguro, entonces decidí que no se me dieran las *minilaptops*” (E1, 548).

La irrupción del internet en esta telesecundaria, data de 2006. La necesidad de los profesores para dar seguimiento a los libros, detonó el interés por adquirir mejor equipamiento. Audios, audiotextos, efectos sonoros, guía de actividades con tecnología, herramientas, interactivos, textos electrónicos y videos de consulta, fueron sugeridos en los libros del maestro de Telesecundaria.

El acceso al software presenta limitaciones, destaca el costo de adquisición de la licencia, el que sería con cargo a los padres de familia, “Si le dice uno a los padres de familia van a decir “nombre, es mucho dinero ¿dónde crees?” (E1, 589). Los profesores prefieren el software libre, por el que no tengan que hacer pagos “hay no, el costo no, no quiero costo” (E2, 586). El conocimiento de la lengua en que está diseñado el programa, es una restricción “en su mayoría los programas vienen en inglés y la verdad es que mi inglés es básico” (E3, 490). Sin embargo, entre estos profesores la actitud es positiva ante el software, se advierte como un reto, sin embargo, la tecnología y su mantenimiento aún es costosa, para el promedio de ingreso que tienen los profesores y los estudiantes, particularmente los ubicados en zonas rurales, indígenas y de alta marginación.

La incorporación de las TIC no es un proceso planeado didácticamente por los profesores, no se prevé el impacto en el proceso de construcción del aprendizaje. Se incorpora más bien como un “recurso” un “apoyo” un refuerzo que *facilita el trabajo del profesor* y ayuda en la *comprensión* de los contenidos educativos. Si bien, la incorporación de un video, un interactivo, o una consulta en la red, son consideradas en las actividades del día, no se encontrarán

incluidas en la planeación de clase. Son esfuerzos intuitivos, desde su experiencia, pero consideran que facilita *la tarea docente y la comprensión de los estudiantes*.

Las condiciones sociales del trabajo docente mediado con TIC

Las *condiciones sociales para el trabajo docente* son aquellas que se originan en la relación cotidiana entre colegas de la comunidad escolar, incluyen la solidaridad, confianza, empatía, colaboración y el intercambio de saberes, estrategias y prácticas docentes en el proceso de construcción de los aprendizajes. En el caso de la incorporación de las TIC a la docencia en telesecundaria, *la colaboración entre pares* se caracteriza por la forma en que los profesores se ayudan entre sí, para el aprendizaje autodidacta y tutorado de los programas, aplicaciones y equipo de uso educativo que median el uso de las TIC; si bien, hay diferencias graduales entre el profesorado en la habilitación particular para el uso del software educativo, regularmente utilizan aquellos que tienen una relación directa con su formación inicial o especializado, por ejemplo, un profesor que utiliza el programa Geogebra para la resolución de ecuaciones es ingeniero químico y refiere interés por las matemáticas y su enseñanza. El CmapTools, es utilizado por la profesora especializada en español, y juntos, ocho profesores, el responsable del laboratorio y el director, están integrando una plataforma que apoye la realización y revisión de tareas y ejercicios. Solo una profesora de las más antiguas, se resiste a incorporar las tecnologías, y no participa.

La colaboración y capacitación entre pares, está limitada, por la reserva de cada profesor sobre su nivel de utilización y conocimiento de las TIC y los programas educativos, la posibilidad de hacerlo público, ya sea ante los estudiantes o sus colegas, está condicionado por la confianza y relación de trabajo que mantienen; en los casos en que tienen confianza para exponer sus dudas o falta de conocimiento se entablan relaciones de aprendizaje colaborativo, entre pares, entre colegas que buscan soluciones a sus problemas de enseñanza “alguien me ve trabajando eso y me dice “oye, y ¿cómo le haces?”,

y a lo mejor le explicas y ...puede ser que lo meta el maestro, la maestra, pero ya es iniciativa propia de cada quien” (E2, 309). Sin embargo, la incorporación de los programas es una decisión personal, fundada en su propia motivación e interés por explorar nuevos avatares en la incorporación de las TIC.

La colaboración para el aprendizaje de las TIC también se entabla de manera horizontal con el apoyo de los estudiantes, los que al estar más familiarizados con la tecnología y sus aplicaciones, con frecuencia apoyan la labor del profesor.

Hay un muchacho aquí en mi grupo que sí es muy sagaz, ...y no sé qué tantas cosas hace con las Tablet, y “pues ¿sabes qué? échame la mano”, “sí”, “aquí está, le pasé una memoria, ahora pásamelas”, incluso hasta el cablecito me lo trajeron ¿sí?, “yo tengo el cable”, “pues tráímelo”, “maestro, falta mi Tablet”, “pues órale, aquí está” (E2).

La incorporación de las tecnologías implica entonces, una serie de esfuerzos y dinámicas centradas en el trabajo colaborativo, la confianza y una actitud abierta al aprendizaje. Si bien, los profesores realizan esfuerzos para trabajar con programas y materiales educativos, consideremos que no han recibido capacitación ex profeso para su uso y tampoco la SEP ha comprado el software educativo necesario. La falta de condiciones materiales, se suple con la iniciativa y capacidad de gestión de la comunidad escolar, lo que en sí mismo es loable, pero que no exime de responsabilidad a las autoridades educativas que promueven programas educativos centrados en las TIC sin proporcionar los recursos necesarios. Esta situación favorece la inequidad en los aprendizajes, ya que aquellos estudiantes con profesores con más interés en las TIC, tendrán mayores posibilidades de incorporarlas en sus procesos de construcción de aprendizajes.

Los profesores coinciden en que *las TIC facilitan su trabajo*, las gestiones que realizan en forma conjunta para aprender e intercambiar materiales, así como para el equipamiento mejoraron significativamente sus condiciones de

trabajo y favorecen la construcción de ambientes de aprendizaje mediados con la tecnología.

... no siempre había internet...y no teníamos el laboratorio de cómputo como hoy lo tenemos, entonces no se podía aplicar al 100,...hoy ya es distinto, hoy la escuela que yo tengo, bueno, en la que yo estoy prestando mis servicios sí me ofrece otras oportunidades (E3, 363).

El trabajo docente con TIC, facilita la incorporación de materiales y recursos didácticos, y como sugiere el profesor E1, contar con el equipo facilita y dinamiza el trabajo docente.

ya cuando tenía el salón bien todo, pues era chula vida, ya jalabas y ya proyectabas y veías manejabas y muévele acá (E1,531).

Si bien las restricciones para la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza aún son muchas, y las condiciones materiales restringidas, en las RS sobre las condiciones de trabajo docente con TIC, los profesores comentan que sí facilita su tarea docente. Las condiciones materiales y sociales del trabajo del profesor en sus RS se fortalecen.

Consideraciones finales

Las tecnologías de la información cumplieron *la objetivación*, cuando dejaron de ser objetos ajenos a la Telesecundaria y se presentaron como materializaciones concretas: en equipo, recursos digitales, software, y parte de las condiciones necesarias para la realización del trabajo docente. Las TIC son actualmente, el objeto y la imagen que hacen referencia a un conjunto de conceptos y figuras que median las prácticas docentes. El proceso de *construcción selectiva y del esquema figurativo* de la RS tomó años, desde la introducción de los primeros equipos en los ochenta, hasta la reforma educativa de 2006 en que la SEP *naturaliza* el uso de las TIC por medio de los libros de Texto. *La naturalización*

de las TIC actualmente está vinculada a los programas básicos de Office, algunos programas de uso educativo, y las consultas y búsquedas en internet. El anclaje de la RS se define, en la adopción de las TIC en la docencia, como parte de sus condiciones de trabajo, en esta etapa, las TIC representan innovaciones, desafíos particularmente en la articulación del software educativo.

Las RS sobre las condiciones de trabajo, para la enseñanza mediada por la tecnología, son altamente estructuradas, se advierte una *actitud positiva* respecto al equipo de cómputo, los proyectores, el internet y la colaboración entre pares; y una actitud negativa, con los libros de texto, materiales digitales oficiales, la capacitación, la falta de tiempo y el acceso a la lengua en que fue diseñado el software. La información y explicaciones que los profesores expresan sobre los recursos digitales de la telesecundaria y el software con el que trabajan, argumentan con fundamento *el campo de representación* en el que se ubican los docentes, tienen claridad sobre la política educativa y el desarrollo tecnológico y económico, en que se insertan las TIC en las escuelas. Identifican las limitaciones de sus condiciones de trabajo, y la forma en que pueden suplirlas para facilitar su tarea.

En resumen, las RS de los profesores muestran que, la incorporación de las TIC en la telesecundaria mejora las condiciones del trabajo docente, son recursos, que *facilitan la docencia*, y favorecen una mejor comprensión de los estudiantes.

Referencias

- Backoff , E., Pérez, J., & Contreras, S. (2015). Las telesecundarias en México: resultados de TALIS 2013. En INEE (Ed.), *Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa*. México. Obtenido de http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdi_a2/24Las_telesecundarias.pdf.
- CEMABE (2014). Censo de escuelas, maestros, alumnos de educación básica y especial. Obtenido de <http://censo.sep.gob.mx>.

- Herzlich, C. (1993). La representación social. En S. Moscovici, *Psicología social II* (págs. 391-418). Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Argentina: Huemul.
- Moscovici, S. (1993). *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Ramírez, R. (2006). Las tecnologías de la información y la comunicación en cuatro países latinoamericanos. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 11 (22), 61-90.
- Rockwell, E. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Santiago de Chile: OREALC.
- Rodríguez Martínez, L. Y. (2011). Materiales impresos, audiovisuales e informáticos en Telesecundaria: Disponibilidad, uso y opiniones de los maestros en la asignatura de español. En COMIE (Ed.), *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Monterrey, N. L. Obtenido de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/0200.pdf.
- Rodríguez, L. (2014). Condiciones de trabajo docente: aportes de México en un estudio latinoamericano. *Dialogos Educativos*, 12 (24), 18-27. Obtenido de <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n24/rodriguez>.
- Sánchez, L. (2006). El programa enciclomedia visto por los maestros. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11 (28), 187-207. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n28/pdf/rmiev11n28scB04n02es.pdf>.
- Sandoval, E. (2011). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 13, 183-194. Obtenido de <http://2011.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733013>.
- Santillan, M. (2006). Tecnologías de la información y de la comunicación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (28), 7-10. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n28/pdf/rmiev11n28scB01n01es.pdf>.

- Soto Chávez, C. (s/a). Perfil de maestros que utilizan con frecuencia tecnología informática en México. *Instituto latinoamericano de Comunicación educativa*. Obtenido de <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/somece2002/Grupo4/Soto.pdf>.
- Street, S. (2003). Trabajo docente y subjetividad magisterial: viejos debates en nuevos contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 599-602. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001902>.
- Zuñiga Palencia , E. R. (2015). Claroscuros de las condiciones de trabajo y salud docente. En M. Eduardo Murueta (Ed.). *Ponencia en el II Congreso Internacional de transformación educativa: alternativas para nuevas prácticas*. Tlaxcala, México. Obtenido de <http://transformacion-educativa.com/2do-congreso/index.html>.

VERDAD O MENTIRA. UN ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE VERDAD

Luis Manuel Martínez Hernández
Catedrático de la Universidad Pedagógica de Durango
y la Universidad Juárez del Estado de Durango

Paula Elvira Ceceñas Torrero
Catedrática de la Universidad Pedagógica de Durango

Diana Elizabeth Martínez Leyva
Maestrante en Derecho en la Fac. de Derecho y Ciencias Políticas
de la Universidad Juárez del Estado de Durango

59

RESUMEN

Siempre se ha presentado un conflicto sobre la naturaleza del concepto de verdad, palabras tales como la verdad, la racionalidad, la objetividad y el conocimiento. Algunos autores sostienen el concepto de autoridad como una verdad inmanente, otros autores como los relativistas afirma que la verdad es una ilusión en la cual los seres humanos adquieren la realidad de su entorno. Esto lleva a la subjetividad en donde el hombre trata de conceptualizar la verdad. Las doctrinas generales acerca de la verdad y la razón, debe aplicarse a sí mismos, pero con el suficiente cuidado que pueden hacer esto. Podemos decir que si es verdad, entonces no es cierto, pero todo ello nos lleva a una confusión de palabras y conceptos, mismos que al utilizarlos debemos tener la claridad de cada uno de ellos, en especial con el concepto de verdad, ya que este se debe utilizar dependiendo del área de conocimiento sobre la cual este escribiendo, esto permitirá que lo que se diga sea más claro y comprensible.

Palabras clave: verdad, ciencia, filosofía.

ABSTRACT

Through time the humanity has always been in a conflict about the nature of the concept of truth, words such as truth, rationality, objectivity and knowledge. Some authors hold the concept of authority as an immanent truth. Other authors such as relativists claim that truth is an illusion in which human had acquired the reality of their environment. This leads to subjectivity where man tries to conceptualize the truth. The general doctrines about truth and reason must apply to themselves, but with enough care they can do this. We can say that if it is true, then it is not true, but all this leads us to a confusion of words and concepts, same that when using them we must have the clarity of each of them, in particular with the concept of truth, since this Should be used depending on the area of knowledge on which he is writing, this will allow what is said to be more clear and understandable.

Keywords: truth, science, philosophy.

INTRODUCCIÓN

Los seres humanos siempre han querido saber más sobre ellos mismos, sobre su identidad, en donde existen reglas de sociedad, para ello utilizan la razón ya que va de la mano con el actuar, esto está en una estrecha relación entre la mente y cuerpo.

Un importante concepto para los humanos es el concepto de verdad, la búsqueda de la verdad ha sido un tema de interés a lo largo de la existencia del hombre y esto ha permitido borrar ideas erróneas en las que se involucran creencias fuera de un mundo real, aunque enfatiza que cada persona crea la realidad que quiere plantear para su vida diaria.

