



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**"ANÁLISIS DEL SIGNIFICADO DE LA FORMACIÓN DE LOS
PROFESORES DEL CCH-NAUCALPAN,**

ÁREA HISTÓRICO SOCIAL".

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA

MARTÍNEZ CRUZ ERNESTO

DIRECTOR DE TESIS

**DR. AGUILAR RODRÍGUEZ EMILIO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

MIEMBROS DEL COMITE

**DRA. ALMA XOCHITL HERRERA MARQUEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**DRA. PATRICIA PARRA CERVANTES
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**DR. ENRIQUE RUIZ VELAZQUEZ
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**DRA. MARÍA DEL CARMEN MUÑIZ RANGEL
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

MÉXICO, D.F., ABRIL 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Páginas.

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS, FILOSOFICOS Y EPISTEMOLÓGICOS.	
I.1. Posicionamientos epistemológicos: la forma de conocer.	11
I.2. La noción de sujeto.	
9 I.3. El posicionamiento contextual: nuestro horizonte civilizatorio.	16
I.4. Posibilidades teóricas que intervienen en la significación de los hombres	98
I.5. Habermas y el mundo de vida.	109
I.6. Pierre Bordieu, su planteamiento sobre capital cultural.	118
I.7. John B. Thompson y su concepción simbólica de la cultura.	121
I.8. La identidad como constructora de significados.	124
I.9. Cornelius Castoriadis y sus imaginarios constructores de sentidos.	125
1.10. Teóricos de la formación. Teoría y significados.	129
I.10.1 La formación docente o la capacitación.	129

I.11. La formación en Hans- Georg Gadamer.	137
I.12. Gerardo Meneses Díaz, Bernard Honoré y Gilles Ferry: la formación.	145
I.13. La formación de profesores de educación media superior.	155

CAPÍTULO II. LA GLOBALIZACIÓN Y LA POLÍTICA EDUCATIVA

II.1. Lo educativo y los docentes en la encrucijada neoliberal y globalizante	158
II.2. La Modernización Educativa.	162
II.3. Las Competencias ¿Para qué?.	163
II.4. Las Competencias del docente.	164
II.5. La formación y las competencias en el ámbito mundial.	166
II.6. El Proyecto Tuning.	166
II.7. La educación a distancia.	169
II.8. La perspectiva actual.	170
II.8.1. Ley General del Servicio Profesional Docente.	171

CAPÍTULO III. EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES Y SU FORMACIÓN.

III.1. La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, breve esbozo histórico.	178
III.2. La formación del personal académico del CCH, una mirada al pasado.	181
III.3. La formación docente durante y después, de la modernización educativa.	186
III.4. La formación docente en el Milenio.	190
III.5. Lineamientos para la formación de profesores en CCH.	192
III.6. La formación de profesores y el programa MADEMS.	193
III.7. La Reforma de la docencia.	194
III.8. Centro de Formación de Profesores.	195
III.9. La formación docente en el Colegio, durante el periodo 2012-2013.	196
III.10. La Reforma y el fortalecimiento de la docencia en CCH.	198

CAPITULO IV. VITRINA METODOLÓGICA.

IV.1. Vitrina metodológica.	200
------------------------------------	------------

CAPÍTULO V. INTERPRETACION TEÓRICA y SUBJETIVA DE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO CUALITATIVO ENTRE LOS PROFESORES DEL COLEGIO DE CIENCIAS y HUMANIDADES.

V.1. Las voces de los docentes de Colegio de Ciencias y Humanidades, a través de sus historias en el aula.	205
---	------------

CAPÍTULO VI. PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA LOS DOCENTES DEL COLEGIO DE CIENCIAS y HUMANIDADES y, DEL BACHILLERATO DE LA UNAM, A TRAVÉS DE UN DIPLOMADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

VI.1. ¿Por qué un Diplomado en Investigación educativa, para los profesores de educación media superior de la UNAM?	227
VI.2. Planeación del Diplomado en Investigación Educativa.	235
VI.2.1. Campo de Conocimiento.	236
VI.2.2. Áreas Académicas.	236
VI.2.3. Modalidad.	237
VI.2.4. Calendarización.	237
VI.2.5. Requisitos de Ingreso.	241

VI.2.6. Requisitos de Egreso.	242
VI.2.7. Perfil de Egreso.	242
VI.2.8. Requisitos de permanencia.	242
VI.2.9. Proceso de selección de candidatos.	242
VI.2.10. Antecedentes y fundamentación.	243
VI.2.11. Objetivo General del Diplomado.	243
VI.2.11.1. Objetivos Particulares del Diplomado.	243
VI.12. Estructura.	244
VI.2.12.1. Módulos.	245
VI.2.13. Evaluación.	245
VI.2.13.1. Equipo pedagógico.	247
VI.3. Seguimiento de las actividades, en el aula, de los profesores egresados del Diplomado en Investigación Educativa que, integrarán un grupo piloto.	247
VII CONCLUSIONES.	250
Consideraciones finales	
BIBLIOGRAFÍA.	255
Hemerografía	
Cuadernos	
Documentos	
Legislación	
Webgrafía	
Tesis	

Introducción

El presente documento expone la aplicación de un proyecto de investigación de corte interpretativo, en donde se plantea estudiar al otro comprendido como docente, por ello tiene como tema "**La formación de los docentes del CCH Naucalpan**". Pues la formación se interpreta, dado que significa, Apel, nos dice que: "toda aclaración de sentido presupone una pre- comprensión expresada en el lenguaje ordinario, en la que se relaciona toda explicación detallada mediante sus condiciones de adecuación... Quedando patente que el sujeto de la interpretación integra los signos, tal como tenemos que presuponerlo para las ciencias hermenéuticas del espíritu, como presupone Heidegger y Gadamer."¹

Conforme a lo anterior, el objetivo general consistió en **investigar cuáles son las significaciones que le asignan los docentes del CCH Naucalpan del Área Histórico Social a la formación de profesores que ofrece el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM**. Por esto, es importante señalar que este tema se seleccionó, dado que nos desempeñamos como docentes en la institución y nos interesa conocer los alcances de los cursos de formación académica dentro de la comunidad docente y como ésta valora el contenido de lo antes mencionado; además como incidir, para transformar esa realidad particular que emerge de las historias de los sujetos que investigamos. Es decir, me interesa mostrar a los profesores sus concepciones sobre su formación, las cuales incurren en el cambio de sus definiciones.

¹Apel, Karl Otto, "¿Cientificismo o hermenéutica trascendental? La pregunta por el sujeto de la interpretación en la semiótica del pragmatismo", en La transformación de la filosofía, Tomo II, p. 201-202.

Más aún, porque considero que esta inquietud personal, es también una preocupación de todo docente.

Igualmente existe la necesidad de hacer una aportación sobre la temática de la formación, la cual contribuirá al enriquecimiento del Modelo del Colegio, porque apostarle a comprender nuestra práctica docente, para mejorarla, es apostarle a formar ciudadanos socialmente más comprometidos.

De manera que el contenido de los capítulos es el siguiente:

CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS, FILOSOFICOS Y EPISTEMOLÓGICOS.

Plantea los supuestos teóricos en los que se respalda la investigación, por lo que inicia con un conjunto de posicionamientos filosóficos, epistemológicos y contextuales, que van desde la forma de conocer, pasando por la noción de sujeto y llegando a definir nuestro horizonte civilizatorio. Retomaremos a autores como *Habermas, Bourdieu, Thompson, Valenzuela Arce, Castoriadis*, cuyos aportes teóricos son relevantes en el área de la significación. Además analizamos a teóricos, como *Gadamer, Ferry, Meneses y Honore*, que nos permiten entender la formación.

CAPÍTULO II. LA GLOBALIZACIÓN Y LA POLÍTICA EDUCATIVA

Se plantean las tendencias de la educación y la formación en la encrucijada de la tormenta globalizante, a nivel internacional y nacional. Así mismo, la política hacia la educación traducida en Modernización Educativa y su repercusión en el proceso de formación en la UNAM y el CCH.

CAPÍTULO III. EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES Y SU FORMACIÓN.

Se centra en la formación en el Colegio de Ciencias y Humanidades, haciendo un recorrido, de manera general, desde los orígenes del CCH, llegando hasta nuestros días. Intentamos señalar como las tendencias, anotadas en el capítulo anterior, se hacen presentes en nuestro Colegio.

CAPITULO IV. VITRINA METODOLÓGICA.

Explica la metodología de trabajo de campo, la cual se realizó entre los docentes del plantel Naucalpan.

CAPÍTULO V. INTERPRETACION TEÓRICA y SUBJETIVA DE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO CUALITATIVO ENTRE LOS PROFESORES DEL COLEGIO DE CIENCIAS y HUMANIDADES.

Aborda la interpretación teórica y subjetiva de la aplicación del instrumento. Así como los resultados y hallazgos.

CAPÍTULO VI. PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA LOS DOCENTES DEL COLEGIO DE CIENCIAS y HUMANIDADES y, DEL BACHILLERATO DE LA UNAM, A TRAVÉS DE UN DIPLOMADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

Este capítulo da cuenta de la propuesta de formación en investigación para los docentes del CCH; así como el perfil del participante. Asimismo la planeación del Diplomado en Investigación Educativa.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES.

En este apartado damos respuesta a la pregunta general de investigación que nos planteamos en el proyecto, mismo que da como resultado la presente tesis.

CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS, FILOSOFICOS Y EPISTEMOLÓGICOS.

I.1. Posicionamientos epistemológicos: la forma de conocer.

Al plantear y estudiar nuestro objeto de estudio comprendido como la formación de los docentes de CCH, nos lleva a reflexionar sobre una serie de elementos, fundamentales para profundizar en nuestra temática, en su descripción y más aun en su explicación.

Inmediatamente nos planteamos la imperiosa necesidad de posicionarnos en relación a cómo conocer la realidad y en donde estamos parados. Esto tiene que ver con una cuestión epistemológica, porque nuestra perspectiva, sin duda va un paso más allá de la dialéctica planteada por Adam Schaff, nos comenta este autor que ésta se encuentra "en una relación cognoscitiva en la cual el sujeto y el objeto mantienen una existencia objetiva y real, a la vez que actúan el uno sobre el otro. Esta interacción se produce en el marco de la práctica social del sujeto que percibe al objeto en y por su actividad."² Esta perspectiva se desprende del paradigma hegemónico emanado de la modernidad que se afianza en un objetivismo muy pronunciado. Por otro lado, Habermas nos plantea "que el conocimiento no es una simple reproducción conceptual de los datos objetivos, más bien es una auténtica formación y constitución de la realidad."³

²Schaff, A. *Historia y verdad*, Editorial Grijalbo, México, 1981, p. 86.

³Habermas, J. *Conocimiento e interés*. Editorial Taurus, Madrid, 1982.

Desde la perspectiva de la Ciencias Sociales, este planteamiento tiene que ver con el conocimiento y, acerca de lo anterior Tecla y Garza argumentan lo siguiente "(...) la posibilidad de transformar conscientemente la realidad, o sea, de dirigir los cambios está en relación directa con la posibilidad de conocer objetivamente esa realidad."⁴ De cómo se percibe el objeto en esa realidad que está conociendo el sujeto.

En efecto, Habermas plantea "que el conocimiento no es una simple reproducción conceptual de los datos objetivos, más bien es una auténtica formación y constitución de la realidad."⁵

Derivado de lo antes expuesto, el concepto de objetividad se convierte entonces en elemento indispensable en la formación del conocimiento sobre la realidad. Sin embargo, es preciso aclarar que el ser objetivo significa entender que hay muchas maneras de entender o formas de analizar la realidad y que conocer dichas formas puede ayudar a superar el subjetivismo, no sólo en una investigación, sino el conocimiento en el aula, en el desempeño profesional, etc.

En oposición a la concepción especulativa del conocimiento, que ha sido hegemónica en las epistemologías clásicas, en donde la razón como posibilidad de conocimiento es concebida como un espejo que refleja la realidad, previamente determinada y conformada como tal, Habermas nos dice que el acto de conocer surge de un enfrentarse con la realidad desde la praxis vital y cotidiana en la que el hombre se encuentra inmerso.

⁴A. Tecla. y A. Garza. Teoría, métodos y técnicas en la investigación social. Ediciones de Cultura Popular, S.A. México, 1974.

⁵Habermas, J. Conocimiento e interés. Editorial Taurus, Madrid, 1982.

Si bien es cierto que, el conocimiento tiene esta facultad que capta y opera en el interior de la conciencia del hombre, también es una actividad del sujeto (praxis), a partir de toda la gama de situaciones y de los intereses al hecho mismo de conocer. Estos intereses están determinados por todo un contexto sociocultural.

Se trata pues de la cosmovisión de los individuos en donde están presentes categorías, conceptos, variables e indicadores que se encuentran inmersos o enclavados en un sistema de prioridad, mismo que es determinado por el sujeto que conoce.

En este sentido el autor expuesto nos dice que, toda teoría del conocimiento ha de desembocar en una teoría crítica de la sociedad. Profundizando en esta línea de análisis, Horkheimer plantea "que un conocimiento está mediado por la experiencia y la práctica concreta de una época, como de los intereses que existen en ella".⁶

Marx y Hegel, reafirman la postura de Horkheimer acerca de que la praxis es a la vez proceso de objetivación y de subjetivación: "el descubrimiento capital de la experiencia dialéctica (...) es que el hombre está mediado por las cosas en la misma medida en que las cosas están mediadas por el hombre."⁷

Dialécticamente hablando, igual se puede empezar por el todo o por la parte, pues ambos se implican; el asunto es que Sartre, si bien plantea el problema de los sujetos históricos a través de la grupalidad, oscurece el concepto más amplio de la

⁶Horkheimer, M. Teoría tradicional, teoría crítica. En Teoría Crítica, Buenos Aires, 1984, p. 223.

⁷George I. García. Praxis, totalización e historia en la Crítica de la razón dialéctica en http://www.vinv.ucr.ac.cr/latindex/filos-105/143_garcia.pdf, fecha de consulta marzo de 2014.

relación sociedad-naturaleza categorizada por Marx como *modo de producción*. Según el autor de El capital, la *praxis* es ejercida individualmente, pero bajo condiciones históricas *a priori* de esa subjetividad, condiciones que deben ser sopesadas, si se quiere pensar dialécticamente en relación con la totalidad.⁸

Ahora lo que está en el fondo del planteamiento de Habermas es, la relación entre conocimiento e interés, luego que los intereses son funcionales del "yo", entendido éste como la sociedad y ésta como macro sujeto social. El interés en tanto realización del "yo", la sociedad, se asienta como fuerza de producción, como tradición cultural y como legitimaciones que una sociedad acepta o critica. Por lo que el interés es el impulso por medio del cual el hombre se sujeta a la existencia y emerge en los ejes de espacio y el tiempo, como un proceso histórico de auto constitución de la especie humana.

En este marco, consideramos que los docentes, al realizar su práctica docente, sin duda están inmersos en estas posibilidades epistemológicas, como ya lo ubicaremos al reconocer sus discursos.