Actualmente toda persona tiene una identidad propia que ni siquiera el mismo la entiende, se vive dentro de una sociedad que crea mitos y creencias que implanta a las persona y a las nuevas generaciones tratando de mantener

el control de esa sociedad a cualquier costo y no les importa la realidad en base a la razón del individuo.

Verdad o Validez

La razón le permite al ser humano de crear e identificar conceptos, cuestionarlos, hallar coherencia y contradicciones entre ellos y así inducir o deducir otros distintos de los que ya conoce. Se puede pensar que la razón le permite al ser humano establecer o descartar conclusiones, todo ello con respecto a otros conceptos o axiomas que él mismo crea para dar la oportunidad a otros de crear nuevos conceptos de partida o premisas a partir de los que se tienen. Por ejemplo, porque utilizar el sistema de numeración en base 10 si podemos utilizar el sistema de numeración en base pi (3.1415.....).

Es por ello la importancia de entender el concepto de verdad ya que sin ella todo deja de tener sentido, es decir, si no tenemos una verdad todo se vuelve más difícil de sobrellevar, por ejemplo la religión en donde existe un dios que tiene una verdad absoluta.

Esto pareciera ser que estamos perdidos en un desierto perdido, en donde existe gente pensante que puede ser amiga o enemiga. Y que cada persona tiene en su mente una idea muy distinta de en donde está, de cuál es la verdad que lo rodea, de por qué está ahí y que puede hacer ahí para sobrevivir.

Pero a diferencia de lo anterior la humanidad ha formado un campo de conocimiento llamado ciencia que nos ofrece una explicación de por qué funciona este mundo en donde vivimos y porque vivimos, dando una explicación acerca de lo que es la vida. La ciencia funciona porque identifica los poderes de las cosas, las fuerzas físicas y químicas que hacen que esas cosas sucedan y su forma de representación matemática, que son abstracciones de la realidad. Eso nos permite aprovechar esas fuerzas y ajustarlas a nuestras necesidades y hacer que sucedan o se creen cosas diferentes que nunca pensamos o creímos que pudiera pasar, por ejemplo, las partículas de la microfísica tiene más de 80 partículas que obviamente nunca hemos visto, una de ellas son los cuatrines que si los aceleramos a más de la velocidad de la luz podemos hacer que se

regrese el tiempo. Podemos comprender la idea de que al hablar de la verdad y la representación que estamos tratando es en vano y que ese concepto esta fuera de nosotros, no podemos interiorizarlo ni hacer una imagen del concepto de verdad, por ejemplo muchas veces hacemos una medición de alguna cosa y decimos que esa cosa es verdad porque la podemos medir, si vamos a la tienda y compramos un kilo de arroz es verdad que pesa un kilo, aunque en realidad no es el peso lo que tenemos, sino lo que tenemos es la masa, pero ese es un problema semántico que tenemos desde hace muchos años, entonces la medición es una correspondencia entre lo que decimos y lo que tenemos de forma física y podemos tocar. Por ejemplo podemos tener el boceto de un vestido, donde se tiene las medidas, las señas, la precisión, la atención y el trabajo en la fabricación, es un proceso entero, pero no son verdaderos, solo es el boceto con lo que se debe tener, pero no es verdadero, es solo una idea. Estas posibilidades o virtualidad no están en la realidad pero no son verdaderas. Podemos estar conscientes de estas verdades pero en realidad no son verdades son virtualidades.

Por ejemplo creemos que la luna tiene una luz y que en noches oscuras vemos la luz de la luna, pero eso no es verdad lo que vemos es el reflejo del sol, esta es una verdad subjetiva, es lo que ve el sujeto, si realmente vamos a la luna nos daremos cuenta que la luna no tiene luz y esa sería la verdad objetiva.

Para nosotros la verdad es lo que adquirimos a través del sensorio González en Martínez (2014), pensamos que una forma correcta de adquirir experiencias es el uso de los exteroceptivos, para ello se debe utilizar una forma correcta de en la observación y la recolección de datos que nos permita crear las bases de la teoría en la experiencia. Si se crea un método que nos permita tomar adecuadamente la información pero con el uso de un lenguaje adecuado con el cual se pueda ser capaz de enmarcar nuestro conocimiento y transmitirlo. Debe haber una forma de significado fija, para que sepamos lo que se ha dicho y dónde estamos.

Es de vital importancia tener claro que la realidad se adquiere a través del sensorio, ya que la observación y objeto se determina por sensorio, esto hace que el objeto particular es tan subjetivo.

El sensorio se divide en cinco planos:

- Exterioceptivos: oído, gusto, olfato, tacto, vista
- Interoceptivos: es la interioridad del hombre, sensaciones internas
- Propioceptivos: equilibrio, movimiento, posición
- Paraceptivos: parasitológica-telepatía, telequinesis, adivinación
- Hiloceptivos: tiene que ver con la operación y acción del sistema nervioso central a nivel de cerebro, por ellos llegamos a pensar, a razonar. La relación de los sentidos viene de unir el hilo.

LAS PRIMERAS IMPRESIONES

En el siglo XVII, David Hume tenía la creencia empírica ordinaria que parecía ser la adecuada, él decía que las ideas son una impresión de la realidad, las ideas en nuestra mente proceden de esas impresiones y las impresiones a su vez, provienen del impacto del mundo sobre nosotros. John Locke compara el entendimiento con un “armario”, totalmente cerrado de la luz, con sólo alguna pequeña abertura a la izquierda para dejar en semejanzas exteriores visibles las ideas de las cosas externas. Los exteroceptivos son los mensajeros de confianza y son estos los que nos informan de las impresiones originarias de nuestra mente, presentes en el mundo fuera de la mente. No pasó mucho tiempo antes de que Berkeley vio el problema con esto. Lejos de mostrar cómo el mundo está abierto a nuestra observación, Locke nos da una imagen en la que está completamente aislado de ella. Si estamos atrapados en su armario, estaremos condenados al escepticismo, ya que no tendremos manera de hacer una inferencia legítima de estas "ideas" a la naturaleza de las cosas en el mundo. El realismo de Locke sigue siendo 'trascendental'. De hecho, incluso la idea de una "semejanza" entre una idea y algo que no es una idea parece absurda.

Después de Berkeley está la tradición 'fenomenista' en filosofía, una posición reduccionista que se refiere a los objetos físicos con nada más posibilidades permanentes de sensación. A principios del siglo XX, se presenta el despliegue con gran maestría de los conceptos de la lógica moderna, filósofos

como Rudolf Carnap explican cómo el pensamiento de todos los días acerca de los objetos independientes de nosotros, y en una distancia espacial de nosotros, podría 'construirse' fuera de similitudes en la experiencia. Así, mientras que no podemos dejar de apegarnos a una visión de sentido común de nosotros mismos como habitantes de un espacio y tener confianza de muchas cosas en cuanto a lo que son, la filosofía no puede hacer nada para comprender y describir esa confianza. Por el contrario, el camino de la sabiduría no es ni siquiera pensar en ello: ante esta inevitable contradicción en un descuido nuestra visión del mundo y la falta de atención, estamos potencialmente en guerra con nosotros mismos. Nuestras creencias naturales nunca pueden ganar la aprobación de nuestros intentos de auto-conscientes de reflexión para sistematizar ellos, entenderlos y hacerlos coherentes.

Kant fue el primero en ver el problema que se encuentra en el comienzo, donde Locke se centra en la comprensión humana, La confusión fundamental, en la que toda la psicología empírica se basa, entre dos cuestiones esencialmente distintos - uno metafísico, lo que es el elemento más simple del conocimiento; Por otro lado el fisiológico.

Para Kant no sólo razón no genera nuestro pensamiento, tampoco hay punto de vista desde el que la razón nos puede tranquilizar el pensamiento como estamos obligados a hacer, hacer las cosas bien. La naturaleza puede o no puede ponerse en forma a nuestra manera de pensar, pero no hay nada que podamos hacer para tranquilizar a nosotros mismos. De hecho, como ya se ha esbozado, cuando se trata de la razón el mundo exterior realmente insiste en que lo que hacemos es inconsistente. Esto no se haría por Kant en absoluto. Kant quería no inevitabilidad subjetiva, pero validez objetiva. Él quería una garantía o una 'deducción' (un término legal que significa una prueba de título) que en el pensamiento como lo hacemos, de hecho hacer las cosas bien. Incluso pensó que podía proporcionarla, pero sólo a un costo. Para Kant, no se pueden demostrar que un mundo real independiente debe cumplir con nuestros hábitos de pensamiento.

Pero Kant cree que puede demostrar que el "mundo tal como es para nosotros" debe ajustarse a nuestras formas de pensar. Así, concluye que las

cosas que pensamos y percibimos son en toda su estafa configuraciones y alteraciones más que meras apariencias, es decir, representaciones en nosotros, de la realidad de la que somos inconscientemente. La armonía entre el pensamiento y el mundo se certifica sólo porque el mundo acerca de lo que pensamos de alguna manera se constituye por las condiciones de nuestro pensamiento y de la experiencia de ella.

Davidson en Blackburn (2010) reafirma: "Nada puede contar como una razón para la celebración de una creencia excepto otra creencia".

Sólo será cuestión de tiempo para que nos enfrentemos a una nueva problemática acerca del concepto de verdad, el cual será sólo de forma provisional, y ver cuál de ellos es más útil que en donde debemos tener en cuenta que la idea de lenguaje no es exacto en donde la idea de que el lenguaje y la mente están ahí para que podamos representar el mundo, ya sea verdad o no. Pero recordemos que el lenguaje es el conjunto de movimientos que tiene una relación de sentido para el alter, esto es decir, con el lenguaje podemos representar la verdad.

El problema, obviamente va a ser el de retener cualquier concepción de la verdad bajo cualquiera de observación, o teoría a partir de la experiencia. La pérdida de autoridad, la pérdida de logotipos, de nuestras formas de llegar a la verdad, transpone rápidamente a la pérdida de la autoridad en la noción de la verdad misma.

Ahora bien la filosofía es una extrapolación de la mente y la idea misma, en donde lo ya dado no es una verdad es una construcción de la mente.

Blackburn (2010) toma en cuenta el holismo que se niega a tomar nuestras creencias de uno en uno. Se insiste en que cualquier frase indicativa, podría expresar una proposición o creencia, está incrustada en un contexto que a su vez juega un papel esencial en la creación y conformación y dar identidad a la proposición expresada. Frases individuales son como miembros de un cuerpo: lo que quieren decir sólo lo hacen siempre y cuando no se cortan a partir del contexto, el todo que es la única forma una determinada unidad de significación. Podemos simpatizar con el holismo cuando pensamos en aprender algo, como una nueva ciencia. No entendemos las cosas de una en una. Más

bien, como Wittgenstein puso, cuando por primera acción empezamos a creer cualquier cosa, lo que creemos no es una sola proposición, es todo un sistema de proposiciones. El holismo es junto con la desaparición de una base sólida en la experiencia, nos pone firmemente en el camino del paraíso. Ya no tenemos una jerarquía racional en que las observaciones como la razón tiene un lugar fuera de lo común alboroto de inferencias en creencias, hacer ciencia con el argumento acerca de la religión persuadiendo a otras personas.

Ahora bien, según Blackburn (2010) dice que la humanidad no tiene que aceptar las etiquetas de relativismo o escepticismo de que la vieja dialéctica nos impone. Estas etiquetas se aplican si pensamos que la representación es "sólo nosotros" (relativismo) o que realmente no nos dice nada de la verdadera naturaleza de lo que representamos (escepticismo). Pero la idea de Rorty es que ahora está libre de la representación del todo, y por eso se niega a las etiquetas. Sólo las personas que no han captado el mensaje de que no deberíamos estar hablando de la representación en todos los usan. La raza humana ha alcanzado una etapa de madurez cuando se dio cuenta de que no hay donante extranjero, externo de las leyes, como se supone que Dios es. Alcanza una nueva etapa de madurez cuando se da cuenta de que el mundo está en silencio acerca de cómo es que se describirá.

Ahora bien, debemos tener en cuenta que a veces se confunde la verdad con la "representación" va en conjunto con la realidad objetiva que ha reemplazado a dios en las mentes de la gente, en donde se confunde la verdad objetiva, subjetiva y subjetiva, en donde dios es tomado como algo subjetivo pero se puede entender como algo subjetivo, del sujeto pensante aunque se transmite a través del lenguaje en donde las palabras son herramientas, y las creencias son hábitos de acción.

Se podría decir que la verdad va de la mano con la autoridad es decir, es verdad lo que el rey decía, esa era una verdad que no se daba, ya que el que lo dudaba era muerto por el gobierno o por el rey, no se podría tener un pensamiento y un conocimiento diferente a lo del rey, pero actualmente hay una pluralidad de voces que compiten para establecer su propio punto de vista como la opinión de que es preferible por sus compañeros intérpretes. La noción de

descubrimiento no es entonces una de descubrir algo que ya estaba allí, puede decirse que no existe ninguna diferencia entre inventar algo nuevo y descubrir lo que estaba allí de todos modos.

Es así como muchos de nosotros podemos pensar en que solo existe un solo mundo, en donde dios creo este mundo, un solo dios tuvo que hacer un pedazo de terreno con todas las características de un terreno en donde había todo, comida, aire, animales, pero como podemos decir que este mundo que creamos es verdad y puede ser accesible a otro, o solo es una verdad subjetiva. A primera vista parece que hay dos "normas" muy diferentes: una de responsabilidad ante los hechos, y el diferente de ganar a la solidaridad con nuestros semejantes.

Dworkin en Blackburn presenta esta concepción de la práctica jurídica como una alternativa satisfactoria que se extiende entre dos polos diferentes. Uno de ellos es "positivismo" o la opinión de que la práctica legal está totalmente determinada por hechos preexistentes, tales como los estatutos de letras negras y decisiones que son, por así decirlo, en la página, o simplemente allí están de todos modos; el otro, confusamente llamado "realismo" en la filosofía de la ley, es la visión subjetiva o puramente pragmática, según la cual lo que los jueces y los abogados hacen es responder a nada, salvo sus propias percepciones de las necesidades de la sociedad del momento.

Es por eso que Platón sentía que tenía que forjar el vocabulario de la razón y la verdad en oposición a la política democrática; y es por eso que sigue siendo el vandalismo para denigrar las palabras. Orwell pensaba esto, y nadie preocupado por cosas tales como la ideología de aquellos que son dueños de la prensa.

Es más probable que sea pensar, con razón, que un acuerdo del mito y la invención. Para finalizar este capítulo podemos conectar lo que hemos venido diciendo con temas en la filosofía de la ciencia. Cuando hacemos mapas o los usamos, tenemos una 'teoría popular', una teoría científica, la conexión de las creencias y la causalidad.

Los ingenieros miden, los historiadores consultan los archivos y los científicos llevan a cabo experimentos, entonces tienen algún concepto de

descubrimiento y sobre todo un concepto de verdad para hacer lo que están haciendo inteligible, estos descubrimientos de cómo están las cosas. La cuestión es que una vez que sabemos lo que están buscando hallar a cabo, también sabemos lo que sería su verdad. Por lo tanto, es una cosa a preguntarse si alguna cosa en particular es cierto. La persona de pensamiento no llega a ser tan diferente de un solipsista ciego, el oído únicas voces en su cabeza. Las voces que le dan creencias, tal vez, pero 'comprobar', en donde un conjunto de creencias, simplemente sería una cuestión de traer más creencias arriba en yuxtaposición con los originales, y dejar que las fichas caigan donde caigan.

RELIGION Y VERDAD

Es muy importante observar como la creencia en la religión (hablando de la religión católica), ha pasado de generación en generación de cómo cambia según la conveniencia de las personas, de la manera en que una creencia irracional es una bomba de tiempo.

Durante mucho tiempo la verdad se ha manejado a conveniencia de quien la utiliza, de forma de obtener beneficios de ella, y por lo tanto hemos creado la falta de sinceridad entre nosotros que como personas nos molesta pero somos nosotros quienes la llevamos a cabo. Pero esta creencia nos ayudará crear el mundo en el que nuestros descendientes vivirán.

Por ejemplo la voluntad y los sentimientos es un sentimiento que es verdadero para nosotros, es un hecho subjetivo que crea un conocimiento imaginativo, en donde la palabra 'Fe' es un anillo positivo a los mismos sentimientos, aunque por supuesto que suena muy positivamente sólo cuando significa "la fe como el nuestro" en lugar de las creencias contradictorias de otros. Un grave problema que se presenta es la falta de sinceridad en donde el deber de creer cuidadosamente en algo subjetivo que no nos ayuda y se quiere que la verdad se dé a la luz de la razón en donde la sinceridad de su convicción no puede ayudar al sabio; porque no tenía derecho de creer en esas pruebas como lo fue antes que él. Es por ello que el adquirir su creencia no es por ganar honestamente en investigación paciente, sino dejar sus dudas, ya que ninguna

creencia verdadera, por escasa y fragmentaria que pueda parecer, es cada vez verdaderamente insignificante.

Por ejemplo si alguien da por sentado un objeto basado en una completa creencia irracional está sentado sobre una bomba de tiempo, ya que si deciden continuar negándose a cuestionar lo que han dicho.

Clifford en Blackburn (2010) ve el problema, y respuestas en términos de método en lugar de en términos de resultados, en donde el riesgo de creer que y el riesgo de evitar creencias, son los mismos y en donde tenemos una gran cantidad de posibilidades (que siempre es así ya que el reino de lo sobrenatural, o en otras palabras el reino de la imaginación humana, tiene muchos habitantes: nuestros dioses y otros objetos de convicción pueden ser de diferentes formas y tamaños), entonces en la ausencia de "razones intelectuales" la probabilidad de qué es ser verdadero es extremadamente pequeña.

Ahora bien, cuando tenemos una creencia solemos tener dos valores posibles: el verdadero y el falso, aunque muchas veces esa verdad o esa falsedad tienen a su vez diferentes valores o sus valores están dentro de un rango. En este sentido, la verdad se confunde con el término de utilidad aunque tanto lo verdadero como lo falso tienen sus propios valores, y que no sólo son los mismos que los de la utilidad. Así, el tener varios valores sobre una creencia nos lleva a un relativismo en donde mi creencia deja de existir en un espacio público, para aceptación o rechazo por parte de todos los que prestan atención. Empieza a ser una cuestión de "mi verdad" o "su verdad", como mis características propias, que sirven muy bien si son de mi gusto o la tuya, y sobre que podemos ser indiferentes al gusto de los demás.

Una creencia es un estado con un "objeto o concepto", esto quiere decir, que alguien es víctima de una ilusión, y se puede pensar que nosotros mismos podemos ser víctimas de ilusión es dudar de nuestro propio juicio. Por ejemplo se puede creer que Cuba es un país socialista y que un día cambiará su régimen, pero como vemos ahora, esto no es verdad ya que Cuba se está volviendo de nuevo capitalista y deja de lado las antiguas creencias en las que se fundaba el socialismo. Entonces se puede decir que la verdad y la utilidad son lo mismo.

No creas nada, nos dice, mantener su mente en suspenso para siempre, en lugar de cerrarlo en pruebas insuficientes incurrir en el riesgo terrible de creer mentiras. Entonces las creencias son mentiras o son verdades o se puede decir que es algo que se basa sobre el estado de la mente en donde las personas son presas de las historias, se vuelven incomprensibles.

Se vuelve en un pecado y en una vergüenza de negar la existencia de una mesa, mientras que no suele ser un pecado de negar la existencia de nada.

En este sentido se debe tener claridad entre lo que es una animación y una creencia, el primero puede ser en un mundo virtual y el segundo puede ser en la mente de una persona, por ejemplo un moralista puede pensar que él cree en los derechos humanos porque existen los derechos humanos y que es sensible a ellos.

Entonces se puede decir que las creencias no solo pueden ser falsas o verdaderas ya que en las creencias tenemos un rango más amplio de valores en donde puedo decir que yo soy la verdad pero esta verdad es subjetiva ya que tiene derechos y privilegios propios y que son diferentes a los de la utilidad.

James en Blackburn privatiza la creencia, concentrándose no sobre la confianza social que está a la vanguardia de la discusión de Clifford, sino sobre las satisfacciones privadas que siguen a la solución de una cuestión en la mente de uno propio. Y es esta privatización de la creencia de que conduce al relativismo: mi creencia deja de existir en un espacio público, para aceptación o rechazo por parte de todos los que prestan atención. Empieza a ser una cuestión de "mi verdad" o "su verdad", como mis adornos o sus adornos, que sirven muy bien si son de mi gusto o la tuya, y sobre que podemos ser indiferentes al gusto de los demás. Una creencia es un estado con un "contenido". Creemos proposiciones, y cuando surge un problema, es una proposición y su verdad y la falsedad sobre la cual dirige nuestra atención. Si el problema es un histórico, a continuación, se encenderá la atención sobre el período histórico y las fuentes que ayudan a establecer lo que ocurrió. Si es un científico, nuestra atención se volvió a lo que los experimentos o teorías son más probabilidades de establecer un veredicto. El tema determina su propia epistemología.

Ficción y Mito

Si nos vamos al campo de la filosofía o de la religión esta presenta un problema más profundo de la verdad. Porque no es un problema de cómo interpretamos las actividades religiosas que se plantea, es si vamos por ellos, o sólo los observamos desde el exterior. James puede ser visto como la apertura de esta pregunta. En su respuesta a Clifford, que lo encontró objetivación y la privatización de la creencia, restando importancia su relación con la representación y la verdad, y destacando su lugar su función personal. Podemos preguntarnos si esto deja nada reconocible como la creencia en absoluto. Ellos insisten en expresar ciertas reacciones emocionales a la condición humana: la esperanza, el deseo, el consuelo, la rebelión, la aceptación y la culpa. Están llevando a cabo, de forma análoga a la realización de bailes y canciones, o recitando poesía.

Ellos mismos están dando la ilusión de una fundación para su moral y sus prácticas sociales, en la voluntad de un agente sobrenatural. Muchas de estas sugerencias pueden ser consideradas en conjunto. A diferencia de los dos primeros en la lista, que no interpretan la actividad religiosa como esencialmente, una trata de describir una parte oculta de la realidad, ya sea conectado con el nuestro, aunque a distancia, o por completo distinta. Estas interpretaciones evitan la idea de describir o representar una parte de la realidad en absoluto.

La materia, la fuerza, la energía, las causas, leyes de la naturaleza, espacio, tiempo, posibilidades, números, infinito, yo, la libertad de la voluntad, la voluntad misma, deseos, creencias, identidad, cosas, propiedades, la sociedad, el lenguaje, el dinero - de hecho, todo lo que se pueda imaginar, tiene en algún momento u otro, ha declarado ser una ficción de filósofos empeñados en mantener un control firme sobre la realidad.

Mientras que la creencia de que existen los milagros debido a la divinidad de Cristo es simplemente incompatible con la idea de que existen los milagros debido a las relaciones divinas del Profeta, las actitudes y las emociones que obtener la expresión en cualquier historia puede ser bastante compatibles, y

podemos esperar y encontrar partidarios de uno u otro de historia que une las manos en los escépticos acerca de cada oponerse.

Es una doctrina de la Iglesia de Roma, que el sacerdote, en una dirección secreta de su intención, puede invalidar cualquier sacramento. Esta posición se deriva de un enjuiciamiento estricto y regular de la verdad evidente, que las palabras vacías solo, sin ningún significado o intención en el altavoz, no puede ser nunca asistido con ningún efecto.

El espíritu humano es algo intangible y subjetivo, es una cosa variable, algo irregular y casi casual. Heráclito decía que el hombre buscaba su conocimiento en menor medida, en pequeñas cosas o mundos y no en las grandes cosas o grandes mundos.

Este es un pasaje desconcertante en varios aspectos, pero vamos a empezar por el final. Nagel en Blackburn (2010) afirma que el subjetivista o relativista no nos ofrece ninguna razón para aceptar su posición o punto de vista. Pero, ¿es eso cierto? Los relativistas suelen mencionar y hacer razones de lo que es su visión para avanzar: ya se han mencionado dos clases centrales de la razón. La primera es la variación de las subjetividades y la segunda es el problema del estatus, de entender lo que Platón podía decir o podría ser, o en otras palabras, lo que podría ser destinados a estereotipos o logotipos.

Pero en la opinión de Nagel se da la afirmación de la subjetividad (tomando como equivalente al relativismo) aplicable a sí mismo, entonces “sería no descartar ninguna reclamación objetiva, incluyendo aquella afirmación que dice que es objetivamente falso”. El problema con esta afirmación es ver como se supone alterar al relativista. Porque, puesto en estos términos, su opinión es que no hay reclamaciones objetivas (logos es silencio). No puede entonces ser una objeción que él no puede 'descartarlos', más de lo que es una objeción a la calidad del límite que no logra mantener fuera a los unicornios.

Para Nagel (1991) Muchas creencias cotidianas han sobrevivido durante siglos, a diferencia de la vida relativamente corta que tienen a menudo las conclusiones de diversas ramas de la ciencia moderna. La ciencia en cambio, debe disminuir la indicada indeterminación del lenguaje corriente sometiéndolo a modificaciones. Esta mayor determinación del lenguaje científico explica por

qué tantas creencias del sentido común tienen una estabilidad que pocas teorías de la ciencia poseen.

La práctica del método científico consiste en la persistente crítica de argumentaciones, a la luz de cánones probados para juzgar la confiabilidad de los procedimientos por los cuales se obtienen los datos que sirven como elementos de juicio y para evaluar la fuerza probatoria de esos elementos de juicio sobre los que se basan las conclusiones, estimada según las normas prescriptas por esos cánones, una hipótesis determinada puede hallar fuerte apoyo en los elementos de juicio establecidos; pero este hecho no garantiza la verdad de la hipótesis, aun cuando los enunciados que expresan los elementos de juicio sean reconocidamente verdaderos, a menos que el grado de apoyo sea el que las premisas de un razonamiento deductivo válido dan a su conclusión.

El objetivo distintivo de la empresa científica es suministrar explicaciones sistemáticas y adecuadamente sustentadas.

La forma de llegar a la verdad es utilizando el modelo deductivo. Un tipo de explicación que se encuentra por lo común en las ciencias naturales, aunque no exclusivamente en ellas, tiene la estructura formal de un razonamiento deductivo, en el cual el explicandum es una consecuencia lógicamente necesaria de las premisas explicativas. Por consiguiente, en las explicaciones de este tipo, las premisas expresan una condición suficiente (y a veces, aunque no siempre necesaria) de la verdad del explicandum.

Desde que Aristóteles analizó la estructura de lo que él consideraba como el ideal de la ciencia, la idea de que las explicaciones científicas deben tener siempre la forma de una deducción lógica ha gozado de amplia aceptación. Aunque puede discutirse la universalidad del modelo deductivo, aun cuando dicho modelo sea propuesto como ideal, es indiscutible que muchas explicaciones de las ciencias, tienen esta forma.

Debemos investigar sin embargo, si además del requisito definicional de que en los tipos deductivos de explicación, el explicandum se deduzca lógicamente de las premisas explicativas, las explicaciones satisfactorias de este tipo deben cumplir otras condiciones. Pues es evidente que no toda explicación propuesta es aceptable simplemente porque tenga una estructura deductiva.