Por cuanto hace a la instrumentalidad de la *praxis* fundamental (ser humano contra materia), cabe señalar que para su subsistencia, el ser humano requiere usar útiles: cuerpos inertes que actúan sobre otros cuerpos inertes. "Desde que el cuerpo organizado toma su propia inercia como mediación entre la materia inerte y su necesidad, la instrumentalidad, la finalidad y el trabajo aparecen en conjunto: la totalidad por conservar está, en efecto, proyectada como totalización del

⁸Lefebvre, Henri. *Lógica formal, lógica dialéctica*. Editorial Siglo XXI, México, 1979.

movimiento por el cual el cuerpo vivo utiliza su inercia para vencer la inercia de las cosas”. El trabajo, nos dice Sartre, es la forma original de la praxis.⁹

Después de esta serie de reflexiones teóricas, concluimos que la *praxis* que se impone sobre la inercia de las cosas genera a su vez una *antipraxis*, ya que la materia totalizada –objetivación inerte- vuelve a enfrentarse al ser humano. La “docilización” de la materia es solo provisional, puesto que los productos de la *praxis* adquieren una actividad propia. La *antipraxis* es producto de los productos humanos; en esta medida, es *praxis sin autor*, una contra finalidad más allá de las finalidades de la *praxis* que la originan. De este modo, la materia conserva su autonomía frente al sujeto. A pesar de que la totalización genera una acumulación de objetivaciones; éstas siempre tienen un lado incierto para el ser humano. La acción humana está sujeta permanentemente a producir efectos inesperados. Ahora bien, la *antipraxis* y la contra finalidad no son puramente efectos de la totalización del individuo aislado, sino de un mundo en el cual las totalizaciones individuales interactúan entre sí, generando un mundo autónomo. Esto es, las totalizaciones individuales –y por ello, parciales- generan sociedad al actuar entre sí y al modificar la naturaleza.

Este es el escenario teórico es en donde nos interesó conocer cómo significan su formación, los profesores del Colegio, porque se asumen como sujetos cognoscentes.

⁹Cfr. *Crítica de la Razón Dialéctica*, p. 174.

I.2. La noción de sujeto.

Para los fines de este apartado, se toma la noción de sujeto desde la óptica de Habermas, en virtud de que este teórico define sujeto en las perspectivas fenomenológica y la sociología del conocimiento; así pues toma posiciones valorativas opuestas hacia el ser individual moderno, elemento esencial este autor, quien describe al sujeto individual como un ente lingüísticamente competente, racional y crítico.

Cabe mencionar que Jürgen Habermas no se define a sí mismo como un heredero directo de las tradiciones de pensamiento.

La sociología del conocimiento se relaciona, en sus orígenes, con el romanticismo alemán, el historicismo y la corriente hermenéutica a que acuden los neokantianos, en el siglo XIX, para plantear un contrapunto a los excesos del positivismo en las ciencias sociales. El romanticismo toma en consideración el contexto histórico de los hechos sociales y es un paso elemental hacia el desarrollo, en el mundo occidental, de una filosofía de la historia madura. Wilhelm Dilthey es el pensador más importante para la transformación del historicismo romántico-conservador en el relativismo que permite apreciar las diversas fuentes culturales de la realidad humana. Dilthey considera que la estructura de la vida mental del ser humano es el sentido y éste no se puede explicar causal y científicamente, sino que se debe entender a través de la empatía (Verstehen). El mundo del significado social para Dilthey se encarna, pues, en la historia; en el historicismo de este pensador, todas las formas de pensamiento y visiones del mundo están determinadas por su historicidad particular y, sin embargo, todas

contienen una parcela de verdad, por lo que no hay una sola verdad con validez absoluta por encima de otra: —el valor de cada verdad es relativo. Otros representantes de la escuela histórica alemana, pensadores neo-kantianos y hermeneutas, fueron Wilhelm Windelband y Heirich Rickert. En ellos, la realidad humana y social se concibe como un proceso intersubjetivo de creación de referencias compartidas con sentido histórico (relativo) y cultural. Su filosofía de la cultura influyó enormemente en las consideraciones metodológicas de la sociología interpretativa de Max Weber, quien incorpora la idea del sentido intersubjetivo como eje fundamental para interpretar la acción social y la idea de “objetividad” en las ciencias sociales.

La sociología del conocimiento, como tal, surge con el pensador húngaro Karl Mannheim. Bajo la influencia de Nietzsche, Dilthey, Troeltsch y Georg Lukács, Mannheim combina el historicismo relativista con algunos temas básicos del marxismo, como la conciencia de clase o situación social, la ideología y el movimiento dialéctico hacen síntesis superiores de conocimiento. Sin embargo, Mannheim utiliza el contenido crítico de estos conceptos para plantear un esquema de progreso ideológico que toma en cuenta el ejercicio hermenéutico: la necesidad humana de interpretar constantemente. Por otro lado, durante los años cincuenta del siglo XX, en Europa, la influencia de la filosofía existencialista y de la perspectiva fenomenológica, produjo, en el pensamiento sociológico la idea preeminente de la conciencia individual subjetiva en el centro de la creación del sentido como punto de encaje de la realidad social. Aquí, las influencias filosóficas vienen de Edmund Husserl y las críticas, de Heidegger y Gadamer, cuya relevancia sociológica Paul Ricoeur la sitúa en un interesante diálogo entre la

hermenéutica y la teoría crítica de Habermas¹⁰. La perspectiva fenomenológica y el concepto del sentido compartido intersubjetivamente, como el “material” con que se construye la realidad humana, están en el centro de las teorías generales de Jürgen Habermas, acerca de la sociedad.

Es preciso comentar que Habermas hereda el giro lingüístico y el entendimiento intersubjetivo de la fuente weberiana, neo-kantiana, de las ciencias del espíritu. Los planteamientos sustantivos de la construcción de Habermas es la posibilidad moral de los individuos para construir discursiva y racionalmente la ‘situación ideal del discurso’. El punto de partida es la experiencia y autoconciencia individual moderna, en un entorno social con sentido. Habermas, como defensor conserva una valoración sustantiva de sujeto individual moderno, de su libertad y su capacidad racional y crítica para construir su ‘mundo de vida’, escapar a su colonización por los sistemas económico y administrativo (la ‘jaula de hierro’ weberiana) y participar en el proceso intersubjetivo de la creación social del sentido.

Si bien, en las posturas de los siguientes autores, existen coincidencias y divergencias, consideramos que los acercamientos son los que nos llevan a ubicar a los docentes del Colegio como sujetos-resultado y constructores de sus significaciones.

En este sentido, toda relación social está enmarcada en una lucha de los individuos por los recursos para subsistir. La relación social es, por tanto

¹⁰Ricoeur, P. (1981) *El discurso de la acción*. Cátedra. Madrid.

fundamentalmente una relación conflictiva. Sobre esta base la *praxis* individual implica el reconocimiento de la *praxis* del otro con el que comparte el medio de la escasez; en su forma más básica, la relación social se establece entre dos personas que se reconocen una reciprocidad (que puede ser negativa o positiva según sea conflictiva o de cooperación. Sartre acierta al afirmar la primacía de la *relación* entre ambos como constitutiva: la reciprocidad entre dos individuos no se limita a uno y otro –una formación binaria- sino que implica (dialécticamente) una relación ternaria. Esto, por cuanto que toda actividad humana está inscrita en un campo práctico social que la condiciona.¹¹

La **perspectiva hermenéutica**, nos plantea que el sujeto cambia y el mundo también; mientras que el sujeto construye el mundo se construye a sí mismo. Por lo tanto no existe escisión entre sujeto y mundo. De ahí que consideramos que los significados e interpretaciones, que los docentes del CCH tienen de su formación están en una gran medida, determinadas por las condiciones que existen en el medio que los rodea, ya que son resultado de su cultura y de su historia.

Heidegger asume que el hombre es en la medida en que se piensa, no en la medida en que piensa. Es un ser ahí. **Ricoeur** nos dice que "el ser ahí es lo que se llama existencia"¹² La individualidad de cada miembro en la serie no se modifica por su participación en ella

Siguiendo a Heidegger, citado por Ricoeur, propone que "más que mirar el hombre como ser trascendental, sugiere mirar la relación del hombre con el ser, la relación

¹¹Cfr. *Crítica de la Razón Dialéctica*, p. 189.

¹²Ricoeur, Paul. *El conflicto de las interpretaciones: Ensayos de Hermenéutica*. Fondo de cultura económica de España. Buenos Aires, 2003, p. 211.

más natural del hombre con el mundo, de tal manera que el problema ya no es una, epistemología del conocimiento sino una ontología de la comprensión."¹³ Desde ese ángulo, ya no se plantea la relación entre sujeto frente a un objeto, sino del ser humano con el mundo, estar ahí, desde la hermenéutica, significa que el hombre es un *Daissen*.

Por otro lado, **Descartes** asume que no existe mediación alguna en el conocimiento del **yo**, ya que éste es lo primero que realmente conocemos; sin embargo, el consciente y el preconscious poseen una estructura cerrada a la que no es posible llegar de manera inmediata y a la que sólo se llega a través del lenguaje. Esto nos invita a reflexionar en el sentido que somos resultado y nos entendemos a través de la relación con los otros inmersos en la cultura, portadores de un lenguaje. Desde este ángulo **Wittgenstein**, nos dice que "el lenguaje es resultado de un acuerdo social. Éste es social, intersubjetivo y público"¹⁴

Así este planteamiento es importante en la medida que reivindica la filosofía y ésta plantea estudiar, cómo en el hombre se representa la realidad a partir del lenguaje.

En este sentido, los profesores al igual que todos los seres humanos, son portadores de lenguaje. Éste lo utilizan los hombres para hablar, para comunicar sus emociones y sentimientos, para crear sentidos compartidos. Esto es importante porque todos construimos interpretaciones en la medida en que

¹³Ricoeur, Paul. *Op. cit.* p. 13.

¹⁴Wittgenstein, L. (1988) Investigaciones Filosóficas. Ed. Crítica, Barcelona, p. 243.

estamos en relación con los otros. Al relacionar esto con la hermenéutica de **Ricoeur**, nos fundamenta su propuesta sobre lo que es el hombre como sujeto, en su teoría del lenguaje como acción, afirma que el hombre se reconoce por sus acciones, por su lenguaje, concretamente por su lenguaje de la acción. Los docentes crean y recrean sentidos sobre su formación, son ellos con sus interpretaciones, nuestro sujeto de acción.

En el problema que nos ocupa, los docentes crean y recrean sentidos sobre su formación, son ellos con sus interpretaciones, nuestro sujeto de acción.

Coincidimos con Ricoeur cuando propone que "asignar una acción a alguien es en primer lugar identificar al sujeto de la acción"¹⁵ Además este sujeto de la acción, conlleva una intencionalidad que lo proyecta como responsable del cambio que genera y por consiguiente de las consecuencias inmediatas, mediatas y a largo plazo que trae su accionar, por ello, los docentes, con sus significados le dan forma a sus acciones.

En este orden de ideas, y parafraseando a Habermas, el sujeto no va solo en este proceso, sino que se da forma en el encuentro con el otro, en una comunión de intersubjetividades, a partir de la dialéctica entre enunciator y enunciatario. Es un ir y venir sobre lo uno y lo otro para construir sentidos a partir de la interpretación.

Sin duda, el aporte que hace la hermenéutica para comprender al sujeto y su actuar, es de tal importancia que nos permite reconocer a los **sujetos** como portadores **de interpretación y de acción**. Para nuestro interés, este referente

¹⁵Ricoeur, Paul. El discurso de la acción. Cátedra. Madrid. 1981, p. 60.

teórico es importante, pues nuestro estudio está centrado en esos sentidos, significados e interpretaciones que tiene los hombres sobre el mundo en el que están inmersos. Por eso, los docentes del CCH significan sus pensamientos de una otra forma gracias a las condicionantes del mundo en que están inmersos. Es el caso de su formación.

Por otro lado, el **paradigma de la complejidad de Edgar Morín**, nos invita a superar el sujeto trascendentalizado que nos ha heredado la filosofía moderna. Afirma que nuestras nociones del mundo en mucho están determinadas por un pensamiento compartimentado y disyunto, el cual por supuesto hay que superar. Esto significa situarnos en un paradigma complejo, se trata de integrar categorías antagónicas, más no inseparables para la constitución del sujeto. Porque la sociedad no es la suma de individuos como pensaba el liberalismo moderno, sino que "son las interacciones de los individuos las que producen la sociedad; pero es la sociedad la que produce al individuo"¹⁶

Nuestro autor, tiene razón en la medida en que los docentes con su formación disciplinar, se mantienen separados, disgregados. En esta lógica el conocimiento se encuentra socialmente distribuido.

Por otro lado, la modernidad trajo aparejada una gran división entre las Ciencias Naturales y la Ciencias Sociales, esta lógica, a lo largo de los siglos mostró los intereses que subyacen en esta segmentación. Hoy se trata de integrar el conocimiento, como posibilidad de dar respuesta a la complejidad de la realidad y

¹⁶Morin, Edgar. *Epistemología de la complejidad*, Ediciones Akal, Madrid, España, 2005. p. 39.

a los grandes retos de inicio del siglo XXI, el pensamiento complejo puede ser una posibilidad real. Más aún, porque el docente que realiza una práctica muy específica la docencia, va más allá de la simple transmisión de conocimientos, es una actividad compleja que requiere para su ejercicio de la comprensión del fenómeno educativo. Más aún, porque el docente que realiza una práctica muy específica la docencia, va más allá de la simple transmisión de conocimientos, es una actividad compleja que requiere para su ejercicio de la comprensión del fenómeno educativo. El solo dominio de una disciplina, no aporta los elementos para el desempeño de la docencia, de manera profesional. Es necesario hacer énfasis, en los aspectos metodológicos y prácticos de su enseñanza, así como en los sociales y psicológicos que van a determinar las características de los grupos en los cuales se ejercerá la profesión. No basta una disciplina, el mundo de hoy demanda la inter, la multi y la transdisciplina.

En este escenario Morín afirma que el sujeto tendría que partir de la auto-organización biológica, de la dimensión cognitiva, de la computación, del principio de la exclusión y del principio de identidad. Si el sujeto es entendido como un sistema auto-organizador, es un sujeto con capacidad de auto-organización, de autonomía; en estrecha dependencia con el mundo externo, éste no es sólo de índole energética, es también de índole informativa que le permite organizar su actuación biológica, sociológica y cultural.

Así, sujeto y medio se afectan mutuamente, a tal manera que el sujeto afecta la realidad produciendo un conjunto de percepciones; además que la realidad es perturbada por el sujeto a partir de su mirada interpretativa o su intervención en

ella; planteada esta correlación, existe una dependencia mutua entre medio ambiente y medio sociocultural.

Nos dice que el individuo está íntimamente atado a una doble finalidad, la auto-preservación y por otro lado, la auto-constitución de la propia identidad, esta ultima trae consigo la "auto-exo referencia" que es la que constituye la identidad subjetiva. Otro principio de identidad, es el que tiene que ver con el lugar central que siempre ocupa el yo y que a pesar de las modificaciones que enfrenta el sujeto a lo largo de su vida, el yo permanece invariable. Para este autor el hombre se pone en el centro del mundo, son dos principios para comprender la idea de sujeto. El principio de exclusión, se plantea un sujeto auto referenciado que actúa desde el yo egocéntrico condicionado por intereses particulares. Implica un encuentro con la contradicción y permite construir el YO. Por otra parte, tenemos el principio de inclusión se hace presente un sujeto que procede teniendo como referencia un otro para conformar el "nosotros", orientado por intereses colectivos.

Estos dos principios se encuentran integrados, permiten integrar a nuestra subjetividad a otros diferentes a nosotros. Este proceso involucra al sujeto individuo y al sujeto colectivo, esto es una condición humana. Es el lenguaje lo que permite objetivar su subjetividad y hacer visible su conciencia. Lo que permite que la noción de sujeto se realice es cuando a este organismo se le relaciona al lenguaje y a la cultura.

Ahora Morín coincide con Habermas y sugiere que el individuo-sujeto puede tomar conciencia de sí mismo a través del instrumento de objetivación que es el lenguaje.¹⁷

La propuesta de Morín, es importante en la medida que sugiere elementos que son integradores para entender al sujeto, capaz de responde a los retos de la complejidad de este mundo. Un **sujeto con conciencia y con subjetividad**. Así los docentes requieren el pensamiento complejo para reconocer su práctica y la comprensión de su formación.