Por consiguiente, una explicación científica deductiva cuyo explicandum sea el acontecer de cierto suceso o la posesión de una propiedad por un objeto determinado debe satisfacer dos condiciones lógicas. Las premisas deben contener al menos una ley universal, cuya inclusión en las mismas es esencial para la deducción del explicandum; y las premisas deben contener, también un número adecuado de condiciones iniciales.

Hay sin embargo, un requisito adicional para que las explicaciones de leyes sean consideradas satisfactorias, requisito íntimamente vinculado con el anterior y que ha sido propuesto a menudo. Según este requisito, al menos una de las premisas debe ser más general que la ley explicada.

El requisito aristotélico de que las premisas de una explicación científica sean mejor conocidas que el explicandum, está íntimamente relacionado con la concepción aristotélica acerca de lo que constituye el objeto propio del conocimiento científico; Aristóteles aplicaba dicho requisito exclusivamente a la explicación de leyes científicas.

El rótulo ley de la naturaleza no es una expresión técnica definida en alguna ciencia empírica y, a menudo, se la usa, especialmente en el lenguaje común, con un fuerte sentido honorífico pero sin un contenido preciso.

Hay algo más que una apariencia de futilidad en los reiterados intentos de definir con gran precisión lógica qué es una ley de la naturaleza, intentos basados a menudo en la premisa tácita de que un enunciado es una ley en virtud de alguna esencia inherente a él y que la definición debe traducir. Pues el término ley no sólo es vago en su uso corriente, sino también su significado histórico ha sufrido muchos cambios.

Sin embargo, no es difícil comprender por qué las leyes de la naturaleza a veces parecen ser lógicamente necesarias. Pues una oración puede estar asociada a significados muy diferentes, de modo que en un contexto se le use para expresar una verdad lógicamente contingente, mientras que en otro contexto la misma oración puede enunciar algo que sea lógicamente necesario.

En lo que se refiere al status de las teorías, en el texto se destaca que una teoría articulada a la luz de un modelo familiar se asemeja, en aspectos importantes, a las leyes o teorías que, según se supone, son válidas para el

modelo mismo; en consecuencia, no sólo se asimila la nueva teoría a lo que ya es conocido, sino que a menudo puede ser considerada como una extensión y una generalización de una teoría anterior con un ámbito inicial más limitado. Desde este punto de vista, una analogía, entre una teoría vieja y otra nueva no ayuda simplemente a explotar la última, sino que es también un desideratum que muchos científicos tratan tácitamente de lograr en la construcción de sistemas explicativos.

La formulación de una teoría en términos de algún modelo, sin embargo, no está exenta de peligros, y un modelo puede ser tanto una potencial trampa intelectual como una valiosa herramienta. Los peligros principales son de dos géneros: puede suponerse erróneamente que alguna característica no esencial de un modelo constituye un elemento indispensable de la teoría contenida en él; y puede confundirse el modelo con la teoría misma. Lo único que se puede afirmar con confianza es que un modelo para una teoría no es la teoría misma.

El status cognoscitivo de los enunciados universales, en general, y de las teorías científicas, en particular, ha sido objeto de un largo e inconcluso debate. Los problemas planteados en la controversia son complejos y no sólo incluyen problemas sumamente técnicos atinentes a la lógica y a hechos científicos, sino también consideraciones filosóficas de largo alcance acerca de la naturaleza del significado y del conocimiento.

La afirmación de que la mecánica clásica ya no es considerada como la ciencia universal y fundamental de la naturaleza constituye actualmente un lugar común. Sus brillantes éxitos al explicar y establecer relaciones sistemáticas entre una gran variedad de problemas fueron, en una época, realmente sin precedente. Pero el periodo del imperialismo de la mecánica terminó prácticamente a fines del siglo XIX.

Según Aristóteles, la poesía, al igual que la ciencia teórica, es más filosófica y de mayor importancia que la historia, porque la poesía se ocupa de lo que es general y universal, mientras que la historia se dirige a lo que es especial y singular. La observación de Aristóteles quizá sea la fuente de una distinción muy difundida entre dos tipos de ciencias presuntamente diferentes: las nomotéticas, que tratan de establecer leyes generales abstractas de

acontecimientos y procesos repetibles indefinidamente; y las ideográficas, que tratan de comprender lo único y no repetido. Se sostiene a menudo que las ciencias naturales y algunas de las sociales son nomotéticas, mientras que la historia (en el sentido de una explicación de sucesos humanos, a diferencia de los sucesos mismos) es principalmente ideográfica. Por consiguiente, se afirma con frecuencia que la estructura lógica de los conceptos y las explicaciones aplicables a la historia humana es fundamentalmente diferente de la estructura lógica de los conceptos y explicaciones de las ciencias naturales.

Sería un gran error, sin embargo, concluir de esto que los enunciados singulares no desempeñan ningún papel en las ciencias teóricas o que la investigación histórica no hace uso de los enunciados universales.

Pero aunque las explicaciones históricas no posean características lógicas absolutamente exclusivas y aunque los problemas metodológicos de la historia tengan sus equivalentes en otras ramas de la investigación, algunos de estos problemas engendran dificultades y desacuerdos que son particularmente agudos en la búsqueda de explicaciones confiables de los acontecimientos humanos del pasado. Tres de estos problemas que surgen repetidamente son: el del alcance de carácter selectivo de la investigación histórica para el logro de la objetividad histórica; el de la justificación para asignar órdenes de importancia relativa a los factores causales; y el del papel y el fundamento de los juicios catastróficos acerca del pasado.

Es un lugar común el que la investigación histórica, como la investigación que se realiza en otros ámbitos de la ciencia, selecciona y abstrae elementos del material concreto que investiga y que, por detallada que sea una exposición histórica, nunca es un relato exhaustivo de todo lo que realmente sucedió. Es curioso el hecho de que los científicos de la naturaleza raramente se han preocupado por características análogas a éstas en sus campos de estudio, mientras que el carácter selectivo de la investigación histórica continúa siendo una de las principales razones que ofrecen los historiadores del agudo contraste que trazan a menudo entre otras disciplinas y la del estudio del pasado humano, así como siguen siendo el principal fundamento del escepticismo que muchos

de ellos abrigan en lo concerniente a la posibilidad de lograr explicaciones históricas objetivas.

Aunque a veces se define el objetivo de la explicación científica como el descubrimiento de las condiciones necesarias y suficientes de los fenómenos, hemos tenido repetidas ocasiones para observar que raramente se alcanza este ideal, aun en las ramas más avanzadas de la ciencia natural. Además, la investigación histórica, quizás, ni siquiera se dirige tácitamente hacia este objetivo; en todo caso, está más alejado de él que las ciencias físicas y biológicas. En sus actividades investigadoras normales, a diferencia de lo que dicen a veces, los historiadores jamás parecen perturbados por el hecho patente de que sus explicaciones nunca enuncian más que algunas de las condiciones indispensables de los acontecimientos que investigan. Pueden reconocer su desconocimiento de las condiciones suficientes agregando alguna cláusula *ceteris paribus* a sus explicaciones, pero sus esfuerzos llegan hasta especificar un conjunto parcial, no completo, de los determinantes de cierto suceso y hasta identificar en este conjunto parcial los factores que juzgan los más importantes. Los principales, los primarios, los fundamentales o los esenciales.

Debe admitirse que las ciencias naturales no parecen tener necesidad alguna de asignar grados de importancia relativa a las variables causales que intervienen en sus explicaciones; y es tentador negar de plano la posibilidad de que tal graduación de las variables tenga alguna base objetiva, alegando que si un fenómeno sólo se produce cuando se realizan ciertas condiciones, entonces todas estas condiciones son igualmente esenciales, de modo que no tiene sentido decir que una de las condiciones es más básica que las otras.

Pero hasta ahora no se ha mencionada una conocida forma especial en la cual los historiadores frecuentemente asignan un orden de importancia relativa a los sucesos, a saber, cuando afirman condicionales contrafácticos acerca del pasado. Esta forma requiere un breve comentario; a menudo se introducen explícitamente juicios contrafácticos en los análisis históricos, por lo común en apoyo a una afirmación según la cual cierto suceso tuvo consecuencias fundamentales para los desarrollos ulteriores. Se sostiene a veces que los juicios contrafácticos no tienen su lugar adecuado en los análisis históricos, porque no

es tarea del historiador emitir tales juicios o porque es vana la esperanza de hallar un fundamento adecuado para ellos. Los juicios contrafácticos son inevitables, como no sea eludiendo todos los juicios de atinencia y todos los intentos por explicar lo que ha sucedido.

Sin embargo, no es en general en modo alguno una tarea fácil dar bases razonablemente firmes a los juicios contrafácticos acerca de la historia humana. Esta tarea es, indudablemente, más difícil que la tarea análoga en muchas otras disciplinas, en parte porque es imposible realizar experimentos con sucesos que no se repiten. Pero en gran medida también a causa de la escasez de hechos atinentes a la mayoría de las cuestiones acerca de las cuales los historiadores hacen tales juicios. A pesar de esta desventaja, la tarea no es tan vana como se pretende con frecuencia.

Así, el hombre mismo es la medida de introducir la visión del hombre como instrumento tomando insumos y la entrega de los productos, pero para los que cualquier concepción de éxito o fracaso, verdad o falsedad, sea correcta o no, es despojado de distancia, dejando a nosotros sólo semejanza o diferencia de salida para una entrada dada. Pero medir implica un poco más que simplemente responder, de forma pasiva, ya que eran, en la misma forma que un instrumento responde a un flujo causal.

Es por ello que Nagel dice que la medición en el mundo humano es una actividad con un propósito y un resultado, y puede llevarse a cabo más o menos con éxito. Por ejemplo, se puede bombardear nuestros ojos cuando los fotones golpean nuestro ojo, o las ondas de sonido al bombardear nuestras orejas. La reacción es una noción informal: depende de las fuerzas que inciden sobre nosotros, Pero lo que se mide son los aspectos del mundo de los que estamos conscientes. La medición es una actividad humana que está bajo el control de la razón y la inteligencia. Medimos desde cantidades de energía en los electrones hasta los pesos de grandes planetas, desde la temperatura de una taza de café hasta la temperatura de la atmósfera, pero lo que es difícil de medir es lo subjetivo y lo subjetivo, no podemos medir el arte, el aprendizaje, todo lo que tiene que ver con el inconsciente humano, no puedo medir la calidad de una empresa, mido la cantidad de dinero que gana, es así como Nagel hace referencia a la

ciencia donde se trata de hacer una medición, pero esta medición es solo en las ciencias naturales, es aquí en donde se tomaron grandes saltos hacia adelante cuando nos medido primero la circunferencia de la tierra, la distancia al sol o la velocidad de la luz. Tomó el juicio, la práctica, la técnica, la teoría y confiar en el testimonio de los demás o de las lecturas de los instrumentos.

Pero ¿qué tan importante es la medición? ¿A qué hora sube la marea en el lago de Chapala?, puedo ir al Lago de Chapala y verificar esta oración, pero ¿mañana ocurrirá lo mismo?, ya que una cosa es mi opinión y otra la realidad objetiva cuando vaya al lago y lo mida, lo que debería hacer es ir un número suficientemente grande de días a verificar este hecho o consultar las tablas que se hayan hecho de este fenómeno, y así podría tener los valores de si realmente la manera subjetiva de y cuanto sube en el Lago de Chapala.

Esto también ocurre con procesos humanos, incluso el solo aprendizaje de un alumno en la comprensión del concepto de número puede ser una medición no tan fiable en ciertos casos pero puede ser llevada a cabo más o menos bien. Pero al final lo que en realidad se trata es de si las mediciones que hice de la marea o el aprendizaje de la concepción del número en el niño de primaria son confiables independientemente de las condiciones políticas, sociales, fuerzas culturales o psicológicos oscuros como el agarre del mito y la superstición, sino porque son confiables, y que a su vez le permite hacer cosas con ellos.

Pero ya sea la medición de fenómenos naturales o sociales podemos tener diferentes puntos de vista sobre lo que es la medición y si esta medición es una verdad, más que una verdad es una medición de algo tangible o intangible según sea el caso, por ejemplo cuando tenemos una figura de tres dimensiones, primero vemos un lado y luego otro, y es aquí en donde encontramos un cambio repentino, una visión diferente del mismo objeto es por ello que una persona relativista se puede decir que es una persona tolerante, relajado, tranquilo, amable, pluralista de la persona, puede de repente parece ser una persona que no entiende lo que le mostramos. Por ejemplo, en el caso de las marea del lago, si yo soy el observador y estoy al ras de la tierra puedo decir que no hay marea, pero si la estoy viendo desde arriba, puede verse como el agua avanza hacia tierra firme, es muy parecido al libro de planilandia de

Abbott, en donde los seres de una dimensión no saben lo que sucede en dos dimensiones, para ellos todo es extraño y solo tienen conciencia de su verdad, lo que es vivir en una dimensión y no ven la gran ventaja de viajar de un punto a otro en el plano de dos dimensiones, en donde ellos solo saben medir relativamente a su entorno que es una dimensión, la distancia que ellos conocen solo es lineal. Esta verdad de los seres de una dimensión puede ser aceptada o rechazada por ellos mismos, pero tal vez de alguna forma los seres unidimensionales pueden probar las leyes o extrapolar sus pensamientos geométricos a dos dimensiones. Es el relativismo en sí que está aquí deshumanizante. Este relativismo es la razón que se da en las 'guerras de la ciencia' generando tanto calor. Las guerras de la ciencia surgieron cuando los científicos encontraron a los sociólogos e historiadores de la ciencia aparentemente frotar mucho, la floración de la empresa científica en sí mismo. En buena manera relativista, los sociólogos e historiadores y críticos culturales entre corchetes, las afirmaciones de la ciencia a la objetividad y la verdad, y considerada la empresa con un espíritu puramente antropológico. El científico se convirtió en una tribu cuyas estructuras de autoridad, del grupo de pares de aceptación, de prestigio y de financiación, iban a ser investigados en el mismo espíritu que las de los hombres de medicina de los azandes o los navajos (Blackburn, 2010).

A manera de conclusión podemos decir que la verdad es solo un acercamiento a la realidad que se obtiene a través de los sentidos, una impresión de esa realidad subjetiva, la cual es captada por cada uno.

Tal vez no necesitamos una concepción de la verdad, pero sólo una concepción de las verdades particulares, en plural, los que hacen cuestiones para nosotros de vez en cuando. Si hacemos esto, nos permitirá tener una concepción más clara del concepto de verdad dependiendo del área del conocimiento con que estemos trabajando, puede ser una solución relativista pero es la que para muchos nos permitiría no tener arduos debates sobre un concepto y no llegar a ningún lado ni a ninguna conclusión.

Referencias

- Aristóteles. Ética. Primer Libro. Fuente: Canal #Biblioteca del IRC en la red Undernet Esta Edición: Proyecto Espartaco
<http://www.proyectoespertaco.dm.cl>.
- Aristóteles. Metafísica. Traducción de Valentín García Yebra Fuente: Canal #Biblioteca del IRC en la red Undernet Esta Edición: Proyecto Espartaco
<http://www.proyectoespertaco.dm.cl>.
- Blackburn, Simón. Truth a Guide for the Perplexed. Oxford Press University. Allen Lane. an imprint of Penguin Books. England. 237 pp.
- Bunge, Mario. La Ciencia su método y su filosofía.
<http://pagina.de/manuelmanriquez>.
- Cassier, Ernest. Antropología Filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura Fondo de Cultura Económica. México.
- Costumbres (1785). www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Descartes, Rene (1937). Discurso del Método. Francia.
- Derrida, Jacques. El Lenguaje y las Instituciones Filosóficas. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Filosofía 11 (1995). Epistemología, Sociología, Ética, Axiología, Sociopolítica y Filosofía de la religión, Editorial Santillana S. A., Bogotá –Colombia.
- Henshaw, David M. Does Measurement Measure Up? – How Numbers Conceal and reveal Truth. The Johns Hopkins University Press. Baltimore. USA. 228 pp.
- Jordi Cortés Morató y Antoni Martínez Riu (1996). Diccionario de filosofía en CD-ROM. Copyright © 1996. Empresa Editorial Herder S. A., Barcelona. Todos los derechos reservados. ISBN 84-254-1991-3.
- Martínez Hernández, Luis Manuel, Leyva Arellano, María Elizabeth, Arellano Félix Luis Fernanda (2014). La realidad de la Irrealidad. Red de Investigadores Educativos. Durango, México. 128 pp.
- Martínez Hernández, Luis Manuel, Ceceñas Torrero Paula Elvira. La verdad de la Verdad en Praxis Educativa ReDIE. Año 8. No. 15. Noviembre

2016/Abril 2017.

Martínez López José Samuel (2004). Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social. Universidad Mesoamericana. Asesorías del área de investigación.

Medina, José. Truth – Wood, David. Engagements Across Philosophical Traditions. Blackwell Publishing. Malden, MA, USA. 2005. 375 pp.

Nagel, Ernest. La estructura de la ciencia. Paidós. España, 1991.

Viejo Sánchez, María Luisa (1999). Concepto de gramática Editorial Síntesis, Vallehermoso 34, E-28015 Madrid. 1998, reimp. 1999. ISBN: 84-7738-597-1.

Pierce, Guido Vallejos. Cinta de Moebio No.5. Abril de 1999. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/>.

LA ESCUELA IMÁN: DESARROLLANDO EL TALENTO DE LOS NIÑOS

Gloria Herrera López

Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación

Instituto Universitario Anglo Español

airolg_herrera@hotmail.com

83

“EL APRENDIZAJE ES EXPERIENCIA, TODO LO DEMÁS ES INFORMACIÓN”

Albert Einstein

RESUMEN

Las Escuelas Imán son un modelo educativo originario de los Estados Unidos de América, nacieron a finales de 1960 con la idea de reducir la segregación racial. Tienen un enfoque curricular especial, orientado principalmente en las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas. Existen Escuelas Imán dentro del sistema público de educación que cubren el currículum tradicional y que implementan su propio currículum especializado a través del desarrollo de proyectos. Su implementación en las escuelas públicas de México sería un gran reto.

Palabras clave: Escuela Imán, currículum, modelo.

ABSTRACT

Magnet Schools are an original educational model of the United States of America, They were born in late 1960 with the idea of reducing the racial segregation. They have a special curriculum approach oriented mainly in science, technology, engineering and mathematics. There are Magnet Schools within the public education system covering the traditional curriculum and implementing

PRAXIS EDUCATIVA ReDIE

Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.

Año 9, Núm. 17; noviembre 2017 /abril 2018

their own specialized curriculum through the development of projects. Its implementation in the public schools of Mexico would be a great challenge.

Keywords: Magnet School, resume, model.

¿Se ha preguntado qué profesión será la que estudie su hijo, sobrino o nieto? Al nacer un bebé los adultos empezamos a observar en él sus características y a suponer lo que será de grande, que estudios realizará o que profesión ha de elegir. Conforme va creciendo este niño, demuestra facilidad para realizar ciertas actividades y es cuando se pueden descubrir los talentos y aptitudes que posee. Como padres lo ideal es pensar en su educación y la forma en que dichos talentos pueden ser pulidos, a fin de que logre desarrollarlos y desde sus primeros años dirigir sus pasos hacia una profesión en la cual demuestre ya cierta inclinación.

¿Existe algún tipo de educación que logre dar esta atención a los talentos de los niños desde su temprana edad y que tenga las herramientas para descubrir y diseñar su futura profesión? El tipo de escuela que en la actualidad da respuesta a esta cuestión es la Escuela Imán.

Las Escuelas Imán originarias de los Estados Unidos de América, son un modelo educativo especializado en diversas áreas. En los años 60's las Escuelas Imán nacieron con el objetivo de combatir la segregación racial, pensando en que una escuela con diversidad cultural, socioeconómica y étnica, provee un ambiente de aprendizaje global gracias a la multiculturalidad que se genera en este ambiente (Waldrip, Tucson, Az., 2000).

En la actualidad la misión de la Escuela Imán es **“Proporcionar liderazgo para los programas educativos innovadores de alta calidad que promueven la elección, la equidad, la diversidad y la excelencia académica para todos los estudiantes”** (The National Association of Magnet and Theme-Based Schools).

La Escuela Imán forma parte de las escuelas de libre elección en los Estados Unidos, ya que cualquier estudiante puede ingresar a una de ellas

independientemente del distrito donde viva y siempre y cuando sea elegido mediante el sistema de selección que marque la escuela para su ingreso, generalmente se ubican en el medio urbano y forman parte del sistema público nacional, perteneciendo a una misma administración y junta escolar. Además de cumplir con lo establecido en el Plan de Estudios Nacional y las adecuaciones locales, también cuenta con un enfoque curricular especial. Aunado a lo anterior, existen Escuelas Imán que se denominan “enteras” ya que se enfocan a una sola especialidad como las artes visuales, aviación o robótica entre otras especialidades.

La Escuela Imán se rige sobre cinco pilares los cuales son los siguientes: **La diversidad** es la piedra angular para ofrecer a los estudiantes una experiencia educativa global. Las escuelas, a través de la contratación y las loterías, se esfuerzan por tener poblaciones de estudiantes que son un reflejo de la comunidad. Culturalmente competente en entornos educativos modelo de la empatía, el respeto y el trabajo en colaboración con una variedad de personas. **Currículo Innovador y Desarrollo Profesional** se desarrolla para asegurar que esté basado en el tema de instrucción pertinente a los estudiantes. Estrategias de enseñanza eficaces, promoviendo las mejores prácticas, se implementan a través de la inclusión del tema de la escuela. El currículo está basado en altos estándares de calidad rigurosos que preparan a los estudiantes para la educación superior y el éxito profesional.

Excelencia Académica se demuestra a través de un compromiso con la instrucción multidimensional centrada en las necesidades del alumno. Se emplean estrategias de evaluación múltiples para monitorear el aprendizaje del estudiante, el progreso y el éxito. Las altas expectativas están claramente articuladas y los soportes personalizados están en marcha para hacer frente a los intereses y aspiraciones de todos los estudiantes.

Sistemas de Instrucción de alta calidad tienen sus raíces en educadores profesionales bien preparados. Los maestros y administradores se centran en el estudiante, lo preparan para enfrentar el mundo y la educación superior.

Familia y Asociaciones Comunitarias ambas son de mucho beneficio ya que ofrecen un sistema de apoyo, la propiedad compartida, un espíritu atento y mejorar un entorno educativo. Las asociaciones con los padres son esenciales para una rica experiencia educativa para los estudiantes. Las asociaciones comunitarias incluyen una gran variedad de partes interesadas, incluyendo negocios, centros de salud, servicios sociales, y los responsables políticos para apoyar la educación de todos los estudiantes (The National Association of Magnet and Theme-Based Schools).

El sistema de estas escuelas es reconocido y demandado por la comunidad ya que atiende el interés de sus alumnos y sus padres al otorgar un espacio donde los talentos e inclinaciones por cierta profesión tienen respuesta, la cual es a través del diseño y aplicación de un currículum especializado en tecnología, ingeniería, artes y matemáticas, por lo que los contenidos de aprendizaje y las clases van dirigidas al logro de los objetivos y estándares de dichas especializaciones.

Como se dijo anteriormente, las Escuelas Imán ofrecen planes de estudio especial, estos son desarrollados mediante una metodología basada en el desarrollo de proyectos de trabajo, además algunas escuelas aplican el método Montessori o la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (Chen, EUA, 2015). Cabe destacar que durante el desarrollo de las clases, se busca la constante motivación de los alumnos y se encaminan a desarrollar una responsabilidad social que eleve la calidad de sus aprendizajes.

La experimentación cobra especial relevancia en la aplicación de la metodología y el desarrollo de las competencias y habilidades de los alumnos, por lo que se ofrecen ambientes y espacios suficientes para que los estudiantes pongan en práctica sus habilidades y conocimientos en situaciones reales, esta es quizá una de las características que más atrae a los alumnos y que ayuda al logro de los objetivos. Lo anterior y la aplicación del currículum especializado, es lo que marca la diferencia con las otras escuelas y permite que tanto alumnos y maestros quieran formar parte de la Escuela Imán. Por un lado los alumnos son atraídos por la respuesta a sus intereses, inclinaciones y atención a su ritmo de aprendizaje y por otro lado los maestros quieren pertenecer a este sistema pues

coinciden con su método, cumplen con los altos estándares para su ingreso por lo que se les considera con un nivel académico de excelencia y en estas escuelas encuentran un lugar para seguir superándose profesionalmente pues es parte fundamental de su funcionamiento.

Hablemos de la forma en que un estudiante puede ingresar en una Escuela Imán. Estas formas varían según la decisión de la misma escuela, en algunas se hacen audiciones o entrevistas y en otras es mediante un sistema de lotería luego de que el alumno hace la solicitud de ingreso. Y aunque se tienen pequeñas variaciones en la forma de seleccionar a los estudiantes, prevalece el objetivo de evitar la segregación y mantener un equilibrio racial, socioeconómico y distrital en la sociedad norteamericana.

Podemos decir que el prestigio de estas escuelas ha sido ganado a pulso, ya que sus logros no son pocos, entre estos podemos mencionar: menor tasa de abandono, mayor tasa de graduación y asistencia, matrícula diversa, mayor participación de parte de los padres, problemas disciplinarios más bajos, una mayor satisfacción de los padres y el maestro, plan de estudios innovador, una mayor comprensión racial y cultural entre los estudiantes, mayor rendimiento académico y un ambiente favorable para el aprendizaje con profesores mejor preparados ya que como se dijo anteriormente, promueven su desarrollo profesional (Orfield, Minnesota, EUA., 2013).

Por tales logros, el incremento en la demanda de asistencia a estas escuelas se ha disparado considerablemente, a tal grado que su matrícula no alcanza a cubrir el total de estudiantes que hacen solicitud de ingreso y a pesar de que en la actualidad hay cerca de 4000 Escuelas Imán en los Estados Unidos de América, estas resultan insuficientes para cubrir el total de las solicitudes (The National Association of Magnet and Theme-Based Schools).

Sin embargo no todo es positivo, existen algunas críticas (y muy válidas) sobre la Escuela Imán, y estas, más que nada, son dirigidas a la selección de sus alumnos, ya que algunas escuelas aceptan solo a estudiantes con un determinado promedio o que tienen aptitudes sobresalientes, por lo que se les ha criticado que al hacer este tipo de selección, están contradiciendo su objetivo de evitar la segregación, apartando a aquellos que no tienen una determinada

calificación o nivel de aprendizaje. Dentro de esta misma crítica, hay molestia por parte de las demás escuelas ya que argumentan que los estudiantes más dotados están siendo alejados de sus escuelas atraídos por la oferta de las Escuelas Imán y dada esta deserción, tanto en el ranking de nivel de aprendizaje como en concursos escolares las escuelas imán tienen mayor ventaja (Chen, EUA, 2015).

Habiendo hecho el análisis anterior, la cuestión ahora es, si en el Sistema Educativo Mexicano, específicamente en la educación pública, se podría implementar una Escuela Imán como tal.

Actualmente uno de los aspectos de la Escuelas Imán que se tiene en México, es un Plan de Estudios de educación básica basado en el trabajo por proyectos y el trabajo colaborativo para el desarrollo de competencias. Desafortunadamente se carece de una infraestructura y recursos que apoyen al desarrollo de las actividades de aprendizaje, además de la falta de capacitación efectiva y especialización de los docentes que laboran en las instituciones educativas.