Desde una representación más totalizadora del individuo, el elemento político que le atribuye **Hana Arendt**, al **sujeto político** complementa la posibilidad de entenderlo en plenitud, nos expresa que el ser humano no es un ente consumado de una vez para siempre; Él se va constituyendo por las condiciones que le impone la naturaleza y por las que el mismo va construyendo a partir de la labor, el trabajo y la acción. La labor tiene que ver con las actividades que el hombre desarrolla desde su condición biológica, así el trabajo es resultado de las transformaciones que el hombre imprime al mundo natural para hacer más cómoda y fácil su vida. En relación a la acción, la autora nos dice que, constituye la característica esencialmente humana, una acción privativa del ser humano, que define la vida política del hombre, aquella que tiene lugar en un espacio común a todos, donde se cruzan los intereses de unos y otros hombres, donde se organizan las practicas colectivas. La acción nos coloca ante la indeterminación;

¹⁷Morín, Edgar. La noción de sujeto. En: Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad. Barcelona. Paidós. 1994, pp. 80-81.

es decir que el hombre es apto de cualquier acción y se puede esperar de él, lo "improbable".

Lo que hace distintos a los seres humanos son los discursos, en la lógica que toda acción es un decir, este decir nunca se puede realizar por otro distinto que no sea el sujeto mismo. En este sentido Arendt nos dice que "si la acción como comienzo corresponde al hecho de nacer, si es la realización de la condición humana de la natalidad, entonces el discurso corresponde al hecho de la distinción y es la realización de la condición humana de la pluralidad, es decir de vivir como ser distinto y único entre iguales".¹⁸

Es precisamente esto lo que nos interesa de lo señalado, los docentes en su quehacer cotidiano, llevan a cabo la práctica docente. Son sus discursos, sus interpretaciones, sus significados sobre su formación, lo que los hace distintos.

Cuando los docentes generan sus discursos sobre su formación, se ponen en acción, abandonan su mundo privado y se posicionan en un mundo público. Diría Arendt, hacen posible "el espacio de aparición" que les permite generar un conjunto de relaciones con otros seres actuantes, que desde su accionar reaccionan ante su acción.

Este planteamiento si bien, aparentemente se orienta en una lógica de acción política, no está alejada de lo que se puede generar con los docentes que al darles voz, pueden entrar a ser partícipes de procesos de concientización y de transformación; en la línea de la autora, pueden generar su "espacio de aparición"

¹⁸Arendt, Hannah. *La condición Humana*. Paidós. Barcelona, 1998, p. 223.

y establecer relaciones para crear nuevas realidades, en este sentido logran reconocer su formación en su máxima expresión, diría Honoré desde su exterioridad e interioridad.

En esta perspectiva, la palabra adquiere relevancia pues no puede estar separada del acto, esto se traduce en discurso y acción que desde la referencia de esta pensadora, encierra dos realidades que involucran a un sujeto ético-político, adquiriendo importancia y nos remonta a los griegos en su planteamiento de la palabra verdadera, llena de sentido, de verdad, y la palabra vacía, hueca, llena de mentira.

La palabra a la que nos invita Arendt, es una palabra activa y actuante, es la palabra del diálogo, que nos permite construir nuevos sentidos; ser capaces de hacer nuevas cosas con palabras gastadas, entonces se trata de actualizar la palabra que va dirigida al otro y llenarla de sentido. Porque nos invita a generar una simbólica prospectiva, que da la posibilidad de que surja la palabra generadora, es decir la palabra de la pregunta, donde cada respuesta siempre será provisional. Condición necesaria para que sostengamos un diálogo abierto con la vida y con los otros, luego que los docentes desde nuestras aulas generamos discursos, llenos de palabras¹⁹, somos generadores de cosas nuevas.

¹⁹Ferdinand de Saussure. Lingüística. El lenguaje presenta una manifestación individual (el uso particular que cada individuo realiza) y una manifestación social (su existencia colectiva que permite la comunicación en un grupo humano). Si tenemos en cuenta que una sociedad va sufriendo transformaciones a lo largo del tiempo, hallamos otra característica: el lenguaje puede ser estudiado como una institución actual (un corte realizado en un momento dado a un continuo, como una “foto” del lenguaje, que llamamos estudio sincrónico), o como el producto de una evolución histórica (o estudio diacrónico).

Saussure habla de dos caras que se determinan mutuamente en el lenguaje, una individual y una social, un sistema fijo pero a la vez producto de una evolución histórica. Esas “caras del lenguaje” son llamadas por Saussure lengua y habla (langue et parole). La lengua es el sistema, y el habla es la manifestación efectiva de ese sistema. La lengua es una totalidad en sí, autónoma y estable. Es un sistema de posiciones interdependientes, interrelacionadas, que

Touraine, desde la **teoría** de la Reproducción, propone el **sujeto de la acción**, afirma que el sujeto ético político encuentra limitantes para el discurso y la acción. Un conjunto de factores así lo demuestran, la disgregación y el empobrecimiento tanto de la vida social como de los elementos que la reproducen; tales como: la escuela y la familia, que nos ha llevado a una fragmentación de la vida cultural.

Por otro lado, los jóvenes hoy viven tiempos distintos entre el mundo de la familia y el mundo de ellos, dado que el mercado, con toda su incapacidad para producir relaciones de sentido, organiza la sociedad, además de la transformación del tiempo y el espacio por conducto de los medios de comunicación que han hecho cercano lo lejano y la idea de historia que estaba orientada a la idea de Nación, es reemplazada por la memoria individual, derivando en un apartamiento de la comunidad.

En este contexto, el sujeto debe entenderse como la búsqueda permanente del individuo por constituirse en protagonista de su propia historia. El autor referido nos dice que "lo que motiva esa búsqueda es el sufrimiento producido por el desgarramiento que produce la pérdida de identidad e individuación".²⁰

Desde la sociología de **Hugo Zemelman**, **el sujeto histórico** es aquel, capaz de valorar las circunstancias que lo rodean en su condición histórica, en tanto parte de sus opciones de vida y de sociedad.

constituyen un todo complejo y ordenado. Es el principio rector del habla. Por su parte, el habla es la realización de la lengua a través de sonidos vocales. Como cada hablante hace uso del sistema según su propia individualidad, para Saussure el habla no constituye un objeto de estudio.

²⁰Touraine, Alan. ¿Podemos vivir Juntos? El destino del hombre en la aldea global. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económico. 2000, p. 65.

Plantea la necesidad de recuperar al sujeto histórico, de volver a los orígenes, de historizar; para entender desde qué y por qué se está hablando y teorizando determinadas categorías y conceptos sociales. Dado que la ciencia y el conocimiento como explicación de la realidad se funda en situaciones reales, no solo teóricas y abstractas, sino que es necesario comprender e indagar la raíz histórica; puesto que ninguna idea puede entenderse sin comprender qué representa o que surgió de alguna realidad histórica específica. Asimismo, la toma de conciencia del sujeto tiene que ver, primero con el reconocimiento de su capacidad movilizadora, de cambio, su protagonismo ante el curso de los acontecimientos. Partimos de que la realidad es un hecho construido por los sujetos, no sólo es externalidad, también es capacidad de asombro para convertirla en conciencia. En el segundo elemento se genera una doble implicación, por una lado, la toma de conciencia plantea al sujeto como un ser inacabado, no predeterminado por la naturaleza, capaz de transformarla y trascenderla y por el otro, el sujeto se vislumbra como un ser encadenado a los mecanismos de poder que limita su capacidad de acción y lo lleva a temer o asumir una posición de confort y negar su condición de opresión. El sujeto histórico que sugiere nuestro autor, se traduce en un ser sujeto, que pone al descubierto las condiciones de existencia, los discursos, que anulan el pensamiento y no dejan ser al sujeto,

En voz de Zemelman "el ser hombre es serlo todos los días, para todos los días, estar recién llegado, pero no como metáfora sino como manifestación de esfuerzo de podemos y queremos dar a nuestra existencia un significado histórico: estar

siendo desde lo inagotable de la relación con los otros, para los otros y desde los otros..."²¹

Dos elementos aparecen en este planteamiento, los valores y el momento histórico que le ha tocado vivir, su vinculación le permite reconocer sus posibilidades, sus ausencias y necesidades. El sujeto histórico se ve limitado para desarrollarse sin un proyecto de vida, que lo lleva a la carencia de necesidad de existir. Esto puede estar determinado en lo social, lo político, lo económico o cultural, en esta perspectiva no hay necesidad de mundo, esta necesidad del mundo requiere una auto implicación, una auto observación entre el sujeto de la narración y lo narrado para evidenciar las posibilidades de autonomía que los individuos poseen.

Coincidimos con Zemelman y Arendt, en el sentido de que la labor y el existir biológico, no garantizan la existencia política del individuo, nos lleva a una aproximación del sujeto político, afirma que "es él que se erige sobre el mundo de la labor y el trabajo y se deja habitar por la palabra actuante y generadora para poder reconocerse en su historia y tener conciencia del mundo."²²

Esto sin duda requiere de la búsqueda permanente de la coherencia y la ética. En este planteamiento, no se trata de pretender cambios como lo planteaban los grandes metarelatos, sino generar transformaciones en el mundo de vida cotidiana, donde se construye el diario vivir.

²¹Zemelman, Hugo. Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento. México. Anthropos.2002, p. 25.

²²Zemelman, Hugo. Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento. México. Anthropos.2002, p. 25.

Interesante planteamiento, principalmente por la posibilidad de que los docentes reconozcan desde la cotidianidad su práctica docente y modifiquen sus significados sobre su formación.

Ahora bien si revisamos los planteamientos de **Mills**, estos coinciden con las propuestas anteriores y, desde nuestra perspectiva, enriquece el planteamiento del sujeto histórico. Mills, propone **un individuo con imaginación sociológica** al mirar al hombre como parte de lo social y lo histórico. Con capacidad de asombro, como sujeto cognoscente, que asume esta relación entre lo micro y lo macro social.

Sobre el particular, Mills comenta que esta imaginación "permite al poseedor comprender el escenario histórico más amplio en cuanto a su significado para la vida, interior y para la trayectoria exterior de diversidad de individuos."²³

La formación de los docentes es parte de un contexto, que no debe reducirse a lo particular. Además, nos invita a reconocer que somos entes sociales, que enfrentamos la vida social de manera individual. Hay tendencias en lo social que rebasan al individuo y surge la pregunta ¿hasta dónde la vida privada es privada? El autor afirma que existe una necesidad de lo social, de lo humano.

El sujeto debe asumir el compromiso de desarrollar la imaginación sociológica, para contrarrestar al empirismo. Debe ubicársele en un contexto histórico, cultural,

²³Mills, W. La imaginación sociológica, Fondo de Cultura Económica, México, 2000, p. 25.

económico, político y social. Darle sentido al mundo. Pues esto "nos permite captar la historia y la biografía, y la relación entre ambas en la sociedad."²⁴

Lo anterior significa que el docente, debe ubicar su formación como proceso, como proyecto y como resultado.

I.3. El posicionamiento contextual: nuestro horizonte civilizatorio.

En una sociedad como la mexicana, culturalmente heterogénea o en la que al menos las diferencias culturales permanecen dentro del mismo horizonte civilizatorio, es importante discutir el significado de fondo de esos puntos de identificación colectiva, de ese terreno común que permite incorporar las divergencias, las contradicciones y los conflictos.

Sea cual sea, es a fin de cuentas una construcción cultural se ajusta a los parámetros básico de la matriz civilizatoria de la que se deriva, por opuesto que resulte en muchos aspectos frente al proyecto nacional de hoy.

El caso de México, tenemos un problema, la diversidad cultural expresa también la coexistencia de civilizaciones diferentes. Esta serie de reflexiones nos llevan a pensar en paradigmas como el sistema capitalista, las civilizaciones, el sistema mundo, la modernidad, la posmodernidad y por supuesto la Sociedad del Conocimiento y de la Información.

Esto es importante en la medida que debemos contextualizar nuestro objeto de estudio, porque los docentes se ubican en algunas de éstas perspectivas.

²⁴Mills, W. *Op. cit.*, p. 26.

Por ejemplo: el **capitalismo**, no sólo se debe entender como un fenómeno únicamente económico, tampoco se le debe reducir al concepto de sociedad moderna o sociedad liberal. Lo real es que para poder entender el surgimiento de este sistema es comprender cómo intervinieron los factores de orden político, social y cultural, conocidos como Revolución Industrial y la Revolución Francesa; fenómenos que le dieron el triunfo económico y político respectivamente al capitalismo, como sistema hegemónico. Sus valores liberales como la igualdad, fraternidad y la propiedad privada, pronto se vieron olvidados, por lo que el individualismo y el egoísmo, generaron una distorsión en las aspiraciones de la humanidad.

El capitalismo tiene origen, con los clásicos de la economía política, como el economista escocés Adam Smith, quien le da forma al planteamiento teórico del sistema capitalista en su obra, **Investigación sobre la naturaleza y las causas de las riquezas de las naciones**; allí establece su teoría del liberalismo económico o economía clásica del capitalismo.

Smith, citado por Delgado nos plantea que la conducta humana es dirigida en forma natural, por seis motivaciones: el egoísmo, la conmiseración, el deseo de ser libre, el sentido de la propiedad, el hábito del trabajo y la tendencia a cambiar un objeto por otro. Además expresa que cada individuo al buscar su propio provecho, es "conducido por una mano invisible a promover un fin que no entraba en su propósito". Cuando se le deja en libertad, el individuo no sólo obtiene su propio provecho, sino que también promueve el bien común, para esto hay leyes naturales principales que regulan la economía capitalista: el interés egoísta que

mueve la iniciativa privada, la competencia, la ley de la oferta y la demanda, las relaciones entre el capital y el trabajo y las leyes de la acumulación y de la población.

En el caso del Estado plantea, que lo único que éste debe hacer es vigilar que se respete la propiedad privada para que el mecanismo del orden natural pueda funcionar.²⁵

Lo anterior adquiere relevancia, pues en la actualidad con el proceso de globalización y de acuerdo con Ulrich Beck, globalización significa también aproximación y mutuo encuentro de las culturas locales, las cuales se deben definir nuevamente en el marco de esta nueva realidad mundial. La síntesis verbal “Globalización” expresa al mismo tiempo aquella exigencia por excelencia de la teoría cultural contemporánea. Conforme a Beck, no es exagerado afirmar que la línea divisoria que separa la nueva y culturalmente aceptada “Sociología de la Globalización” de, por ejemplo, otras cuestiones más antiguas de la teoría del sistema mundial, es consecuencia de la comprobación de que lo universal es el fruto de lo particular.²⁶

El gran conjunto de intereses mundiales, al que se estableció llamar Globalización, potenciada por la hegemonía capitalista consolidada con el fin del denominado Segundo Mundo (liderado por la extinta Unión Soviética), nos remite a un Nuevo Orden Mundial, un área desconocida, a ser investigada, que se abre a una tierra de nadie Transnacional, a un espacio intermediario entre lo nacional y lo local. La

²⁵Delgado, Cantú. *Historia Universal. De la era de las revoluciones al mundo globalizado*, Editorial Pearson, México, 2010, pp. 38-42.

²⁶Beck, Ulrich. (1993) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo. Respuestas a la Globalización*. Barcelona 1993, Paidós, p. 80.

consecuencia indicada por Ulrich Beck sería el surgimiento de un conjunto de acciones propias de las Sociedades mundializadas.²⁷

El autor alemán llama la atención al respecto de la relación de los Estados nacionales con las empresas multinacionales, lo que acaba haciendo posible la creación de un Derecho Transnacional, por cuenta de la persecución de la criminalidad Transnacional, las posibilidades de realización de una política cultural Transnacional, las posibilidades de acción de los movimientos sociales transnacionales y el compartir solidario de responsabilidad para la protección global de toda la comunidad de vida, es un aspecto digno de tomarse en cuenta.

Los ataques al potencial democrático de monitoreo en medio de crisis vienen de todos lados. La soberanía de los parlamentos y gobiernos nacionales se reduce, y en escala mundial faltan medios políticos democráticos para estabilizar el frágil sistema de una economía de libre mercado. El sistema del capitalismo así avanzado revela ser absolutamente destructivo.²⁸ El hambre y la miseria aumentan y la extensión del consumo de recursos y de la destrucción del Ambiente, en continuación cuantitativamente ampliada, pueden determinar un colapso en escala global.