Por otra parte, no se cuenta con un currículum contextualizado para las diferentes regiones del país, mucho menos se tiene la flexibilidad para ser adaptado y dirigido a una especialización que dé respuesta a las necesidades específicas de cada una de estas regiones.

Además de lo anterior, las escuelas no son por completo inclusivas para los diferentes grupos sociales ya que el nivel socioeconómico es uno de los principales obstáculos para que un estudiante de bajos recursos y de una zona marginada, acceda a una escuela cuya infraestructura y equipamiento responda a sus necesidades de aprendizaje y al desarrollo de sus aptitudes, esto como consecuencia de la ubicación de estas escuelas y el gasto que representa el transporte, la adquisición de materiales y cooperaciones (cuotas) que se exigen en la institución.

A lo anterior se puede agregar la mínima rigurosidad en el logro de los estándares de aprendizaje y aprovechamiento estudiantil, puesto que el sistema educativo permite que el alumno sea promovido aun sin cumplir con la totalidad de estos, a diferencia de la Escuela Imán en la que la excelencia académica y la

instrucción de alta calidad, son pilares fundamentales en las que se sustentan sus logros.

Habiendo hecho el análisis de lo que es la Escuela Imán, habría que reflexionar si es factible la aplicación de este modelo dentro del Sistema de Educación Pública de nuestro país, esto suponiendo que se incluyera dentro del Plan Nacional de Desarrollo o en las legislaciones locales, habría que tomar en cuenta las condiciones socioeconómicas y culturales de cada región así como sus necesidades y los recursos disponibles para lograr la aplicación del modelo educativo en cuestión.

Actualmente en México falta atención a los talentos de la niñez, es fácil contabilizar los casos de niños sobresalientes que toman relevancia a partir de la difusión de sus logros, pero se deja de lado al resto de la niñez que está dotada de talentos listos para desarrollar, si desde edades tempranas se diera relevancia a este hecho y se buscara la manera de atender este aspecto de sus vidas, incorporando modelos educativos efectivos, contextualizados y que respondan a las necesidades del alumnado y de los maestros, quizás se repetirían los logros de la Escuela Imán, se estarían formando personas exitosas y esto a la larga sería benéfico para el desarrollo de todo el país.

El hecho de conocer los resultados y bondades de la Escuela Imán, nos abre un abanico de posibilidades de innovación en la educación y nos reta a replantear las políticas educativas y las prácticas pedagógicas en las escuelas, esto con el fin de buscar y lograr la excelencia tanto profesional como académica.

Referencias

- Chen, G. (2015). *What is a Magnet School*. Public School Review. Recuperado de <http://www.publicschoolreview.com/blog/what-is-a-magnet-school>.
- Orfield, M. (2013). *Integrated Magnet Schools: Outcomes and Best Practices*, University of Minnesota Law School. Recuperado de <https://www.law.umn.edu/uploads/bb/2d/bb2d6851ec82150e69551d095398fb1f/Integrated-Magnets-Best-Practices.pdf>.

- Ortega Rocha, E. (2009). Qué es una escuela imán? En A. Barraza Macías (2009). *Tendencias y modelos para la escuela del siglo XXI* (pp. 42-47) Durango, Durango, México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Pini Mónica, E. (2000). Lineamientos de Política Educativa en los Estados Unidos: Debates Actuales; Significados para América Latina, *Education Policy Analysis Archives*, 8 (18), 1-11.
- Rodríguez, K. (2007). *Escuelas "magneto" atraen cada vez a más estudiantes*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación, portal ABC.
- Rossell Christine, H. (2005). Magnet School. *Education next*, 5 (2)
The National Association of Magnet and Theme-Based Schools.
Recuperado de <http://www.magnet.edu/about/what-are-magnet-schools>
- US Department of Education. Recuperado de
<http://www2.ed.gov/programs/magnet/index.html>
- Waldrip, D. R. (2000). Conferencia 2000 de Escuelas Magnet, Tucson, Az.

EDUCACIÓN – CIUDADANÍA – COMPLEJIDAD EN LA ANTROPOÉTICA DEL COMPLEXUS SOCIAL

Dra. Milagros Elena Rodríguez, Ph. D.

Postdoctora en Ciencias de la Educación

Doctora en Innovaciones Educativas

Magíster Scientiarum en Matemáticas

Licenciada en Matemáticas

Docente Investigadora Asociada de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre Departamento de Matemáticas, República Bolivariana de Venezuela

Email: melenamate@hotmail.com

91

Dra. Maritza Caraballo Rodríguez

Doctora en Innovaciones Educativas

Magíster Scientiarum en Planificación y Evaluación Educativa

Licenciada en Dificultades de Aprendizaje Educación Especial

Docente de Educación Especial

Taller Educativo Laboral “Taller Educativo Laboral Manzanares”, República Bolivariana de Venezuela

Email: maritzacaraballo@hotmail.com

RESUMEN

Pensar la educación en estos tiempos de grandes crisis, significa encontrar líneas de salida, es necesario deliberar sobre la ética del género humano: la antropeética y su enseñanza en la educación (Edgar Morín, 2001), supone asumir la humana condición individuo-sociedad-especie en la complejidad actual y lograr en la conciencia personal la humanidad, asumir el destino humano, la misión antropológica del milenio, trabajar para la humanización, desarrollar la ética de la solidaridad y desarrollar la ética de la comprensión; estas serían tareas principales del ciudadano del mundo actual. Por ello, las autoras fundamentan los ejes teóricos de la tríada: educación - ciudadanía- y antropeética del complexus social usando la metodología hermenéutica en los tres momentos: el analítico, el empírico y el propositivo. El piso o transparadigma de investigación es la complejidad, pensada en la globalidad y en un complexus social donde los sistemas son abiertos. Concluyéndose que la educación tendría como objetivo, entre otros, la formación de un ciudadano desarrollado en la

PRAXIS EDUCATIVA ReDIE

Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.

Año 9, Núm. 17; noviembre 2017 /abril 2018

antropoética; que es la conformación de cada persona y su cultura, dignidad y valor, motivar a las personas, fortalecer sus capacidades, promocionar su potencial intelectual, físico, emocional y desarrollar integralmente al individuo; pero este ciudadano debe ser un ciudadano del mundo, aquel donde sus necesidades no están por encima de las del otro ni las de su sociedad, individuo, especie y planeta.

Palabras clave: educación, ciudadanía, antropoética, complejidad, individuo, sociedad, especie.

ABSTRACT

To think the education about these times of big crises, which it means exit lines, it is necessary to deliberate on the ethics of the human race: the antropoética and its education in the education (Edgar Morín, 2001), supposes assuming the human condition individual –sociedad-especie in the current complexity and managing in the personal consciencie the humanity, assuming the human destination, the anthropological mission of the millenium, working for the humanization, developing the ethics of the solidarity and developing the ethics of the comprehension; these would be main tasks of the citizen of the current world. For it, the authoress bases the theoretical axes of the triad: education – citizenship – and antropoetica of the social complexus using the hermeneutic methodology in three moments: the analytical one, the empirical one and the propositivo. The apartment or transparadigma of investigation it is the complexity thought about the totality and about a social complexus where the systems are opened. Ending that the education would take as a target, between others, the formation of a citizen developed in the antropoertica; it is the shape of every person and its culture, dignity and value, to motivate the persons, to strengthen its capacities, to promote its intellectual, physical, emotional

potential and to develop integrally the individual; but this citizen must be a citizen of the world, that one where its needs are over those neither of other nor those of its society, individual, species and planet.

Keywords: education, citizenship, antropoética, complexity, individual, society, species.

INTRODUCCIÓN

Es pertinente asumir que el mundo asiste a acontecimientos y problemas de creciente complejidad, definidos por una diversidad de relaciones que no continuamente se han interpretado integralmente, ni en toda su complejidad; sino que muchas veces se han simplificado a una sola mirada, a una explícita intencionalidad; bajo un solo objetivo: el interés particular. La educación, por su parte, atraviesa por debates que reclaman nuevas y mejores estrategias de producción de conocimiento, y del análisis de estas en plena era de la globalización y el mayor desarrollo: el informático.

Entre los problemas que enfrenta el sistema educativo en general se encuentran: el saber convivir con diferentes visiones de ver el conocimiento, de asumirlo, de vivirlo, de construirlo, de valorarlo y aceptarlo en muchos casos. Mientras, el ciudadano alimentado de esa educación sigue siendo en muchos casos aquel sujeto a histórico, de espaldas a la destrucción de la humanidad; por ello Morín (2002), hace reflexionar sobre la condición del ciudadano del ser humano, explicando que un ciudadano, en la mayoría de los casos, no es lo que se espera, ser solidario, responsable y arraigado a su patria, esto es lo que las investigadoras denominan la pertenencia a un lugar que le dio abrigo, donde nace y lucha, por esto la educación debe contribuir a la autoformación de la persona en su condición humana, su vida y su ciudadanía.

Al pensar en categoría ciudadanía se desprenden las categorías sujeto político, sujeto histórico y la ética, pero esta última, se propone como aquella que

va a la salvación del género humano una antropeútica, categoría que se incorpora a la investigación desde el enfoque de la complejidad; así hablar de sujetos políticos implica edificar nuevas representaciones de renovación del mundo, es apostar una vez más al erigir desde la alteridad personas encauzadas hacia la tarea y ejercicio de actuar; aquel ser que es ante todo el ser humano que interactúa desde lo cotidiano de su convivencia, por medio del diálogo y la comunicación, donde surge una especie de demanda política. Morín (1998), habla desde estas ideas del sujeto que vuelve sus acciones al mundo; al servicio de la salvación del planeta.

El sujeto en palabras del Dussel (1992; p. 8) es actor “el sujeto como agente sistémicamente funcionalizado lo denominaremos por ello actor. Los actores constituyen sistemas, organizaciones, movimientos, grupos, clases sociales, entidades intersubjetivas”. No hay dudas que estas son caracterizaciones del sujeto político. De aquel sujeto que se debe ayudar a construir desde la educación, acompañar procesos, la disposición y adaptación a nuevas formas de ser y hacer educación, transformar modelos y prácticas totalitarias de control y de ejercer autoridad al interior del aula, proponer nuevas pedagogías basadas en la alteridad, el respeto la diversidad del otro frente a mí, con su vivencia y experiencia de vida; es ir al sentido de lo humano. De estas ideas, de elevado sentir y arraigo a un mundo que se debe transformar para vivir en plenitud se reconoce una investigación de cuya metodología se explica a continuación.

Metodología de la indagación

Para fundamentar los ejes teóricos de la tríada: educación - ciudadanía- y antropeútica del complexus social se usará la metodología hermenéutica en los tres momentos de acuerdo planteados en De Sousa (2003), en los tiempos: el analítico, el empírico y el propositivo. En lo que sigue referente al objeto de estudio: educación – ciudadanía - complejidad en la antropeútica del complexus social, se expone como acontece la investigación en cada una de estas etapas. El primer momento, el analítico, se interpretará y teorizará el devenir de la

educación y ciudadanía, más aún, las concepciones de su epistemología hasta configurar dichas categorías en su estado actual, pasando por sus complexus social, para ello el piso transparadigmático a usar será la complejidad en toda la investigación. En dicho momento, es menester recurrir a la reinterpretación de los discursos en los materiales de investigación como artículos, libros, entre otras fuentes secundarias, tratando de darle interpretación y sentido a los mismos. En este caso, se revisarán diversos autores originarios en diferentes recorridos; Edgar Morín, Enrique Dussel, Santos Boaventura, entre otros.

El segundo momento: el empírico, estará enfocado a interpretar la complejidad de la educación y ciudadanía y de la epistemología de esta, en su modo de concebirse, y en especial de cómo se ha llevado a la práctica, retomando los puntos que tienden a configurar el objeto de estudio y su preeminencia en la relación de la educación y ciudadanía con la antropoética en el complexus social actual. Las investigadoras realizarán un profundo énfasis en el pensamiento de varios autores confrontando su pensamiento con el de los diferentes autores revisados y sobre toda la experiencia de las autoras. Estos dos primeros momentos se realizan en las siguientes secciones que vienen tituladas: educación - antropoética en el complexus social y ciudadanía – antropoética en el complexus social

El tercer momento se encauzará a fundamentar los ejes teóricos de la triada: educación - ciudadanía- y antropoética del complexus social, emergiendo con ello un conocimiento complejo relativo a la relación educación- y ciudadanía desde la antropoética, en un complexus social entramado complejo de la realidad de los ciudadanos. Las categorías intervinientes se necesitan estudiarla interpretándola hermenéuticamente, empleando herramientas heurísticas complejas y emergentes para analizar con conciencia y tórnalas más visibles, atractivas y armónicas; para ello partiremos de la máxima moriniana. En Morín (2007), se afirma que la educación debe conducir a una antropoética que desde la enseñanza de la condición humana para fundamentar los ejes teóricos de la relación educación – ciudadanía - complejidad en la antropoética del complexus social.

El piso o transparadigma de investigación es la complejidad, pensada en la globalidad, tal cual la propone Morín (2007, p. 34) “sustituir el paradigma de disyunción/reducción/unidimensionalización por un paradigma de distinción/conjunción que permita distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir”. La complejidad trasciende lo evidente, lo reducido, e incurre en todo lo acabado y definitivo de las ciencias y la educación. Según Morín, (2004, p. 28), “es el pensamiento que pone orden en el universo y persigue el desorden, el orden se reduce a una ley o a un principio, la simplicidad observa lo único o lo múltiple pero no ambos juntos”. En el gráfico siguiente, se presentaran las siguientes categorías pensadas desde la complejidad que se tratarán en la investigación.