Este discurso tiende a convertirse en una tendencia ideológica que han dado en llamar los ideólogos del capitalismo, como el "fin de las ideologías". Fukuyama es el ejemplo más ilustrativo, porque se considera a la sociedad capitalista como la

²⁷ Beck, Ulrich. *Poder y contrapoder en la era global: la nueva economía política mundial*. Barcelona, Paidós, 2004, p. 121.

²⁸ Beck, Ulrich. *Poder y contrapoder en la era global: la nueva economía política mundial*. Barcelona, Paidós, 2004, p. 121.

que resume todas las aspiraciones sociales, económicas, científicas y culturales en un único modelo de vida.

Sin embargo, desde la perspectiva de Armando Bartra **la civilización**, está en crisis, porque el mundo atraviesa una crisis múltiple y unitaria, se observan manifestaciones que configuran un periodo histórico de inédita perturbación.

Es importante destacar que son diversos los elementos que verifican lo anterior; la crisis medioambiental, que se manifiesta en un cambio climático antropo-génico, la crisis energética, donde se muestran patrones de consumo insostenibles. Crisis alimentaria, con hambrunas y carestía, crisis migratoria con un éxodo de origen multifactorial, la crisis bélica que se manifiesta por las prolongadas y sangrientas guerras coloniales y de ocupación, desde finales del siglo XX y la primera década del siglo entrante, además de la crisis económica, generada por la debacle de un sistema financiero, que le apostó a la sobreproducción.

Dice el autor, esto es una Gran crisis sistémica y no coyuntural, que apunta a socavar el modelo neoliberal, más aún pone en jaque el modo capitalista, las bases de la sociedad industrial se ven anuladas; si bien es cierto, lo anterior se manifiesta en Occidente; no cabe la menor duda que esto tiene su repercusión en toda la faz de la tierra. Pero, ¿Qué es la civilización occidental?, desde Braudel se definió como "un orden espacialmente globalizante, socialmente industrial, económicamente capitalista, culturalmente híbrido, intelectualmente racionalista y

que históricamente se define por su lucha sin fin contra la civilización tradicional... la presente es una crisis civilizatoria."²⁹

Sin embargo, por qué no pensar que como en otros momentos de la historia del capitalismo, el sistema tiene los mecanismos para salvar sus contradicciones. Por eso nuestro autor insiste en que "la enfermedad sistémica es definitivamente terminal... pues lo que está en cuestión son estructuras profundas, relaciones sociales añejas, comportamientos humanos de larga duración, inercia seculares."³⁰

Algunos datos que refuerzan lo anterior, son los pronosticados por el Panel Internacional para el Cambio Climático (PICC) de la ONU, se prevé que la crisis ambiental causada por el capitalismo deje un saldo de 200 millones de ecorrefugiados, los primeros 50 millones en el plazo de 10 años; se estima que para el 2050 habrá mil millones de personas con severos problemas de acceso al agua dulce; para el 2005, 115 millones de personas se sumaron a los desnutridos y hoy uno de cada seis está hambriento.

Lo anterior evidencia la irracionalidad profunda del modo de producción capitalista, además del orden social, político y espiritual en torno al él edificado.

En esta construcción, posterior al triunfo económico y político de la burguesía con la Revolución Industrial y la Revolución Francesa respectivamente, denigraron al ser humano y a la naturaleza misma, al darles un estatus de mercancía. Esta

²⁹Braudel, F. Las civilizaciones actuales. Estudio de Historia económica y social, Editorial REI, México, 1994, pp. 12-46.

³⁰Bartra, Armando. En periódico La Jornada, 10-13 de abril de 2009. En <http://www.jornada.unam.mx/2009/04/13/politica/021a1pol>, fecha de consulta diciembre de 2013.

degradación pone en trance las entidades que han soportado al sistema capitalista y las dejan sin significado, tales como la Modernidad, progreso y desarrollo.

El desencanto que se ha venido perfilando por la modernidad, ha repercutido en los defensores del capitalismo e impulsores de otros proyectos, como el socialista, pero la modernidad y el progreso no están del todo anulados; existen versiones tercermundistas y son referentes, bajo planteamientos desarrollistas o como socialismo del siglo XXI.

La **modernidad** como edad histórica y referente de Occidente, nos planteó un resurgir del hombre, como centro del universo, anuló toda posibilidad de dogma religioso y le dio paso a la razón como única posibilidad para entender el mundo. Separó el mundo objetivo de las subjetividades de los hombres, su idea de progreso de la humanidad le dio sentido a su proyecto, propuesta que sus críticos la definen como algo ficticio; perfiló el conocimiento disciplinar, generando dos grandes campos de conocimiento y por consiguiente de realidad, la naturaleza y la sociedad, las ciencias naturales y las ciencias sociales.

Autores como Wagner Peter, definen la modernidad "como al periodo histórico que inicia en el Renacimiento europeo y se proyecta hasta la actualidad, en prácticamente todo el mundo e implica una propuesta de transformación y superación de la organización social del pasado feudal y el antiguo régimen."³¹

En el ámbito político desde Occidente se impuso como único proyecto civilizatorio, en oposición a otras posibilidades de civilización; la tradición quedó subordinada a

³¹Warner, P. *Sociología de la modernidad*, Editorial Herder, Barcelona 1995. p. 45.

la razón. Lo universal se impuso ante las culturas locales, que resistieron de mil formas, a tal grado que hoy esa oposición se acentúa en forma de reivindicaciones que se expresan en contradicciones de unos y otros.

Habermas nos dice, que la modernidad se puede entender como calificación de una época caracterizada por el desencantamiento de las imágenes tradicionales del mundo, la racionalización de los procesos sociales y la colonización, por parte de acción racional, con arreglo a fines, de los ámbitos simbólicos de la vida. Además el proyecto de la modernidad exige dar lugar a la razón comunicativa para fluidificar la cultura (es decir someter a permanentemente a examen las pretensiones de validez de los saberes que se transmiten de una generación a otra), generalizar y universalizar las normas jurídicas y morales, y promover una progresiva individuación de los sujetos socializados (lo que significa favorecer que los sujetos desarrollen identidades posconvencionales, que más que atenuadas a roles sociales sean identidades que se configuran reflexiva y comunicativamente).³²

En la consolidación de la modernidad se conjugaron dos procesos, el primero se refiere a la emancipación de la política respecto a la religión, y el segundo a la liberación de la economía respecto al Estado y la iglesia.

En síntesis la modernidad del siglo XIX, recoge los conocimientos científicos y tecnológicos, y los logros culturales de los siglos anteriores, cristaliza una aspiración, la del conocimiento de lo más lejano y lo más pequeño. Desde la

³²Habermas, J. (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós. ICE-UAB, p. 68.

perspectiva de Bauman, crítico de la modernidad, plantea en su tesis central que el momento actual nos ha llevado a una sociedad, una modernidad y un tiempo líquido. Este último se transforma, en la modernidad sólida, el tiempo es lineal y en modernidad líquida el tiempo es puntillista (puntos) y se administra.

La apuesta de Bauman es **la posmodernidad**, en ésta se pasa de una sociedad de productores a una sociedad de consumidores, por lo que la identidad se vuelve algo disuelto, tiene diversas capas, enlazadas entre sí, tiene que ver con la memoria, es escurridiza en este tiempo líquido. En este sentido Bauman nos dice que "el síndrome de la impaciencia transmite el mensaje inverso: el tiempo es un fastidio y una faena, una contrariedad, un desaire a la libertad humana, una amenaza a los derechos humanos y no hay ninguna necesidad ni obligación de sufrir tales molestias de buen grado". Y agrega "el paso del tiempo debe registrarse en la columna de débitos de los proyectos de vida humana; trae consigo pérdida y no ganancias. El paso del tiempo presagia la disminución de oportunidades que debieron cogerse y consumirse cuando se presentaron."³³

No hay identidad en sentido sólido, hay mucho referentes, el principal es el consumo, esto le da sentido al individuo, por esto Bauman nos plantea que "el mercado está siempre dispuesto a suministrar premios de consolación diseñados, según los modismos de la nueva era."³⁴

El consumismo de la actualidad se define por el breve goce de las cosas, impuesto a la acumulación de las cosas, como sucedía en el pasado, así la

³³Bauman, Zygmunt. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Buenos Aires, 2008, p. 22.

³⁴Bauman, Zygmunt. *Op. cit.*, p. 22.

identidad se diluye como unicidad y se da la fragmentación, se generan otras ilusiones que anulan el pasado. Cada vez queremos nacer, hay continuos renacer, los consumistas convulsivos son una manifestación de esto.

Por otro lado, la relación entre cultura y educación se disuelve. La vida pierde intensidad en lo instantáneo. La salvación es la velocidad. Hoy cargar con una responsabilidad para toda la vida se menosprecia y se ve como algo repulsivo y alarmante. El futuro ya no se vislumbra como en otros tiempos.

En esta perspectiva de cambio, al docente le es difícil encauzar las prácticas educativas; existe cierto descrédito de la educación y el educador. Porque cuando la educación es considerada como producto, pasa a ser una cosa que se consigue completa y terminada o relativamente acabada.

El conocimiento que tenía un valor puesto, que se esperaba que durara, al igual que la educación tenía un valor en la medida en que ofreciera un conocimiento de valor duradero. Éste se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez, los programas de software son ejemplo claro.

El conocimiento es una mercancía y se define por esta. Hoy con la modernidad líquida, estos principios se esfuman y "la solidez de las cosas, como ocurre con la solidez de los vínculos humanos, se interpreta como una amenaza."³⁵

Desde esta tesitura, el conocimiento fue el principal elemento para representar fielmente el mundo, pero con los cambios trascendentales que se han generado

³⁵ **Ibidem, p. 28.**

de manera continua se desafía la verdad del conocimiento. Nuestro autor, no define con claridad una opción en términos de propuesta educativa, sin embargo deja abierta la posibilidad de que algo se puede hacer. Lo que sí reconoce es "que los retos actuales están golpeando la esencia misma de la idea de educación tal como se le concibió en el umbral de la larga historia de la civilización: hoy está en tela de juicio lo invariable de la idea, las características constitutivas de la educación que hasta ahora habían soportado todos los retos del pasado y habían emergido ilesas de todas las crisis."³⁶

Por eso consideramos que se debe repensar la educación, trabajar y pensar en función de la construcción de la ciudadanía, en oposición de la trampa economicista del consumo.

La **globalización** como proceso de integración en los ámbitos económicos, políticos, sociales y culturales, desde una línea pasiva e irreflexiva pareciera algo atractivo para la humanidad. Para que se pudiera consolidar las fuerzas impulsoras de este proceso, tuvo que darse la tercera transformación Científico Tecnológica y desarrollarse la Sociedad del Conocimiento; sin embargo, los efectos que ha traído en todos los niveles mencionados, en específico en los económico, ha repercutido en la vida de las colectividades. Tauraine "nos dice que con este proceso se ha generado una regresión en los agrupamientos, tales como las comunidades y la instituciones que han sufrido modificaciones importantes."³⁷

³⁶ Idem, p. 27.

³⁷ Touraine, A. ¿Podemos vivir juntos? El destino del hombre en la aldea global, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1997, p. 30.

Hay un cambio de identidad general en la comunidad, la primera es parte de una colectividad, en donde sus miembros se diferenciaban muy poco. Aunque los agrupamientos comunitarios se han fortalecidos y multiplicado, en la realidad se han manifestado situaciones contradictorias, Tauraine refuerza lo anterior y nos propone que "lo que hay que percibir no es una mutación acelerada de las conductas sino la fragmentación creciente de la experiencia de los individuos que pertenecen simultáneamente a varios continentes y varios siglos: el yo ha perdido su unidad y se ha vuelto múltiple."³⁸

Aunque autores como McLaren van más allá; abordan este proceso y es más explícito en relación a sus implicaciones en la cultura, nos dice que la globalización no sólo hace referencia a cambios en situaciones materiales, sino también no materiales, en donde no sólo las pautas de conducta, sino también los valores y los hábitos están siendo alteradas. La globalización económica comprende y denota un complejo proceso de transformación en las culturas, entendidas como el conjunto de modos y medios que tienen las sociedades para existir.³⁹

Desde una lógica más oficial el Fondo Monetario Internacional (FMI), refiere que "la globalización es una interdependencia económica creciente del conjunto de países del mundo, provocada por el aumento de volumen y la variedad de las transacciones transfronterizas de bienes y servicios, así como de los flujos

³⁸ Touraine, A. *Op. cit.*, p. 31.

³⁹ McLaren, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, UNAM-Siglo XXI, México, 1984, p. 56.

internacionales de capitales, al tiempo que la difusión acelerada y generalizada de tecnología".

Por otro lado, la Real Academia de las Lengua Española, define la globalización como "la tendencia de los mercados y las empresas a extenderse alcanzando una dimensión mundial que sobrepasan las fronteras nacionales". Estas últimas definiciones, carecen de elementos analíticos para poder hacer una crítica constructiva al proceso estudiado. La globalización al liberar el comercio y los flujos de capitales de tal suerte que se comercialice con ellos, genera y promueve cero barreras o ningún control sobre ellos, nadie puede ponerles condiciones, en este sentido los Estados Nación se ven anulados.

En lo económico, Peter Drucker expresa que "el capital puede ir donde más le paguen, el conocimiento se ha convertido ahora en un verdadero capital de la economía" e insiste en que "cuanto más el conocimiento llegue a ser el recurso central de la economía, más evolucionará la sociedad para convertirse en una, sociedad postempresarial, en una sociedad de conocimiento."⁴⁰

Bauman nos plantea que "la globalización puede entenderse como la progresiva separación, entre el poder económico que reside en los capitales, fundamentalmente el financiero y la política, entendida como la actividad explícita que se ocupa de instaurar instituciones deseables."⁴¹

Sobre el mismo proceso, Bauman dice "que los que llevan la voz cantante fijan las pautas de conducta de los de menor éxito o de los miembros que aún aspiran a

⁴⁰Drucker, P. *Las nuevas realidades*, Editorial Sudamérica, Buenos Aires, 1989, pp. 264, 273.

⁴¹Bauman, Zygmunt. *En busca de la política*, Fondo de Cultura Económica, México, 2001, p. 93.

emularlo; las organizaciones comerciales de hoy tienden a tener un considerable elemento de desorganización deliberadamente construido, cuanto menos sólida y prontamente alterable sea una organización, tanto mejor”.⁴²

Desde el punto de vista de Flores Olea, la globalización “es una proceso en que se generaliza la intercomunicación entre economías, sociedades y culturas, donde se desarrollan y aplican las tecnologías de la comunicación y la informática, junto con los acuerdos entre los Estados para facilitar todo tipo de intercambios, especialmente de orden económico de regulación, eliminación de barreras arancelarias y otros impedimentos a una mayor interrelación económica entre pueblos y Estados.”⁴³

En la perspectiva de este autor, “globalización es el nombre genérico que las ideologías dominantes atribuyen al actual proceso de mundialización; es decir “Mundialización alude a la tendencia del capital a constituirse en sistema mundial; esto es, a que su lógica de comportamiento se imponga como economía en todos ámbitos de la actividad humana geográficos, sociales, culturales, ideológicos...”, “el avance de la mundialización capitalista es también una mundialización de valores, idiosincrasia, modas, en fin diferentes forma de ver el mundo.”⁴⁴

Al mundializarse el capital, también se globaliza la economía, Castells nos dice que ésta “es una economía con la capacidad de funcionar como unidad en tiempo real a escala planetaria. Aunque el modo capitalista de producción se caracteriza por su expansión incesante, tratando siempre de superar los límites de tiempo y

⁴²Bauman, *Op. cit.*, p. 34.

⁴³Flores Olea, Víctor. *Crítica de la globalidad*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999, p. 11.

⁴⁴Flores Olea, Víctor. *Crítica de la globalidad*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999, p. 12.

espacio, sólo a finales del siglo XX la economía mundial fue capaz de hacerse verdaderamente global en virtud de la nueva infraestructura proporcionada por las tecnologías de la información y la comunicación."⁴⁵

Más aún, nos dice que es una economía que evoluciona, cambia sus patrones, sus identidades y que se hace más difusa y global; es una nueva economía que tiene su estructura en red y su dependencia en el conocimiento y en las nuevas tecnologías. En ésta la productividad y el poder se encuentran, asociadas a la generación, procesamiento y transmisión de la información que a la transformación de las materias primas, planteaba la sociedad informacional orientada hacia las siguientes características, a saber:

La información es su materia prima, son tecnologías para actuar sobre la información, no sólo información para actuar sobre las tecnologías como en el caso de las revoluciones anteriores.

- i. La capacidad de penetración de los efectos de las nuevas tecnologías.
- ii. La lógica de la interconexión de todo el sistema o conjunto de relaciones que utilizan estas nuevas tecnologías. La configuración de la red se acomoda a las nuevas relaciones.
- iii. Flexibilidad; los procesos se flexibilizan y se acomodan; flexibilidad de trabajo, de tiempo, de distancias.

⁴⁵Castells, Manuel. La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen I. La sociedad red. Editorial Siglo XXI, México, 2000, p. 120.

- iv. Convergencia creciente de tecnologías específicas en un sistema altamente integrado, la microelectrónica, telecomunicaciones, optoelectrónica, ordenadores que se integran en sistemas de información.⁴⁶

No sólo se debilitan los Estados Nación, también se genera un asedio de las grandes empresas multinacionales, a los recursos naturales y a las capacidades productoras de conocimiento.

En esta tesitura, Beck plantea que “la globalización es un proceso que se gesta siglos atrás y cuyo rasgo característico consiste en que el capital queda liberado de los candados que le impone el Estado y las leyes del trabajo y los Estados nacionales soberanos quedan entremezclados con actores transnacionales y con sus respectivas formas de ejercicio de poder, orientaciones, identidades y entramados varios...las empresa se mueven en el ámbito de la sociedad mundial y tienen oportunidades de acción y poder que les permite: exportar puestos de trabajo allí donde son más bajos los costos laborales y las cargas fiscales; desmenuzar los productos y prestaciones de servicios y repartir el trabajo por todo el mundo; servirse de los Estados nacionales para lograr condiciones impositivas más suaves e infraestructuras más favorables; distinguir entre lugar de inversión, lugar de producción, lugar de declaración fiscal y lugar de residencia. De esta forma la economía que a nivel mundial socava los cimientos de las economías y Estados nacionales, abriendo la puerta a los empresarios y sus asociados para

⁴⁶Castells, Manuel. *Op. cit.*, p. 145.

que dispongan de poder negociador que hace posible el capitalismo democráticamente organizado.”⁴⁷

Siguiendo al autor anterior, “la globalización es una serie de procesos que conducen a la sociedad mundial sin Estado mundial y sin gobierno mundial, en la que no existe ningún poder hegemónico visible ni ningún régimen internacional, pero si un capitalismo desorganizado...”⁴⁸

El mismo Beck nos hace una diferenciación entre globalización, globalismo, globalidad, la globalización como proceso, el globalismo como ideología y la globalidad como resultado del proceso.⁴⁹

Es en ese sentido, en el nivel económico, la globalización se caracteriza como "capital trabajo" y pese a las graves consecuencias que se generan para la humanidad, esta tendencia es defendida, justificada y promovida por el globalismo o teoría neoliberal. En este proceso la política es desplazada, el mercado, la suple y le impone la ideología del liberalismo del siglo XXI. La principal base es la ideología del mercado mundial, en donde el Estado se debe manejar como empresa. Esto es entendible, pues se da una concentración del poder económico e ideológico en las grandes empresas.

En palabras de Beck, los estados nacionales se convierten en Estados territoriales, la sociedad global se ha ramificado en muchas dimensiones, una de

⁴⁷ Beck, Ulrich. ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización, Paidós, Barcelona, 1999, p. 249.

⁴⁸ Yuren, C. (2009). La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores. Editorial Trillas, México, pp. 249-250.

⁴⁹ Beck, Ulrich. *Op. cit.*, p. 27.

éstas es la reconfiguración de los países y regiones, la manifestación más clara es la migración que está modificando los rasgos culturales.⁵⁰

La sociedad global reduce y pospone los valores nacionales, al definirlos como obsoletos, pues no son parte del contexto global. Lo que trastoca esta tendencia es la identidad de los pueblos y se promueve la adopción de la identidad de la globalización, caracterizada por la individualización exacerbada y con la tendencia de fragmentar a los países pobres. Estas entidades supranacionales buscan y promueven la integración cultural.

Sobre la sociedad global Tedesco plantea que, "al estar basada fundamentalmente, en la lógica económica y en la expansión del mercado, la globalización rompe compromisos locales y las formas habituales de solidaridad y de cohesión con nuestros semejantes."⁵¹

Hutton por su lado, nos plantea " que está sucediendo algo revolucionario, sobre todo desde el punto de vista tecnológico, con la invención de la computadora e internet... La globalización es una idea tan poderosa por la sensación porque no hay escapatoria, por ejemplo el efecto de la digitalización, que está transformando las estructuras industriales, ni de la oleada de megafusiones y pactos transnacionales que se producen como consecuencia de ello."⁵²

La globalización también se plantea como una distinción en relación al concepto de otras décadas de imperialismo cultural. Barrón afirma que "la globalización se

⁵⁰Ibidem, p. 28.

⁵¹Tedesco, J. Educar en la sociedad del Conocimiento, FCE, México 2000, p. 33.

⁵²Hutton W. y Guiddens. En el límite. La vida en el capitalismo global, Editorial Tusquet, Barcelona, 2001, p. 65

ha perfilado como el marco de análisis de una situación mundial y conflictiva, así como una realidad notablemente compleja, en la que se suceden acontecimientos con gran rapidez y se trastoca el panorama internacional.⁵³

Así, todos los elementos que se encuentran en juego, como la ciencia, la literatura, el arte, son afectados por esta tendencia globalizante. A decir por Lyotard quien manifiesta que se entra en una condición posmoderna, pues el estado de la cultura cambia "el conocimiento, el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada posindustrial y las culturas en la edad llamada posmoderna."⁵⁴

Sin embargo, en el momento actual, la posmodernidad que plantean Bauman y Lyotard, Octavio Ianni, sugiere que el proceso de la globalización es una continuidad de la modernidad a la posmodernidad.⁵⁵

En el ámbito político, en nuestro país las políticas neoliberales han debilitado los cimientos del Estado nacional, minando las instituciones que garantizaban la pertenencia a la comunidad y el ejercicio de los derechos sociales. Ante este panorama, Tedesco insiste que el uso excesivo del conocimiento en la sociedad, genera tanto igualdades como desigualdades y mayor homogeneidad y diferenciación a la vez; nos dice que uno de los factores fundamentales asociado al aumento de la desigualdad es la transformación de la organización del trabajo.

⁵³Barrón Tirado, C. Curriculum y actores. Diversas miradas. Pensamiento universitario, tercera época 97, CESU-UNAM, México, 2004, p. 17.

⁵⁴Lyotard, J. La condición posmoderna: informe sobre el saber, Traductor Antolín rato, REI, México, 1990, p. 13.

⁵⁵Ianni, Octavio. Teorías de la globalización, Editorial Siglo XXI, México, 1999, p. 23.

La recomposición del empleo en función de la evolución tecnológica, aumenta la desigualdad".⁵⁶

En la realidad este proceso ha traído grandes cambios que podemos caracterizar de la siguiente manera: La república, que era definida por el Estado Nación del proyecto liberal de finales del siglo XIX se deslocaliza. Por otro lado, el sujeto que se ocupaba de los asuntos de su comunidad inmediata, ahora tiene que atender asuntos que rebasan lo local, son asuntos del Planeta, que hoy está en permanente riesgo (problema ecológico).

Se genera un Apoliticismo activo, tendencia cada vez más clara a una profunda desconfianza respecto de las instituciones políticas y de los políticos. Universalidad ilusoria, existe una tendencia a que las leyes, aún y cuando se plantean para todos, se da una legalidad discriminatoria, pues la aplicación discrecional de las leyes lo comprueba. Se vislumbra una pérdida de confianza por el universalismo al extremo, y una tendencia por la reivindicación de la diferencia.

El Estado y la soberanía nacional se ven rebasados, los nacionalismos y el gran número de personas que adoptan nacionalidades múltiples debilita la nación, como referente de la ciudadanía. La globalización no logra una libertad global, sino la falta de libertad para sus víctimas, el creciente aumento de una serie de fenómenos, como la violencia, el desempleo y el subempleo, el narcotráfico y la drogadicción. Así como el aumento de migrantes en busca de mejores condiciones de vida, el resurgimiento de los nacionalismos, la reconfiguración de las fronteras

⁵⁶Tedesco, J. *Educación en la sociedad del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, México, 2000, pp. 16-18.

geográficas y simbólicas. Sin olvidar el culto a la ganancia y el dinero, la política como espectáculo, el predominio de los medios como vehículo de información, desinformación y difusión de modelos y finalmente el crecimiento y dinámica poblacional.

Formas de consumo irracional e insaciable, por la creación de nuevas necesidades y la aparición de bienes desechables, generando un deterioro ecológico sorprendente.

Los habitantes de la aldea global empezaron a comunicarse vía satelital en los 70, por teléfono móvil en los 80 y, la masificación de la Internet en los 90. Las comunicaciones se superpusieron al resto de actividades de la vida cotidiana y es lo que hoy le da sentido a un planeta globalizado.

En el ámbito laboral, flexibilizar el mercado de trabajo, significa convertir a los trabajadores en una mercancía variable, en donde sus contratos y salarios dependen ya no por preceptos legales, sino por la decisión de quien los contrata. En este sentido se les puede despedir cuando más convenga.

El objetivo es claro, eliminar todos los controles públicos de la vida económica y social para que lo privado y las empresas, hagan y establezcan sus propias reglas.

El proceso de la globalización, en el sentido anterior, no sólo ha llevado a la pasividad, también trae aparejado la reflexión en varios aspectos, en la necesidad de una profunda reforma del Estado; se requiere realizar un replanteamiento de nuestro pensamiento y revisar nuestras categorías de análisis.

El proceso actual, trajo también el surgimiento de nuevos agentes sociales y políticos. Ejemplo claro de esto, son los movimientos que a nivel mundial han emergido en las dos últimas décadas, las "minorías" que luchan por el reconocimiento de sus demandas.

En este nuevo escenario ¿Qué ciudadano?, ¿un ciudadano cosmopolita? Sin duda el concepto de ciudadanía ha transitado por un desarrollo histórico, desde los griegos, pasando por la modernidad y hoy por la globalización; el sentido del mismo ha variado, más aún cuando existen diferentes perspectivas teóricas que abordan el concepto.

En este aspecto Beck se pregunta, ¿Que significa la mirada cosmopolita?, no es el amanecer de la confraternización general de los pueblos, ni los albores de la república universal. El cosmopolitismo contribuye furtivamente a la disolución del Estado como lo conocemos hasta ahora en un mundo de crisis globales y de peligros emanados de la civilización.⁵⁷

El panorama anterior exige reflexionar sobre la ciudadanía y su relación con la democracia y moralidad; en este caso ¿Cuál es el camino? ¿Quién puede garantizar las bases para promover una ciudadanía que pueda e intente responder a los actuales retos? Queda claro que la sociedad civil no. También queda claro, que la educación y los docentes son los que los indicados para esta tarea.

En ese sentido, existen dos posicionamientos en relación al proceso por el que transita la humanidad; por un lado, la perspectiva localista que plantea la defensa

⁵⁷Beck Ulrich. *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*. Paidós, Barcelona, 2005.

de la identidad y se defiende de la penetración de los individuales, por otro, las ideas, las costumbres del exterior. Esto tiene sentido y es comprensible, pues frente a la agresiva penetración de las formas económicas de la globalización del capital, los individuos ponen un armazón y se encierran en sus tradiciones para mantener su identidad. Este particularismo implica un rechazo a juicios, valores universales y es también la reivindicación del comunitarismo que pone énfasis en ideas de vida buena, vida feliz. Muy próximo a la tesis de un ciudadano que comparte las ideas de moral que se da en comunidad, en donde lo central es la vida pública, la comunidad, el bien colectivo y el bien individual. Si todos estamos bien, yo estoy bien. Uno es mucho por la comunidad de donde viene, categorías como autoridad, responsabilidad y respeto al pasado, son parte de este planteamiento.

Por otro lado, están los que se encuentran en la tesitura de la defensa de la globalización y en la reivindicación del universalismo que implica que hay muchas morales y que todas son válidas, se plantea la razón como lógica universal, como única posibilidad de comprensión de la vida, el individuo se expresa con valores, y conocimiento. Aunque, Occidente es el referente para todas las culturas, es la civilización que se sobrepone a otras posibilidades.

El paradigma de la **Sociedad del Conocimiento y de la Información**, se ha proyectado como un paradigma emergente, que desde la última década del siglo XX, viene modificando estructuras de las sociedades, prácticamente en todos los ámbitos, de la vida social. El concepto nos permite entender los procesos por los cuales transitamos. Retomando a Karsten Kruger nos plantea que el concepto de

la sociedad del conocimiento aparentemente resume las transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad moderna y sirve para el análisis de dichas transformaciones, a la vez, nos expresa una visión de futuro para guiar normativamente las acciones políticas. Este tipo de sociedad está orientada hacia el progreso tecnológico y la evaluación de la tecnología y se caracteriza por la creación de una nueva gestando una serie de tecnología intelectual como base de los procesos de decisión.⁵⁸

Para entender la emergencia de esta sociedad el autor opina que, se generaron cambios que determinaron esta nueva realidad, resaltan en tres aspectos:

- a) La expansión de las actividades de investigaciones estatales y privadas.
- b) La expansión de los sectores de servicios, se incrementaron las actividades económicas basadas en el conocimiento.
- c) La estructura profesional estaba marcada por los trabajadores de conocimiento profesionalizado y con una cualificación académica.

Esta sociedad científicada, academizada y centrada en los servicios, se diferencia de la sociedad, caracterizada por el conocimiento experimental, el predominio de, los sectores industriales, las actividades manuales y el conflicto entre capital y trabajo.

⁵⁸ Karsten Kruger 2006: Vol. XI, número 683.

El concepto resalta la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su utilización en los procesos económicos. Además propone nuevas formas de producir conocimiento; este es considerado como uno de los principales causante del crecimiento, junto con los factores capital y trabajo.

Se resalta la creciente importancia de los procesos educativos y formativos, tanto en su vertiente de educación y formación inicial como a lo largo de la vida.

El concepto de sociedad del conocimiento hace referencia por tanto, a los cambios en las áreas tecnológicas y económicas estrechamente relacionadas con las TIC, en el ámbito de planificación de la educación y formación, en el medio de la organización (gestión de conocimiento) y del trabajo (trabajo de conocimiento).