Categorías emergente de la investigación pensadas desde la complejidad



Fuente: Figura 1 realizada por las autoras de la investigación

Educación-antropoética en el complexus social

La modernidad, dominación que según Dussel (1995, p. 49), produce víctimas de muy “variadas maneras (...) con el sentido cuasi-ritual de sacrificio; el héroe civilizador enviste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un

sacrificio salvador, -el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer, la destrucción ecológica de la tierra”, el individuo ha sido objetivado a un proceso finito concluido; resultado de una educación positivista, reduccionista, economicista, que se ha entendido como el vehículo instrumental para alcanzar metas económicas compatibles con sus aspiraciones e intereses.

Se viene imponiendo una educación que va a producir y quiere producir por un lado, un grupo de individuos objetos, adaptados; a históricos; individuos obedientes al sistema económico y por el otro lado, un grupo de individuos privilegiados; seleccionados por absoluta conveniencia. Tal como lo afirma Rodríguez (2011, p.122) “la docencia actual, como se ha venido aseverando en los últimos años del siglo pasado se ha convertido en una actividad mecánica, improvisada y fría, a pesar de los avances de la investigación educativa en los últimos años”.

Y allí las grandes problemáticas acentuadas: la crisis planetaria, es decir, destrucción progresiva de la tierra, el alto crecimiento poblacional, la contaminación, la hambruna y la riqueza en manos de pocas familias, la guerra de todos contra todos, y no hay duda, la crisis educativa con el parcelamiento de los saberes y la ideologización hacia el mantenimiento del estado. Todo esto ha venido de la mano del ser humano, de aquí que el llamado en primer lugar, es a creer que el amor vence todas las dificultades, poniéndolo en práctica en cada acción.

Por otro lado, en la educación ha convergido, aun con serios rezagos, las ideas tradicionalistas del currículo oculto en las instituciones educativas se ha legitimado el maltrato a la mujer en cuanto a su sumisión ante el más fuerte físicamente, que las mujeres no sirven para estudiar matemáticas, que no es bien visto tales y tantas situaciones que minimizan al ser humano y que lo dividen entre los capaces e incapaces que lo alienan a su conveniencia, pero también con ello se ha desvalorizado a nuestros aborígenes su cultura, y además, nuestro patrimonio cultural, en una Educación Bancaria de la que el gran pedagogo Paulo Freire da cuenta. También se ha denigrado la persona por su color, religión y política; ha proliferado el dominio del mundo por unos pocos,

que tienen el poder económico y que deciden por una mayoría víctimas de las injusticias y la dominación desde la educación como proyecto hegemónico.

Por otro lado, con la complejidad se puede dirigir del todo a las partes y estas al todo; así es como de la generalidad que se viene analizando se da una pinceladas de como se ha dado la educación en Venezuela, especialmente, desde la modernidad. Según Bonilla (2004), esta significó el comienzo de un proceso de fragmentación de las acciones, disciplinas y conocimientos, promovido con mayor impulso por la manera de producción hegemónica. De esta manera, la escuela fue impactada por una concepción basada en especialidades y disciplinas; esto es lenguas, ciencias naturales, ciencias sociales, entre otras; hecho que impidió a los estudiantes una comprensión global y compleja de los procesos.

De allí viene el hecho de que se dificulte aproximarse a procesos complejos: a la par que esto ocurría sigue expresando el autor anterior, las reformas educativas tienen multireferencias tanto las educativas, sociales, políticas y económicas pero con referencia la visión mono estructurada o pedagogicismo de la información, se trata de la relación, según Rodríguez (2011, p. 30), “el paradigma dominante en la educación ha sido construido mecánicamente sobre la relación sujeto-objeto; es así como se explica la concepción de la educación instrumental, industrial, científicista y uniforme”.

Desde luego, actualmente, existen reconocimientos, y actualmente en Venezuela, la educación bolivariana tiende a trabajar hacia la unidad del conocimiento, considerando la transdisciplinariedad, pero se cuenta con una gran falla de formación docente, entre otras realidades, que explica Gutiérrez (2013, p. 138), el Sistema Educativo Bolivariano requiere de un docente que ha de estar documentado “para que su palabra comunique con claridad, convenza, tenga impacto, y movilice los alumnos hacia cambios significativos. Que maneje apropiadamente las diversas técnicas, recursos, y métodos de comunicación didáctica, necesarios para hacer más atractiva y eficiente la transmisión de sus mensajes”.

Por otro lado, en Venezuela se reconoce la masificación de la educación universitaria con la extensión en comunidades de universidades que atienden

directamente al educando; desde luego, como expresan Morales, Muñoz y Hernández (2012), la municipalización de la educación está diseñado para que una determinada competencia del Estado sea ejercida directamente por las entidades municipales. Es necesario, construir un nuevo paradigma, a partir del cual, se posibilite la transformación integral de la Educación Universitaria Venezolana, haciéndola sensible a las demandas de la sociedad, de tal manera, que la universalidad y pertinencia del conocimiento y la profundización de los procesos de transformación social educativa y cultural universitaria sea una realidad.

Volviendo a la consideración del todo de la problemática, en esta parte de la investigación, entre la educación y los educandos debe haber y hay una categoría esencial, la cultura, que las autoras quieren renombrar para promover el binomio complejo: educación- y cultura, que permitirá pensar más adelante en la antropoética. Desde el piso de la complejidad, la cultura es una abstracción, un constructo teórico que delimita el comportamiento de un conjunto de seres humanos; el conocimiento adquirido que las personas utilizan para interpretar su experiencia y generar actuaciones; realidades profundamente cambiantes; para nada acabadas y que se configuran con la identidad de los sujetos históricos.

Un todo complejo, la categoría cultura en pensamientos entramados de la complejidad; conjunción de saberes, creencias, arte, moral, derecho, y las costumbres adquiridas del individuo en sociedad; pero que subjetivan en la realidad del momento; de esos saberes dan cuenta tanto los científicos, como los soterrados olvidados al no pasar por el prisma de las ciencias.

Se promueve el binomio cultura-educación como un proceso dialógico, que conjuga y despliega saberes, cambios, participación y concientización de un colectivo y que debe ir a la formación renovada del docente de estos tiempos; un ciudadano para la vida y la conformación de las identidades sociales emergentes hacia un mundo realmente humano. Donde la complejidad entra en escena como una visión de vida, sistémica, humana y profundamente interrelacionada con el todo. Son los ideales de Morín (1999, p. 18), la educación tendrá que reinventarse en su motivación, forma y hacer; hacia allá la han de conducir las respuestas a no pocas interrogantes que están latentes, preservar

y fomentar el pensamiento como “el capital máspreciado para el individuo y la sociedad”. Son reflexiones en un andar dejando la indiferencia y pensando en el otro.

Este proceso es expresión e integrante de un contexto diversificado, complejo y problematizador de las vivencias colectivas que deben estar consustanciadas con la vida e ir más allá de lo visible, de la intencionalidad, y de lo concebido, sometido a políticas concretas bajo el eufemismo de la objetividad, la científicidad y la neutralidad. Es ir a una verdadera reforma del pensamiento y de las instituciones educativas. Es clave aquí, el siguiente lema de Morín (1999, p. 98) “la reforma del pensamiento exige la Reforma de la Universidad”. Según Rodríguez (2012, p. 122) la Universidad no puede definirse solamente por sus funciones particulares: docencia, investigación, extensión, sino sobre todo por su “integración en un objetivo común, entre las instituciones educativas: El conocimiento en cada una de dichas funciones. La producción del mismo no es un hecho únicamente reflexivo, (...) sino que es la expresión de complicadas interrelaciones sociales”.

Para pensar la educación como la defensora y promotora de la cultura es necesario pensar en la ética del género humano: la antropoética y su enseñanza en la educación (Morín, 2001), que esta supone asumir la humana condición individuo-sociedad-especie en la complejidad actual, lograr en nuestra conciencia personal la humanidad, asumir el destino humano, la misión antropológica del milenio, trabajar para la humanización de la condición humana, desarrollar la ética de la solidaridad y desarrollar la ética de la comprensión. La necesidad de concebir la educación con la antropoética en un complexus social actual que requiere (Rodríguez, Hernández y Betancourt, 2012, p. 61) de una mirada innovadora “que le de ese enfoque integral, holístico, complejo y dialéctico al aprendizaje, reflexionar sobre su totalidad, en su historia, en sus contradicciones, en su actualidad, en sus métodos, en sus consecuencias e impactos y por supuesto, en su “ética””.

Entiéndase que complexus social es la significancia de lo que esta tejido junto, se refieren las autoras a que estos, forman también actualmente, en la sociedad, redes con las tecnologías y los medios de comunicación que hacen un

nicho de comunicaciones que integra en el accionar educativo. Es el modo complejo como logra condensar y reflejar el espíritu, en este caso, el punto de vista educativo, organizacional, ambiental, cultural, comunicacional, entre otras.

Morín (2002), plantea que para poder enfrentar todos estos desafíos es necesario hacer una reforma del pensamiento, esta debe ser la misión principal de la educación, que nos permita a partir del uso de la plena inteligencia, unir las culturas separadas, como ya se dijo, la científica y la humanista. Es por ello que, también establece una reforma de la enseñanza que conlleve a una reforma del pensamiento y se establezca en ciclo continuo. Morín (2002), expresa sobre un nuevo espíritu científico surgido a partir de su visión de planetariedad y que puede visualizarse con el apareamiento de las ciencias sistémicas como la Ecología, las Ciencias de la Tierra y la Cosmología que son multidisciplinarias o transdisciplinarias, que ven todo como un sistema complejo, rompiendo el dogma reduccionista. Sin embargo, afirma que este nuevo espíritu está segmentado y solo enfocado en algunas ciencias, que aun cuando nos puede llevar a una reforma del pensamiento, hay todavía un gran camino por recorrer, en el cual, debemos complementar la aptitud por problematizar.

Como seres humanos llevamos dentro el mundo físico, el mundo químico y el mundo vivo; y sin embargo, nosotros mismos lo hemos separado todo por las creencias, las religiones, las razas, el poder económico, entre otras. Capra (1996), que ésta es, pues, la cruz de “la condición humana. Somos individuos autónomos, conformados por nuestro propio historial de cambios estructurales. Somos autoconscientes, sabedores de nuestra identidad individual, y aun así, cuando buscamos el ser independiente dentro de nuestro universo experiencial, somos incapaces de hallar tal identidad”.

Finalmente, es de hacer notar que la educación debe ser enfocada desde las ideas de la complejidad con la concepción de la antropeítica en complexus sociales que conforman redes para la educación, por ejemplo, las tecnologías y la era digital. Es de reconocer que la idea de complexus lleva consigo un cambio cultural de las concepciones tradicionalistas de la educación (ya no se estudia de manera unidireccional con medios, pizarra, borrador, docente que dicta, estudiante que atiende), los complexus están por todos lados. Morín, (2004, p.

32), afirma que “en oposición al modo de pensar tradicionalista, que divide el campo de los conocimientos en disciplinas atrincheradas y clasificadas, el pensamiento complejo es un modo de religación”.

Es claro que, la educación del futuro debe atreverse a enseñar, según Morín (2004), a afrontar las incertidumbres, una educación con la puesta en escena de la identidad terrenal, condición humana, y el conocimiento pertinente desde donde lo autóctono cobra preeminencia. Rompiendo con esto, las barreras del proyecto modernista. Aquí la educación intercultural, que no es objeto de estudio directo de la investigación, aparece como absolutamente necesaria; pues de no preservar la cultura y la diversidad se seguiría perpetuando la educación modernista, aquella que no es de nuestra condición humana, que trae intrínsecamente, una condición cultural en la diversidad.

De manera similar y en el estilo de las autoras, se irá a la siguiente sección que, como se dijo, forma parte del primer y segundo momento de la metodología hermenéutica.

Ciudadanía – antropoética en el complexus social

Ciudadanía categoría clave en la investigación y conformación con la antropoética tiene una profunda relación íntimamente y se vinculan con la función del sujeto político y el sujeto histórico de una sociedad. De la ciudadanía y sus estudios hay mucho que decir y es una de las categorías más extensas de abarcar al momento de cumplir con el objetivo de la investigación.

Morín (2002), hace reflexionar sobre la condición de ciudadano del ser humano, explicando que un ciudadano, en la mayoría de los casos, o es lo que se espera, ser solidario, responsable y arraigado a su patria, esto es lo que las autoras denomina la pertenencia a un lugar que le dio abrigo, donde nace y lucha, por esto, la educación debe contribuir a la autoformación de la persona en su condición humana, su vida y su ciudadanía. Se trata de un ser humano con una conciencia compleja más allá de la individualidad, con fines de entender la humanidad, es un ciudadano planetario, esta apuesta de la antropoética se hace en medio de la incertidumbre.

Toledo (2012, p. 46), va a la construcción de un concepto de persona, que permea al de ciudadano cuyo contenido varía según la cultura, “sus prácticas resultan ser una síntesis de la estructura social en la cual se encuentra inserto, re-inventa a cada instante lo social y a través de sus prácticas singulariza la universalidad de la estructura social e individualiza la historia colectiva”. Es el ciudadano que apuesta a la construcción de conciencia de que la cultura es la marca como los genes, pero que también está inserto en la cultura planetaria.

Por su lado, Mafessoli (2004, p. 11), afirma “en América Latina tal parece que las paradojas han sido una constante en su historia. En efecto, el continente americano muestra en su cotidiano histórico un conjunto de países”. Apoya esta concepción al ciudadano con una antropológica profundamente humana; pero también terrenal y planetario. Mosonyi (2012, p. 160), afirma que “un científico social que se defina como "ciudadano del mundo" y trate de borrar su filiación regional, étnica y nacional tiene muy poca posibilidad de contribuir a la comprensión de una realidad específica y, menos aún, de participar en ella”. Se trata de la concepción de ciudadano, del género humano que significa, según Alvarado y Manjarrez (2009, p. 172), “el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia a la especie humana”.