Por su parte, Tobón nos dice que "la sociedad de conocimiento tiene el objetivo de construir nuevas plataformas educativas que favorezcan la resolución de los grandes problemas de la humanidad, como la violencia, la destrucción del ecosistema, la corrupción, el desempleo, la desnutrición y la baja calidad de vida, a través de la búsqueda, procesamiento, adaptación, creación, innovación y aplicación del conocimiento a través de diferentes medios."⁵⁹

Contribuyendo a la reflexión y al análisis, en relación al momento por el que transita la Humanidad, Claudio Rama nos **propone** que, se han propuesto diferentes **definiciones** en relación a este **nuevo tipo sociedad**, tales como: infocapitalismo, etapa superior del capitalismo, potscapitalismo industrial, sociedad tecnocrática, en red, digital, de información, posmoderna, del conocimiento y

⁵⁹Tobón, T. Memoria del CIM, CIFE, 2013, 33.

otras. Dice que estas acepciones valoran más algunos componentes, que otros o son parte de diferentes escuelas teóricas, pero todas visualizan la formación de una sociedad global que se expande en términos económicos y sociales a través de la digitalización y la introducción permanente de innovaciones que, derivan de conocimientos aplicables a la producción. En estas definiciones es el **conocimiento** el que queda posicionado como factor clave y motor central de la evolución económica y social contemporánea.⁶⁰

Este autor fundamenta que son cuatro los **elementos** que constituyen las bases para la constitución de la educación en la **sociedad del conocimiento**. Define así estas modalidades, la educación permanente, la educación especializada, la educación sin fronteras y la educación en red y lo detalla de la siguiente manera: nos dice que la enorme creación de conocimiento genera la imperiosa necesidad de un proceso de actualización de la personas ya formadas y cuyos saberes básicos o especializados requieren la actualización de sus competencias para mantener sus propios ámbitos de trabajo. La **educación permanente** se genera a través de los postgrados como ciclo formal y de la educación continua como forma organizativa de transmisión de conocimientos, que aporta procesos educativos remediales o actualizaciones de técnicas y saberes.⁶¹

La **educación especializada**, se constituye como un nuevo ciclo de organización de los saberes derivados de la enormidad de conocimientos y de su mayor nivel de complejidad, profundidad, integración y especialización disciplinaria e

⁶⁰Rama, C. Nuevos escenarios de la educación superior en América Latina. Universidad Central de Ecuador. Facultad de Ciencias Contables y Administrativas. 2008, p. 4.

⁶¹Rama, C. *Op. cit.*, pp. 13,14.

interdisciplinaria. En la curricula de los posgrados es donde se articula esta posibilidad, en sus campos disciplinarios, así desde ópticas de paradigmas inter o multidisciplinarios, asociados a problemas o nudos complicados.

También los conocimientos del sector universitario son básicos para que se desarrolle es tipo de educación, aunque en un Área de saberes, se promueve la capacidad de aprender y de investigar dentro de ese contexto.⁶²

La **educación sin fronteras**, se parte de la siguiente tesis, que el saber no tiene fronteras y nace de la confrontación con otros saberes, pero la vastedad del conocimiento sienta las bases de una educación nacional, sin fronteras como parte de una división internacional del trabajo académico en el cual las diversas unidades académicas en los países se especializan en determinados campos de saber en términos de investigación y extensión, en una dinámica asociada a la movilidad estudiantil y docente, así como a la educación transfronteriza.

Una nueva concepción jurídica se perfila, como resultado de este proceso, la educación que comienza a transformarse desde un bien público nacional hacia un bien social, un bien público internacional hacia un bien internacional.⁶³

La **educación en red**, es resultado de la digitalización, la microelectrónica barata y las telecomunicaciones, así como de los propios cambios en los conocimientos y en su aplicación, están promoviendo la conformación de un nuevo paradigma educativo y derivado de éste, una nueva organización universitaria. La educación bajo estos impactos, se está moviendo hacia un escenario transnacional y virtual

⁶²Ibidem, pp. 15,16.

⁶³Ibid, , p. 17.

en el marco de la convergencia digital que refuerza las tendencias hacia una educación, sin fronteras. Por el modelo económico que hoy se expresa en plenitud, la virtualización es uno de sus elementos y asociado a esto la conformación de instituciones globales a distancia, llamadas mega universidades como una modalidad de educación basada en redes digitales colaborativas de comunicación, estructuras flexibles de acceso, mayor escala de producción, amplia variedad de oferta, menos costos y nuevos modelos pedagógicos como la simulación digital y el uso intensivo de hipertextos no lineales de aprendizaje.⁶⁴

Aún con todo esto, existen tendencias negativas, por lo que Lama nos dice en este sentido que, existe una gran contradicción pues mientras la riqueza mundial aumenta, la mitad de la humanidad vive con 2 dólares por día. Hay en el mundo 876 millones de analfabetos, el 64% son mujeres.⁶⁵

Algunos plantean que la sociedad del conocimiento, es un efecto de la globalización, y no ha incidido en amplios sectores de la población, pues no ha generado cambios sustanciales y generalizados en la cultura. En todo caso lo que sí ha generado son cambios secundarios en el conducta del individuo, pero sin carácter significativo. Por ejemplo las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), han llegado a ciertos sectores, discriminando a la gran mayoría.

Hoy día muchos teóricos discuten y/o reflexionan sobre la sociedad de la información como una sociedad del conocimiento; lo que sucede es que el conocimiento entendido como saber está ocupando un lugar preponderante, ya

⁶⁴ *Ibid*, pp. 18,19.

⁶⁵ Lama Fernando. *La construcción de la sociedad del conocimiento en América*. 1995

que se ha vuelto imprescindible para cualquier actividad de las personas. Sin embargo, no significa que el conocimiento como actividad humana y social no haya existido en otras épocas. La diferencia es que han ocurrido grandes cambios científicos, tecnológicos y sociales que lo ubican como eje central de las relaciones sociales del ser humano en el mundo contemporáneo.

Uno de esos cambios tiene que ver con el surgimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que han puesto a disposición del individuo grandes flujos de datos e informaciones, a partir de los cuales los sujetos sociales pueden iniciar nuevas búsquedas de conocimiento, otras formas de aplicación de éstos y diversos modos de asimilación e interpretación de la información recibida.

Ahora bien, debemos dejar sentado que tanto la tecnología como los flujos de información han sido el producto del desarrollo y avance del conocimiento mismo, ya que el conocimiento “es un organizador de la información y un orientador de la tecnología, algo que le otorga sentido a ambos; por eso ante un mundo tecnificado y lleno de información, el conocimiento es lo que da carácter social a ellos”⁶⁶

El conocimiento como un vector estratégico que es, generar valor agregado a la información y potencializa el aprendizaje y el ingenio humano. El conocimiento implica un proceso de producción del intelecto donde los datos son los elementos o insumos básicos en bruto, la información es la integración de los datos con un

⁶⁶Infante, José *et. al* *Hacia la sociedad del conocimiento*. México, 2007, Trillas, 121.

significado definido y el conocimiento, como cúspide, es la utilización de la información por parte de un sujeto para resolver problemas y tomar decisiones⁶⁷

En función de lo anterior, se puede indicar que la Sociedad del Conocimiento no se reduce a una mera “Sociedad de la Información”, donde es posible vincular las TIC entre sí para multiplicar los flujos de información, sino que hace falta especialmente vincular a las personas para que mediante su ingenio, inteligencia y creatividad, busquen nuevas formas de generar desarrollo social cualitativamente diferente.⁶⁸

En la sociedad del conocimiento lo importante deberían ser las personas y no las tecnologías, porque ellas son las únicas capacitadas para reorientar la información y convertirla en conocimiento. Por lo que debe ser una sociedad humana, éticamente sustentada en la idea de la cooperación y la solidaridad. Su norte debe ser el desarrollo del intelecto de los hombres, de su capacidad creativa e inventiva, a modo de que puedan desarrollar procesos cognitivos que le permitan contextualizar los flujos de información de acuerdo con sus circunstancias y aplicarlos en la solución de sus problemas.⁶⁹

El conocimiento, según Infante⁷⁰, es una capacidad humana que le brinda al ser humano elementos para interactuar con los mundos objetivos (lo que lo rodea, con

⁶⁷En Silvio, José (1993). “La comunicación del conocimiento en un nuevo contexto tecnológico”, en Silvio, J (COMP). *Una Nueva manera de comunicar el conocimiento*, Caracas, Ediciones CRESALC/UNESCO, 131.

⁶⁸Pineda, Migdalia (2004). “De la sociedad de la información a la sociedad de la comunicación y el conocimiento: implicaciones para la sociedad, la comunicación y la cultura”, *Observatorio INNOVARIUM*. Caracas, 15 de Febrero de 2004, En www.innovarium.com, fecha de consulta marzo de 2014.

⁶⁹Abram, Stephen (1999). “Posicionamiento de los profesionales que trabajan en las bibliotecas especializadas en la post-era de la información”. *Revista de Tecnología de la Información N° 4. Año 1: 34-38. Maracaibo: Biblio Service. C.A.*

⁷⁰Infante, *op. cit.*, 128

lo que es, con su cuerpo) y subjetivos (lo que piensa, siente, imagina y desea), y que le permite adquirir información, acumularla, almacenarla, estructurarla y reestructurarla, así como seleccionarla y aplicarla en lo que estime necesario. Según los autores, el término conocimiento puede tener una doble acepción: como cualidad humana (proceso) o como acumulación de los productos de esta actividad (lo que se conoce o lo conocido).

El conocimiento también es social porque se convierte en un “pegamento de la sociedad”, porque es valorado y transmitido como algo útil para todos y se hace indispensable para continuar con la vida colectiva, de modo que el conocimiento adquiere un alto valor cultural, por su papel indispensable en las interacciones sociales de las personas, por su poder como guía de la acción y el orden social ya que genera capacidad de predicción y confianza para saber cómo actuar en la vida social.⁷¹

De manera que el conocimiento, en la actualidad, está dejando de lado su concepción, exclusiva de saber científico estatuido, propio de los investigadores, para unirse a un concepto de saber contextualizado con la vida de la gente. Por lo que el conocimiento es tanto “explícito como implícito, es decir, producto no solo de procesos de investigación científica-tecnológica sino de la experiencia acumulada y de otros procesos de producción e innovación generados por los sujetos”⁷²

⁷¹Ibidem, 131

⁷²Pirela, Johann (2004). *Los procesos de mediación en las organizaciones de conocimiento en la cibersociedad*. Tesis doctoral. Maracaibo, LUZ., 135

Si bien es cierto que la información es un dato que incluso puede ser procesado para disfrute de otros, el conocimiento como saber y dentro de una concepción holística, remite más que a la idea de “experto” a la idea de “sabiduría”. Eso implica que se debe producir una especie de “apropiación” por parte del individuo de ese dato, que al ser aplicado, recreado, reinventado potencia el aprendizaje y da lugar a un conocimiento cercano a su vida que le sirve para saber ser, saber pensar, saber hacer y trazarse un proyecto de vida digno.⁷³

Entendiendo, pues, que el conocimiento es base fundamental para la organización de un proyecto de vida, porque otorga visión y poder para la acción social en un momento histórico y situacional, es que se hace necesario abordar el tema de “la Sociedad del Conocimiento” como un asunto estratégico para trazar alternativas frente a los cambios.

Si se considera que la Sociedad de la Información es una sociedad de los flujos de información permanente y que la sociedad de la comunicación es una sociedad de las relaciones humanas y sociales a través de las redes, la sociedad del conocimiento nos deberá conducir hacia un tipo de sociedad de “la inteligencia interconectada”, como lo indica⁷⁴ Esto quiere decir, una sociedad donde el conocimiento y el saber fluyan a través de las TIC, para permitirle a los sujetos desarrollar sus cualidades de creación e innovación, pero eso solo será posible si se aprovechan las oportunidades que brinda el desarrollo tecnológico e informático

⁷³Ander-Egg, Ezequiel (2001). *Métodos y Técnicas de Investigación Social. Acerca del conocimiento y del pensar científico*. Buenos Aires: Lumen, p. 125.

⁷⁴Tapscott, Don (1999). “Promesas y peligros de la tecnología digital”. *Revista de Tecnología de la Información*. Nº 4. Año 1:6-20. Maracaibo: Biblio Service. C.A.

en pro del bienestar social de la humanidad y si se utiliza el conocimiento generado con una conciencia crítica.

En consecuencia, la Sociedad del Conocimiento es apenas una sociedad en construcción, que como proyecto requiere de una constante revisión, ante la cual no podemos mantenernos pasivos, porque la realidad actual nos demuestra que el conocimiento se está conformando como una materia prima fundamental en las sociedades del futuro.

Esta afirmación se aplica particularmente a los países en desarrollo porque, la inclusión digital debe considerarse desde la idea misma de inclusión social y de cómo aprovechar las posibilidades que puede ofrecer la ciencia y la tecnología, para superar la pobreza, el hambre, la polución ambiental y los problemas más acuciantes de los habitantes de los países menos desarrollados.

La inclusión digital no sólo deberá significar el sólo acceso a infraestructuras y tecnologías digitales o a su uso y disfrute, sino el derecho a participar en la producción de conocimientos, lo cual significa que nos abramos a una democratización social más amplia. Participar en las actividades vinculadas al conocimiento implica un cambio radical en los modos de organización social y colectiva, supone utilizar las energías y capacidades de la gente en actividades de esfuerzo propio para lograr un mejoramiento en sus condiciones de vida. Por eso no puede haber inclusión digital sin inclusión social.

Giddens sugiere, citado por Rosa María Torres, es que “a la educación se le atribuye hoy, como una de sus misiones estratégicas, contribuir tanto a desarrollar

como compensar los efectos de la nueva **sociedad de la información.**⁷⁵ Esto se torna importante pues el elemento que se entrecruza con el mismo paradigma de la Sociedad del Conocimiento es la **Sociedad de la información**, en la perspectiva de Flores Pacheco quien nos dice que al hablar de ésta, nos referimos en primera instancia a cómo se están experimentando nuevas formas de comunicación e información, en lo cotidiano y lo personal; tanto en adultos, como en jóvenes y niños.

Asimismo, cómo interactúan estas formas de comunicación para sus actividades, profesional, escolar y lúdica. La forma más representativa es la **Internet**. La Internet es una red de redes interconectadas mundialmente; es una herramienta de comunicación que nos permite acceder a información sin necesidad de desplazarnos de la mesa donde tenemos nuestra computadora.⁷⁶

Existen otros datos oficiales que afirman que en nuestro país 40 millones de mexicanos tienen acceso a internet, concentrado en el D.F., Guadalajara y Nuevo León. Por otra parte, estadísticas mundiales sobre el uso de Internet, refieren que para el 2007, Latino América y el Caribe con una población de 556, 606, 627, sólo tenía 109, 961, 609 usuarios de Internet, cifra que representa un poco más del 18% de su población total. En México, para el mismo año, con una población de 103, 872, 328, tuvo 16, 995, 400 usuarios de Internet, representando un 16.4% de su población total.⁷⁷

⁷⁵ Giddens en Torres 1998, p. 9.

⁷⁶ Flores, Pacheco, 2007

⁷⁷ ÉxitoExportador.com; fecha de consulta 01 de agosto de 2007.

Por otro lado, Lama nos dice que, el 91% de los usuarios de Internet reside en los países de la OCDE. Estas cifras lo que muestran es que la cobertura es limitada a nivel nacional. Es claro que las TICs no se reducen al internet, pero este servicio, aunque mal distribuida, es un avance. Sin embargo, Dutton anota en el prólogo del libro "**El aprendizaje invisible**" que "en comparación con la televisión, aquello con que interactúan los niños a través de **Internet** está menos sujeto al control de las familias, escuelas, bibliotecas y otras instituciones educativas. Los niños lo utilizan de manera individualizada, a menudo de forma privada, lo que dificulta a los padres saber lo que sus hijos ven a hacen en línea... Quizá esto genere que Internet haya conseguido pocas incursiones exitosas en las escuelas y en la educación formal. Fuera de los establecimientos educativos es otra historia. Es fuera de las aulas donde el potencial puede ser más significativo. Si todo uso de Internet es potencialmente educativo, este proceso de aprendizaje debe ser visible para los estudiantes, los educadores y los responsables políticos."⁷⁸

Sobre la brecha digital, se ha planteado que es cada vez más pronunciada entre los países y las regiones del mundo. El desarrollo y avance científico y el mercado internacional del conocimiento se ha afianzado en la regiones industrializadas y en las potencias económicas emergentes y solo se ha transferido tecnología a los países que no la poseen. Por ejemplo en relación a los científicos, la fuga de estos y los investigadores, el mismo Lama nos dice que, para finales de los 90, en el informe Anual, del PNUD de 1999, se planteó que el número de científicos en los países desarrollados y en desarrollo fue de 1000/1.

⁷⁸Cobo y Moravec. *El aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*, Ediciones de la Universidad de Barcelona, Barcelona, 2011, pp. 14-16.

Por otro lado, y tal vez por esta evolución desigual, las riquezas se concentran en un pequeño número de países de empresas y de personas. Los países de la OCDE representan el 19% de la población mundial y reciben el 58% de las inversiones extranjeras y producen el 71% de los intercambios mundiales de bienes y servicios.

Por su lado, América Latina y el Caribe, presentan una clara debilidad del sistema científico-tecnológico regional; de los 25 mil millones de dólares invertidos por el mundo en 1992 en ciencia y tecnología, el 83% fue realizado por EE UU, América Latina representa, tan sólo el 1% de los gastos mundiales y el 1.4% de la producción científica. En oposición a esto el Producto Interno Bruto de la región representa el 6% de la producción económica mundial.⁷⁹

En relación a la fuga de científicos o las migraciones científicas, como las define Fernando Lama, menciona que en los últimos treinta años del siglo XX, las migraciones de científicos y de profesionales desde los países de menor desarrollo a los países desarrollados se incrementaron de manera muy significativa, este hecho coincidió con la formación de la sociedad de mercado global y la necesidad cada vez más fuerte de profesionales en los países centrales.

Acerca de las migraciones del personal altamente calificado representa una pérdida de conocimientos muy significativa para los países en desarrollo. En los años de 1961 y 1983, 700 000 profesionales y personas de alta calificación de la

⁷⁹Lama, Fernando. La construcción de la sociedad del conocimiento en América.

región emigraron de los países de América Latina y el Caribe hacia los EE UU, Canadá y Reino Unido. Para los años de 1983 al 2002, aumentó a 1 200 000. El sistema de generación de conocimiento de los países en desarrollo es extremadamente frágil, por ejemplo, de los 150 millones de personas que desarrollan en el mundo actividades científicas y tecnológicas, el 90% se concentra en los países de las siete naciones más industrializadas y un poco más de cuatro millones, el 3% del total.

En el caso de los países de América Latina y el Caribe, disponen de 146,000 investigadores que representa apenas el 3.5% del total de científicos del mundo, esto, es un valor inferior al promedio mundial. Este subcontinente tiene 3 veces menos investigadores que Japón, 6 veces menos que EE UU, 4 veces menos que China; tan sólo EE UU y Canadá disponen del 25% de los investigadores del mundo.⁸⁰ .

Por su parte Tedesco explica que este contexto “implica revalorizar el objetivo de la cohesión social, de la dimensión política de la sociedad y de la socialización. A diferencia de la sociedad, la política y la cultura en el capitalismo tradicional; la cultura en esta era del conocimiento y la información no podrá ser impuesta desde afuera del sujeto por instituciones de socialización sino que debe ser construida por uno mismo.”⁸¹ En este sentido las instituciones primarias sociales que tradicionalmente eran las encargadas del proceso de socialización como la familia y la escuela están llamadas a ser desplazadas.

⁸⁰Lama, Fernando. *Op. cit.*

⁸¹Tedesco, J.C. Educación y sociedad del conocimiento y de la información. Instituto Internacional de Planeación de la Educación, Bogotá, 1999, p.10.

Para abordar esta nueva realidad se requiere de apoyos, iniciativas y conocimientos. Existen factores sociales y culturales que la puedan favorecer o dificultarla, pero lo que sí está claro es que el factor determinante es disponer de personas con conocimientos y formación para hacer realidad las demandas de la sociedad. Tomando en cuenta el hecho de que en la sociedad que nos está tocando vivir los conocimientos que adquirimos en nuestra formación, tienden a tener fecha de caducidad. Sería un error que pensáramos que con esos conocimientos podremos enfrentar la nueva realidad. Pero ¿cuales condiciones podrían dificultar esta tendencia que plantea esta nueva realidad emergente? autores como Tedesco proponen, en una perspectiva crítica alguna de las limitaciones que traería aparejadas esta nueva realidad, el conocimiento y la información estarían reemplazando a los recursos naturales, a la fuerza y/o al dinero, como variables clave de la generación y distribución del poder en la sociedad... este uso intensivo de conocimiento produce simultáneamente fenómenos de más igualdad y de más desigualdad, de mayor homogeneidad y de mayor diferenciación.”⁸²

El paradigma de la Sociedad del Conocimiento hace referencia por tanto, a los cambios en las áreas tecnológicas y económicas estrechamente relacionadas con las TIC en el ámbito de planificación de la educación y formación; en el ámbito de la organización (gestión de conocimiento) y del trabajo (trabajo de conocimiento). Sugiere, el conocimiento para el progreso.

⁸² Tedesco, J.C. *Op. cit.*, p. 10.

En un intento de profundizar en los nuevos cambios que acompañan a nuestro paradigma, Rama citando a Pérez, nos dice que se ha generado una **Revolución Tecnológica** y la define como "un conjunto de tecnologías, productos e industrias, nuevas, capaces de sacudir los cimientos de la economía y de impulsar una oleada de cambios sociales a largo plazo en toda la sociedad en lo que se ha dado en llamar, la tecnoestructura."⁸³

Más aún, la actual **revolución tecnológica** está cambiando el escenario de los saberes y las disciplinas, estuvo basada en la incorporación de la microelectrónica como dispositivo fundamental de las maquinas y la introducción de la informática como controladores del funcionamiento de la producción, esto determino que el desarrollo de los microprocesadores (velocidad, de procesamiento, memoria, miniaturización, costos, etc.) y del software (estandarización, programación en web, complejización de los lenguajes, abaratamiento, autodesarrollo) se transformaran en el nuevo motor de la acumulación de capitales. Esto sin duda implicó un **cambio en el uso y el significado del conocimiento**. Una de las implicaciones, por mencionar solo una, de esta tendencia es que "propio comercio mundial ha dejado de estar predominantemente regulado en función de aranceles y barreras aduanales, para regularse en base a los derechos intelectuales, de autor y conexos, de dominación de origen, de marcas, de diseño de patentes, del **know how**, etc." Nuestro autor nos explica cómo queda la propiedad del conocimiento, "se ha expandido, ha aumentado sus formas de protección, su cobertura, se ha globalizado al producirse una armonización planetaria, se han ampliado las áreas

⁸³Rama, Nuevos escenarios de la educación superior en América Latina. Universidad Central de Ecuador. Facultad de Ciencias Contables y Administrativas, 2008.

a las cuales se protege, y se han establecido mecanismos de observación a partir de tratados de apertura recíproca del comercio a través de la Organización Mundial del Comercio y los Tratados de Libre Comercio impulsados por Estados Unidos". Los cambios se han dado a tal magnitud que se perfiló una nueva división del trabajo y que las empresas inviertan cada vez más recursos económicos en la producción de nuevos conocimientos, en dos modalidades; de innovación que ayudan a pequeñas mejoras incrementales y aquellas orientadas a crear inventos o a encontrar descubrimientos patentables. Esto como derivación de recursos económicos, colocados en investigación y desarrollo, han generado una expansión universal de datos, de información y de conocimiento. Es por esta situación, que las inversiones orientadas a la investigación y desarrollo han cambiado el panorama de la educación. Este escenario va más allá; introduce además la evaluación y acreditación de los saberes, la expansión de los estudios y del conocimiento y un nuevo rol del Estado sobre los procesos académicos antes inexistentes para garantizar la creación permanente de conocimientos y su capacidad de asimilación y gestión con una fuerza de trabajo profesional.⁸⁴

Desde la lógica de este pensador, la creciente **generación de conocimientos** "no se da por la división y fragmentación de las disciplinas, sino por espacios interdisciplinarios, lo que tiende a promover nuevas formas de organización en las Universidades, promoviendo la creación de saber trans, inter y multidisciplinarios. Esto trae consigo la flexibilización de los estudios, la desestructuración del currículo, es decir la incorporación de nuevos componentes curriculares o la

⁸⁴Rama, *Op. cit.*, pp. 7-11.

conformación de nuevas formas de apropiación a partir de la movilidad, la praxis o, la simulación. Esto es parte de la nueva educación, y que el paradigma constructivista sienta las bases.⁸⁵

En palabras de Torres, el ingreso a la Sociedad de la Información exige más que nunca, que niños, jóvenes y adultos, aprendan a relacionarse con la información y el conocimiento de manera razonada y crítica, aprendan a producir su propio conocimiento, a investigar, a identificar, evaluar, seleccionar y usar la información a la que estamos expuestos en los medios masivos, en la calle, o en la Internet.⁸⁶

Formar lectores críticos, de la palabra y del mundo, retomando la frase de Freire y siguiendo a Torres, tiene más importancia que nunca, dada la expansión sin precedentes de la información y el conocimiento y de los medios para difundirlos. Desarrollar el pensamiento complejo y el pensamiento crítico va más allá de aprender a leer y escribir; es parte de la misión de una buena educación que se prolonga como aprendizaje a lo largo de toda la vida, en la familia, en la comunidad, en el trabajo, en la participación ciudadana.⁸⁷

Por lo antes expuesto, surgen un sin fin de preguntas, principalmente porque las diferencias dentro de las naciones es muy marcada, ni que decir entre países. Por esto, Tedesco en sus apreciaciones cobra sentido, cuando se cuestiona "sobre quienes asumen la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones y, sobre

⁸⁵Ibidem, p. 12

⁸⁶Idem, p. 10.

⁸⁷Torres, R. Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. Trabajo publicado en Revista Interamericana de Educación de Adultos, 2006, p. 11.

que legado cultural, que valores, que concepción de hombre y de la sociedad que deseamos transmitir."⁸⁸

La educación se convierte en un bien intangible estratégico que debe atender estas reformas políticas, sociales y económicas que se están impulsando. La sociedad del conocimiento es resultado y causa de la globalización. El conocimiento es la fuerza motriz de la economía, cabría preguntar ¿Si el conocimiento puede convertirse en la fuerza que transforme la producción?

Tedesco nos dice que hoy, ante la **nueva demanda de educación** "asumamos que debemos **educarnos a lo largo de la vida**, que ningún aprendizaje es definitivo y que el acceso al conocimiento no garantiza acceso social al conocimiento, modifica profundamente la representación social tradicional sobre la educación."⁸⁹

En otra perspectiva, Jacques Delors expone que **Educación** remite a un contrato de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo entre personas, en el que se presenta un círculo dialéctico (ida y vuelta en los aprendizajes). El aprendizaje es un proceso esencialmente dialógico y social e implica interacción humana. Nos propone cuatro pilares, tales como el Aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser.⁹⁰

Por su parte, Moacir citando a Delors, refuerza lo anterior ya que la "principal consecuencia de la sociedad del conocimiento es la necesidad de un **aprendizaje**

⁸⁸Tedesco, J.C. el nuevo pacto educativo. Grupo Anaya, S.A., Madrid 1995, p.5.

⁸⁹Tedesco, J.C. Educación y sociedad del conocimiento y de la información, Instituto Internacional de Planeación de la Educación, Bogotá, 1999.

⁹⁰Delors, Jacques. La educación encierra un gran tesoro. Informe UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Editorial Santillana, UNESCO, Madrid. 1996, p. 91.

a lo largo de la vida, basado en los cuatro pilares del conocimiento y de la formación continua, arriba señalados.⁹¹

Desde nuestra perspectiva, estos pilares propuestos desde algunos autores, para enfrentar los actuales retos, se podrían enriquecer de la siguiente manera:

Aprender a conocer es más que aprender a aprender; es tener placer, pasión en conocer, descubrir, construir y reconstruir el conocimiento. Significa curiosidad, autonomía, atención. Aprender más lenguajes y metodologías que contenidos, pues estos caducan rápidamente. Implica ir más allá, es aprender a pensar, a pensar la realidad y no solamente pensar pensamientos, pensar aquello ya dicho, aquello ya hecho, reproducir el pensamiento. También pensar lo nuevo, reinventar el pensar, pensar y reinventar el futuro.

Aprender a hacer, es indisoluble a aprender a conocer, el hacer ha dejado de ser únicamente instrumental. Hoy tiene un valor más, la competencia personal que convierte a la persona capaz para afrontar nuevas situaciones de empleo, también competente para trabajar en equipo, no la pura cualificación profesional. La flexibilidad es primordial.

Aprender a vivir juntos, significa, entender al otro, desarrollar la percepción de la interdependencia, de la no violencia, administrar conflictos, descubrir al otro, participar en proyectos comunes, encontrar goce en el esfuerzo común, participar en proyectos de colaboración.

⁹¹Moacir, G. *Pedagogía de la praxis. Consideraciones sobre las perspectivas actuales de la educación. Prólogo a la edición española*, Ediciones IPF, Brasil 2003, p. 4.

Aprender a ser, tiene que ver con el desarrollo integral de la persona humana, con la inteligencia, sensibilidad, sentido ético y estético, responsabilidad personal, espiritualidad, pensamiento autónomo y crítico, imaginación y creatividad, se necesita iniciativa.

Por su parte, Morín exponente del pensamiento complejo, propone los Siete saberes necesarios para la **educación del futuro**. Las cegueras del conocimiento. Los principios de un conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, enseñar la condición terrenal, enfrentar las incertidumbres, enseñar la comprensión, la ética del género humano. Dice el autor, que son saberes fundamentales que no pueden confiarse a ninguna tecnología.⁹²

Existen otros elementos que tendríamos que considerar como parte de la consolidación, de este paradigma, uno de ellos es la **autoformación**, desde la óptica de Torres, es una opción y una dimensión clave del profesionalismo docente, sin la usual dependencia de ofertas externas, homogéneas, puntuales.⁹³

Para la nueva educación, desde la perspectiva de Tobón, dice que ante los nuevos retos hay que **transformar la educación**, que se adapte a los nuevos tiempos, con pertinencia y sentido crítico, que ayude a las personas a la resolución de problemas. Esto requiere de un proceso educativo enfocado en el aprendizaje y el emprendimiento.”⁹⁴

⁹²Morín, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Elaborado para la UNESCO como contribución a la reflexión internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible. Paris, UNESCO, 1999, p. 5.

⁹³Torres, R. (2000). La formación Docente en la Era de la Informática y la Lucha de clase contra la pobreza, documento preparado a solicitud de la UNESCO- OREALC, Santiago, pp. 23-24.

⁹⁴Tobón, T. Memoria del CIM. CIFE, 2013, p. 33.

Tobón, nos dice que "lo que deben aprender los estudiantes en este nuevo contexto social, son estrategias para buscar procesar, analizar, crear, adaptar, innovar y aplicar el conocimiento en problemas del contexto". Asimismo, sugiere que la "educación debe trascender los contenidos y centrarse en la solución de problemas" Si bien es cierto que Rama plantea que existen cuatro bases para impulsar la sociedad del conocimiento, Tobón menciona que "hay muchas estrategias para hacer una transformación real de la educación actual..." Nos propone un nuevo enfoque educativo, la socioformación "que busca responder a los retos de formar para la sociedad del conocimiento con base en la realización de **proyectos formativos transversales**, buscando que tanto los estudiantes como los directivos, los docentes y la familia, tengan un proyecto ético de vida, cultiven un espíritu emprendedor y adquieran competencias". Éste es un enfoque que surge de la confluencia de varias contribuciones, desde el constructivismo, el socioconstructivismo, las competencias, el pensamiento complejo, la gestión de la calidad, la Quinta Disciplina y el método de proyectos. Quizá la consolidación de este planteamiento, se da con los trabajos de Morín, en la década de los noventa, con sus estrategias para transformar la educación a través del pensamiento complejo.⁹⁵

Por su parte Dowbor sostiene que "por primera vez la **educación** tiene la posibilidad de ser determinante sobre el desarrollo."⁹⁶

⁹⁵Tobón, T. *Op. cit.*, pp. 33- 35.