Por otro lado, hablar de ciudadanos es hablar de sujetos políticos, implica edificar nuevas representaciones de renovación del mundo, es apostar, una vez más, elegir desde la alteridad personas encauzadas hacia la tarea y ejercicio de actuar; aquel ser que es, ante todo, el ser humano que interactúa desde lo cotidiano de su convivencia, por medio del diálogo y la comunicación, donde surge una especie de demanda política. Se trata del sujeto que vuelve sus acciones al mundo; al servicio de la salvación del planeta.

El sujeto político se construye pero basado no sólo en las nuevas formas de conciencia, considero va más allá, y esto porque debe trascender el mundo individual y la idea de sí mismo, es la experiencia del otro, de lo que él se nutre desde este convivir. El sujeto es un ser activo que puede modificar sus prácticas y las estructuras en las cuales se encuentra inserto. En palabras del Dussel (1999, p. 328) es actor “el sujeto como agente sistémicamente funcionalizado lo

denominaremos por ello actor. Los actores constituyen sistemas, organizaciones, movimientos, grupos, clases sociales, entidades intersubjetivas”. No hay dudas, estas son caracterizaciones del sujeto político. De aquel sujeto que debemos ayudar a construir desde la educación, acompañar procesos, la disposición y adaptación a nuevas formas de ser y hacer educación, transformar modelos y prácticas totalitarias de control y de ejercer autoridad al interior del aula, proponer nuevas pedagogías basadas en la alteridad, el respeto, la diversidad del otro frente a mí, con su vivencia y experiencia de vida; es ir al sentido de lo humano. En tal sentido Caraballo (2017) afirma que la diversidad se soporta en la diferencia humano y es un principio de la complejidad; es imposible que ignorándola se pueda atender el ser humano en toda su completitud. Es vivir en la certeza de ella en medio de la incertidumbre.

También hablar de ciudadanía es pensar en el sujeto histórico. Se atiende a un sujeto que en palabras de De Sousa, (2003), de conocimiento-reconocimiento es lo que designo como solidaridad. Estamos tan acostumbrados a concebir el conocimiento como un principio de orden sobre las cosas y sobre los otros que es difícil imaginar una forma de conocimiento que funcione como principio de solidaridad. Tal dificultad es un desafío al que debemos enfrentarnos”.

No hay duda, del desafío del sujeto que atiende una concepción de ciudadano, en palabras de las autoras; es el activo que antes cuando era visto como objeto en esa colonización pasa ser el que define su propia historia y abre caminos definitivos para su realidad a favor del bien común, el de sus semejantes. En palabras de Toledo (2012), el sujeto es creador de historicidad: de la capacidad de intervenir sobre su propia historia. Él es el producto de una historia, de la cual, él busca llegar a ser sujeto. El sujeto también es productor de historias, puesto que cuenta con la capacidad de construir narraciones.

Nótese, la excelencia en su complejidad de ese transformar de sujeto a la que el autor anterior ejemplifica. De allí, es menester recordar a Morín (2002), cuando afirma que se refiere una noción compleja de sujeto; pues vivimos en una dualidad en la noción de este. Esa dualidad es el sujeto que es objeto considerado así en su colonización. Por ello, este autor padre del paradigma

complejo afirma que el sujeto debe desarrollar la condición humana, luchar contra el egoísmo y la crueldad, comprometernos con la compasión y la solidaridad.

El sujeto, largamente, en la colonización es vista desde el otro como objeto y en ese reconocimiento del otro como sujeto histórico esta la descolonización pensada desde Enrique Dussel. Por esta parte, De Sousa (2003, p. 31) habla de ello y afirma que el sujeto “se construye a partir de una tradición epistemológica marginada y desacreditada de la modernidad: el conocimiento-emancipación. En esta forma de conocimiento la ignorancia es el colonialismo, y el colonialismo se define por la concepción del otro como objeto y, consecuentemente, el no reconocimiento del otro como sujeto. En esta forma de conocimiento, conocer es reconocer y progresar en el sentido de elevar al otro de la condición de objeto a la condición de sujeto”. Esta condición pensada como sujeto de acción y decisión participante de la construcción de un mundo más humano es uno de los principios de la antropoética. Se trata de un sujeto constructor de su propia historia.

De tal realidad anterior, los sujetos históricos deben desplegar sus intelectos, creatividad, sentir, para disponer en espacios culturales anti-colonizadores y alternativos a la pérdida de su cultura que contribuyan a producir y transmitir sentidos y bienes simbólicos que se inscriban hacia la construcción, desde las relaciones cotidianas y hasta las relaciones sociales, económicas y políticas estructuradas en los valores de la solidaridad, la diversidad, la pluralidad, la justicia, la dignidad del ser humano. Se trata de un ciudadano que ejerce una antropoética ante todo; visionando el mundo y las consecuencias de su actuar; es la plena conciencia de su función y ejercicio en el mundo al cual se debe, del que espera pero desde luego al que el da.

Es el sujeto histórico el convocado a transformar su realidad; es a su vez, constructor de la historia y un agente de transformación en la historia. Más adelante, estudiaremos las nociones de sujetos políticos; pero ya el sujeto histórico lleva en sí una articulación históricamente establecida y constitutiva de sujetos sociales, políticos y culturales. El sujeto histórico no es por eso un ente homogéneo, sino que está combinado por la rica y compleja diversidad que

concibe la vida social y política, pero que confluyen temporal y parcialmente en un proyecto; en puntos de acuerdos.

Finalmente, en este breve entremés de la significancia del sujeto histórico como ejercicio de un ciudadano es bueno clarificar que este se define y se activa social, cultural y políticamente, en función de su postura cultural, política e ideológica contraria y deseable a la colonización a la que se ha visto sometida y de la cual despierta y en cuanto actor intérprete del cambio social y acarreador de un proyecto de transformaciones que se inscribe hacia una nueva humanidad. Habiendo cumplido las dos primeras etapas de la metodología de la investigación, los momentos analíticos y empíricos de la hermenéutica, se va a la última etapa. Aquí finalmente se culmina con el objetivo final de la indagación: fundamentar los ejes teóricos de la tríada: educación - ciudadanía- y antropoética del complexus social.

Educación – ciudadanía- y antropoética del complexus social

En el sentido que la antropoética viene a significar un ser humano ético que acciona como sujeto, que no puede serlo sino cumple como ciudadano del mundo; es decir un individuo con obligaciones morales para con él, sus semejantes y la naturaleza. Y esta conformación de ciudadano, desde luego, se debe dar desde la educación. Pero para educar en la antropoética hay que revisar las estructuras organizativas y conformativas de las instituciones educativas, los programas, la intencionalidad y la formación de sus docentes.

Por ello, es necesario activar los elementos del pensamiento humano para estimular, formar y potenciar para lograr una educación sustentada en conocimientos útiles, flexibles y susceptibles de ser transformados acorde que aprende a aprender, como afirma Morín (1997, p. 208), “toda verdad existe dentro de condiciones y límites de existencia dados. Puede ser totalmente verdadera dentro de esas condiciones y límites, pero muere fuera de esas condiciones y límites. Las verdades no biodegradables son ilusorias y mentirosas en su pretensión de trascender las condiciones mortales existentes”.

Una educación que conlleve según Morín (1999) a la triada: individuo-sociedad-especie en el desenvolvimiento del ciudadano en el complexus social. Un entramado imposible de conocer disociando sus partes, tal cual en este momento de la indagación, las autoras no ven separada la educación de la ciudadanía y la antropoética. Es hacer en la práctica el cumplimiento del Artículo 26.2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la educación tendrá por objeto el “pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos”. La educación tendría desde este punto de vista la formación de un ciudadano formado en la antropoética; es la afirmación de cada persona y su cultura, de su dignidad y de su valor, y motivar a las personas, fortalecer sus capacidades, promocionar su potencial intelectual, físico y emocional y desarrollar integralmente, el potente material y el enorme potencial que cada individuo encierra; pero este ciudadano debe ser un ciudadano del mundo, aquel donde sus necesidades no están por encima de las del otro. Es la educación en la conformación de la ciudadanía-antropoética y está alimentando la educación.

Es importante, pensando en el ciudadano y su cultural en elementos importantes para la educación intercultural, como un enfoque configurador de un proceso educativo en orden a lograr una comunicación humana plena, dentro de una sociedad que ha llegado a ser intercultural que reconoce sus culturas sin la preeminencia de otra, saliéndose de elementos colonizadores y va a la preservación de su historia tal cual ha hecho de un ciudadano libre y amante de la conservación de la vida en el planeta que serían matices bellos pues la antropoética rompería las barreras éticas tradicionalistas que se centran en el ciudadano aislado de su vida, cultura, cotidianidad y el resto de la vida en el planeta que ha promovido el individualismo, las guerras, el desamor, y los ejes de poder.

En el gráfico que sigue se muestra un resumen de la indagación: Educación- ciudadanía-y antropoética en el complexus social



Fuente: Figura 2 realizada por las autoras para la investigación

Referencias

- Alvarado, V. y Manjarrez, M. (2009). La conformación de la antropoética a través de la tutoría académica en Educación Superior (El caso del Posgrado). *Revista Educación*, 33 (1), 167-176.
- Bonilla, L. (2004). *Historia breve de la educación en Venezuela*. Libro Digital Ediciones Gato Negro. Caracas – Venezuela.
- Caraballo, M. (2017). *Hacia el fortalecimiento de la atención a la diversidad para la Educación Especial en el contexto venezolano*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada, Caracas, Venezuela.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una perspectiva de los sistemas vivos*. Editorial Anagrama: Barcelona.
- De Sousa, B. (2003). *Crítica de la Razón Indolente Contra el Desperdicio de la Experiencia, Volumen I, Para un Nuevo Sentido Común: La Ciencia, El Derecho y La Política*. En *La Transición Paradigmática*. Editorial Desclée De Brouwer, S. A.
- Dussel, E. (1992). *La ética de la liberación: ante el desafío de Opel, Taylor y Vatio con respuesta crítica inédita de K.-O. Opel*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

- Dussel, E. (1999). Sobre el sujeto y la intersubjetividad: el agente histórico como actor en los movimientos sociales. *Revista Pasos*.
- Gutiérrez, A. (2013). Reflexiones sobre la aptitud del desempeño docente ante la visión del Sistema Educativo Bolivariano. *ARJÉ Revista de Postgrado FACE-UC*, 7 (12), 129-139.
- Maffesoli, M. (2004). *El Tiempo de las Tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas de Michel Maffesoli*. Siglo XXI Editores, Argentina.
- Morales, E. Muñoz, I y Hernández, M. (2012). Reforma universitaria en Venezuela: ¿Pertinencia o vinculación social? *La CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 15, 119-139.
- Morín, E. (1997). ¿Educando para la paz?, en SÁEZ, J.: *Repensando la educación para la paz*, pp. 125-137. Barcelona.
- Morín, E. (1998). *La cabeza bien puesta*. Ediciones Universidad del Salvador, Buenos Aires.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*. Ediciones UNESCO. Francia.
- Morín, E. (2002). *La Cabeza bien puesta*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- Morín, E. (2004). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Mosonyi, E. (2012). *Identidad Nacional y Culturas Populares*. Fondo Editorial Fundarte. Serie Identidad Nacional.
- Rodríguez, E., Hernández, V. y Betancourt, M. (2012). La estética y la formación en valores en el escenario de la educación superior (La conformación de la antropoética). *EccoS Revista Científica São Paulo*, 28, p. 49-63.
- Rodríguez, M. (2011). La pedagogía integral como punto de apoyo emergente para la enseñanza de la matemática, en el clima cultural del presente. *Revista Visión Educativa IUNAES Nueva Época*, 5 (11), p. 25-35.
- Rodríguez, M. (2012). El papel de la Educación Superior en la producción del conocimiento en el clima cultural del presente. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (4), 119–125.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Sólo se aceptarán para su publicación trabajos inéditos.

El Consejo Editorial procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta revista. Todos los artículos se someterán al proceso de evaluación denominado “doble ciego”.

110

El contenido de los trabajos consistirá en **artículos de divulgación** acerca de temas relacionados con el ámbito educativo.

La extensión de los trabajos será de 12 a 15 cuartillas, letra Arial y 1.5 de interlineado, en Word.

Cuidar que el título del trabajo no exceda de 15 palabras, todas con mayúsculas y en negrilla.

La estructura del trabajo será:

1. Título
2. Autor o autores
3. Resumen en español
4. Palabras clave
5. Resumen traducido al inglés
6. Palabras clave traducidas al inglés
7. Texto
8. Referencias bibliográficas.

Las referencias se realizarán conforme a la normativa de la APA.

NOTAS

1. Anexar en cada artículo, en un máximo de cuatro renglones: perfil profesional, lugar de trabajo y puesto o actividad que se desempeña.
2. Para el número diez y ocho de la revista, el plazo máximo para la recepción de trabajos será la segunda quincena del mes de febrero de 2018.
3. Se le comunicará a través de su correo electrónico en un plazo de un mes la aprobación del artículo para su publicación.
4. Se solicita hacer extensiva a las personas interesadas en publicar algún artículo académico sobre cualquier tema relacionado con educación.
5. Acompañar el trabajo con una carta de cesión de derechos, dirigida al presidente(a) de la ReDIE.

Si es de su interés publicar un artículo en esta Revista Praxis Educativa ReDIE, enviarlos a la Dra. Adla Jaik Dipp (adla.redie@hotmail.com) presidenta de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. y/o a Luis Manuel Martínez Hernández (marherlmmh@yahoo.com).