⁹⁶Dowbor, L. *La reproducción social*, Editorial Siglo XXI, México, 1999.

Ruiz Durán, sobre lo anterior señala que "este masivo flujo de información y conocimiento implica un proceso con un alto grado de incertidumbre y existe el riesgo de polarizar a las respectivas sociedades entre los que tienen acceso e, incluso pueden evaluar e interpretar este conocimiento y los que están excluidos del mismo. La capacidad de acceso y con base en ello, de comprender y crear, constituye la función básica de la educación."⁹⁷

En este escenario el conocimiento se convierte en una herramienta fundamental, en la discusión de los procesos productivos. Esto es precisamente una de las claves para el desarrollo, ya que en la forma en que se genera y desarrolla el conocimiento, además su circulación y la forma como se distribuye entre los agentes participantes, va a depender el grado de autosuficiencia o dependencia de los países.

Por otro lado, el progreso científico se encuentra cuestionado por los efectos negativos generado por su aplicación. Esta tercera revolución científico tecnológica, trae consigo la revolución genética o la biotecnología y todas las aportaciones posibles como el uso de la célula madre en la terapia genética, (que por cierto está en manos de los grandes laboratorios) la nuevas exploraciones espaciales, los recursos computacionales que aceleran los procesos de producción; con la nueva sociedad, el uso intensivo de los conocimientos genera riqueza a través de la innovación. Todo está al servicio de las transnacionales y no de la humanidad.

⁹⁷Ruiz, D. Economía y sociedad del conocimiento. En Montes Mendoza R. (coordinador) Globalización y nuevas tecnologías: nuevos retos ¿nuevas reflexiones? OEI, Madrid, 2001, p. 11.

A diferencia de otros momentos, en donde la información era limitada, existía un proceso analógico secuencial. Hoy es la era digital, la sociedad del conocimiento, en donde este se plantea como elemento de desarrollo para las sociedades. Se potencializa la transmisión del conocimiento y el potencial de información; se abre el espectro de posibilidades para la búsqueda de información de un sin fin de temáticas. La posguerra generó una revolución de la información, que trajo una agitación en los procesos productivos, esto implicó una repercusión en la formación de los recursos humanos. Recordemos que las TIC fueron impulsadas por los gobiernos después de la Segunda Guerra Mundial.

Tengamos presente también que, Marshall McLuhan, desde inicios de los setenta, en un ejercicio de prospección describió los escenarios futuros de las décadas siguientes. Nos decía que el mundo estaba en próximo a convertirse en un pequeño pueblo, donde todos los habitantes romperían las barreras de la comunicación.

En la actualidad, con la globalización se plantea la homogenización de los procesos productivos, aparejado con esto las nuevas tecnologías de la información, plantean una nueva relación espacial y temporal, que implica un proceso de transformación de las relaciones sociales y económicas. Estas tecnologías nos ponen en contacto, en tiempo real, con el último rincón del planeta. Estamos viviendo una revolución social, en tiempo y espacio, en las relaciones humanas. El concepto sobre realidad histórica social cambia. Esto implica un nuevo planteamiento de la educación. No es trasladar, sino transformar la misma.

La innovación es un elemento fundamental, que acompaña este proceso, y plantea crear lo que no existía, darle un uso distinto al que tenía, mejorarlo (el plus), el manejo estratégico de la información. En la lógica de la nueva sociedad se propone el uso intensivo del conocimiento. Es menester decir que la innovación se desarrolla con la investigación, es por esto que son dos elementos esenciales para el desarrollo de la sociedad del conocimiento.

En este contexto, Albonoz afirma que "la **innovación** es la base del conocimiento y uno de los motores de la globalización y para que el desarrollo social y humano sea sostenible, la innovación debe regirse por valores éticos y morales."⁹⁸

Por otro lado, Casas explica que la **innovación** "en el pasado se le consideró como un fenómeno individual, esporádico y aislado, hoy pasa a ser un fenómeno social y colectivo en el que la universidad debe tener un papel clave y conjugar sus actividades científicas y tecnológicas, con otras de tipo organizacional, financiero y comercial". La **investigación** y el posgrado son funciones claves para apoyar la innovación, conjuntamente con la pertinencia, la virtualización y la integración. La función de formación del personal universitario también interactúa con la innovación. Insiste que este nuevo escenario de la Globalización, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación han repercutido en el proceso económico social a tal grado que, los procesos económicos se han globalizado, cambiando la base productiva y estos se están generalizando hacia todos los sectores, cambiando las formas sobre las cuales se producía, se consumía, se vivía, se transportaba, se comercializaba, se convivía, etc.

⁹⁸Albonoz, M. La Universidad ante la innovación, Fundación Santillana, Madrid, 2002, p. 34.

Hoy se requiere de nuevas profesiones, que respondan ya no para la era industrial, sino para nueva era digital. Es por esto que Claudio Rama menciona que las universidades requieren transformarse, pues están formando a los alumnos para un modelo que está agonizando. Este se caracterizó por la estandarización, lo mecánico, la parcialización del conocimiento y por la producción analógica secuencial. Además se planteaba en una perspectiva pasiva y reproductiva.⁹⁹

Esto ha tenido un vínculo muy estrecho con la sociedad de mercado, porque trae consigo una nueva transferencia del capital o dicho de otra manera una nueva dinámica acumulativa ampliada del mismo, en donde la desigualdad es lo que se ve de manera implícita. Recordemos que el sistema de mercado, tiene como lógica la concentración económica, la acumulación de capital, de la riqueza. El neoliberalismo es la respuesta a esta restructuración de la economía capitalista.

Cada vez más, el capital busca nuevos espacios de ampliación de capital, es por esto que le da mayor importancia a la subjetividad del individuo, creando necesidades para el consumo.

Aguerrondo nos propone que en las últimas décadas de este siglo, "asistimos a una serie de procesos que configuran lo que indudablemente puede reconocerse como un cambio de era. La era industrial nacida a la luz de la Revolución

⁹⁹Rama, 2005, p. 5.

Francesa, de la revolución científica y de la revolución industrial, está dando paso a otra era ¿posmoderna? ¿posindustrial?"¹⁰⁰

Con la desestructuración social que estamos viviendo en todos los niveles, en la actualidad se exige un sujeto con capacidad innovadora, creativa, flexible, se requieren nuevas habilidades. Pues el hombre puede genera conocimiento con la reflexión, la crítica y el análisis, se vuelve activo. Estos elementos nos llevan a una relación horizontal, un cambio en la relación pedagógica y el proceso educativo. Una nueva concepción de formación se vislumbra, se requiere un nuevo estudiante, un nuevo profesor e incluso formar a las autoridades escolares. Una flexibilidad curricular en donde la escuela se adapte a las necesidades de los estudiantes. La flexibilidad es entendida en este contexto como ruptura epistémica de pensamiento.

En relación al ser humano, en esta nueva sociedad, se asume como gestor de situaciones particulares del conocimiento. Por otro lado, el sujeto se mira como un ente competitivo que responde al contexto, que se autoevalúe. En específico el docente, su formación debe estar encaminada a ser un asesor, guía, un coordinador, se debe romper con lo endogámico y el conformismo, pues éste ya no es el centro de la información y esto lo pone en una situación de fragilidad, ya que regularmente lo que transfiere, es información y no conocimiento. En la nueva cultura el maestro sólo garantiza condiciones, de apoyo, de colaboración, de respeto, debe saber negociar la información. El aprendizaje tiene que ser negociado. El que desee aprender, que aprenda. Debe darse un sentido al

¹⁰⁰Agüerrondo, 2014 p. 1.

alumno, hacerle ver que el conocimiento le sirve para la vida; por ello el maestro tiene que cambiar. De ahí que pensar esto sin valorar sus condiciones de trabajo y salariales, es ver la película incompleta.

Por otro lado, el papel de los alumnos debe ir más allá de ser generadores de información, deben ser más activos. Tenemos que formar a nuestros alumnos con el objetivo de que se vuelvan críticos, reflexivos para tener la posibilidad de analizar la información. A tal grado que, debe poner en cuestionamiento la estructura dominante, en donde el alumno no cuestiona al profesor. Debemos darle voz al alumno, ¿Qué información tienes, Qué quieres? Él es un agente de conocimiento y debe desarrollar un pensamiento flexible.

Por esta razón, una de las posibilidades para generar condiciones para que se desarrolle una propuesta que responda a lo antes señalado y a los actuales retos es el **aprendizaje colaborativo**, desde la perspectiva de Calzadilla, en uno de los postulados constructivista, "concibe la educación como proceso de socio construcción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta."¹⁰¹

Por su parte Wilson, citado por Calzadilla, nos dice que los **entornos de aprendizaje constructivista** se definen como "un lugar donde los alumnos deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y

¹⁰¹Calzadilla, M E. (2014). El Aprendizaje Colaborativo y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela: OEI-Revista Iberoamericana de Educación, p. 3. En: <http://www.orientacionandujar.es/2013/11/09/aprendizaje-cooperativo-y-tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion/aprendizaje-cooperativo-y-tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-2/>, fecha de consulta diciembre de 2013.

recursos informativos que permita la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas".¹⁰²

El constructivismo, desde la óptica de Calzadilla, el **valor del conocimiento** no es absoluto, pues este es el producto de múltiples interpretaciones que hacen de los individuos de su entorno, de acuerdo a las posibilidades de cada uno para interactuar y reflexionar. Los sujetos negocian significados a partir de la observación y valoración de aspectos de la realidad que les son comunes.¹⁰³

Al hablar de **aprendizaje colaborativo** su esencia es mucho más compleja y enriquecedora; en el aprendizaje colaborativo cada participante asume su propio ritmo y potencialidades, impregnando la actividad de autonomía, pero cada uno comprende la necesidad de aportar lo mejor de sí al grupo, para lograr un resultado sinérgico, al que ninguno accedería por sus propios medios. Se logra así una relación de interdependencia que favorece los procesos individuales de crecimiento y desarrollo, las relaciones interpersonales y la productividad. Del grupo al equipo, hay un tránsito cuyo valor agregado es la cooperación.¹⁰⁴

Es un **aprendizaje dialógico** que facilita el desarrollo de aquéllos procesos cognitivos como la observación, el análisis, la capacidad de síntesis, el seguir construcciones, comparar, clasificar, tomar decisiones y resolver problemas, en los que la interacción enriquece los resultados y estimula la creatividad.¹⁰⁵

¹⁰² Calzadilla, M E. *Op. cit.*

¹⁰³ *ibidem.*

¹⁰⁴ *Idem.*

¹⁰⁵ *Idem.*

Desde la perspectiva de Díaz Barriga, el **aprendizaje colaborativo** se caracteriza por la igualdad que debe tener cada individuo en el proceso de aprendizaje y la mutualidad entendida como conexión, profundidad y de bidireccionalidad que alcance la experiencia, siendo ésta una función del nivel de competitividad existente, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de roles.¹⁰⁶

Los nuevos **escenarios del aprendizaje**, su aparición sólo tiene sentido en el conjunto de cambios que afectan a todos los elementos del proceso educativo, objetivos, contenidos, profesores, alumnos. Salinas nos propone que "describir escenarios de aprendizaje propiciados por las nuevas tecnologías nos ayudará en el diseño y creación de ambientes de aprendizaje adecuados a las nuevas coordenadas espacio-temporales, a los nuevos objetivos educativos, etc., de tal forma que podamos comprender cómo los cambios afectan a los estudiantes, profesores, centros y a la comunidad."¹⁰⁷

En este sentido "el nuevo paradigma implica cambiar básicamente la ecuación conocimiento, docente, alumno pasando de los saberes a las competencias..."¹⁰⁸

Pero no solo eso, deben plantearse tres grandes definiciones, a saber: qué se entiende por conocimiento, qué se entiende por aprendizaje y qué se entiende por contenidos.

¹⁰⁶Díaz Barriga, Ángel. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Editorial McGraw-Hill, México, 1999.

¹⁰⁷Salinas, J. (s/f). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. Instituto Universitario de Posgrado. Universidad Autónoma de Barcelona. Edutec, en <http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Salinas.pdf>, fecha de consulta noviembre de 2013.

¹⁰⁸Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación, ejes para su definición y evaluación, La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, N° 116, OEA, Wash. DC. <http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>, fecha de consulta noviembre de 2013.

Nuestra autora nos esclarece las dudas acerca de estos elementos. Nos dice que el paradigma que hemos heredado, en relación al conocimiento, estaba orientado hacia la producción de teoría y la escuela, tenía como objetivo la adquisición de saberes. Por otro lado, en el modelo anterior, en relación al aprendizaje, se define como el resultado de un proceso-estímulo-respuesta, el esfuerzo individual, el estímulo de los textos y la acción de trasmisión del docente sobre el alumno; la relación docente-alumno debe ser directa, personal y permanente. En relación a los contenidos, en el paradigma clásico de organización del sistema escolar, lo qué se debe enseñar son los contenidos, éstos son ciertos elementos conceptuales de las disciplinas, que llegan a ser muchas veces sólo los datos descriptivos singulares, como fechas, datos, nombres, etc.

Actualmente el sistema educativo está orientado a las necesidades del siglo XXI, en relación al conocimiento, debe incorporar una definición de ciencia (conocimiento) que la atienda con el enfoque de Investigación y Desarrollo, que la conciba como la actividad humana que, explica los diferentes campos de la realidad y genera teoría, tratando de desarrollar cambios en ellos. Incidir en la realidad para transformarla. Sobre el aprendizaje, este se debe entender como el resultado de la construcción activa del sujeto sobre el objeto de aprendizaje. Esto por supuesto requiere un alumno activo, que desarrolla hipótesis propias acerca de cómo funciona el mundo, que deben ser puestas a prueba permanentemente. Supone la generación de operaciones mentales y procedimentales que permitan seguir aprendiendo, no sólo cuando se encuentra dentro del sistema escolar, sino también cuando egresa del sistema formal. Además, el maestro y el alumno

exploran y aprenden juntos, pero esta exploración mutua puede revestir formas distintas, desde las más presenciales, hasta las más remotas. En relación a los contenidos, se debe incorporar una definición de contenido mucho más amplia de lo que es habitual en la pedagogía. La autora citando a Coll y otros, nos dice que los contenidos designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización.¹⁰⁹

Concluye con lo expuesto con Ferry, sobre la exterioridad de la formación, nos dice que es tarea del sistema escolar enseñar los procedimientos mentales que permitan actualizar los conceptos y aplicarlos a la realidad, y las actitudes y valores que entran en juego cuando dicha aplicación tiene lugar."¹¹⁰

En este sentido, la afirmación planteada por el Dr. Emilio Aguilar¹¹¹ adquiere relevancia, pues menciona que "para llegar a un lugar distinto, hay que hacer algo distinto, romper con lo que uno ha hecho"; dicho de otra manera, "para llegar a otro resultado, hay que hacer las cosas de distinta manera". Esto es un principio epistemológico; es importante porque en la lógica de la construcción del conocimiento, lo que importa son los conocimientos, porque si no se cuestiona no hay conocimiento. Desde este paradigma el conocimiento implica analizar, cuestionar y preguntarse el por qué de las cosas. En un esquema de esta

¹⁰⁹Coll et al., 2001.

¹¹⁰Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación, ejes para su definición y evaluación, La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, N° 116, OEA, Wash. DC. <http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>, fecha de consulta noviembre de 2013.

¹¹¹Notas tomadas del Seminario de Educación Superior impartida por el Dr. Aguilar Rodríguez en el Posgrado de Pedagogía; UNAM, 2013.

naturaleza no se admite que no se genere discusión y debate. Nos convertimos en gestores.

Recordemos que el conocimiento es social, está a disposición de los demás y en interacción con los otros, con y para los demás, éste no es generado por el maestro, se genera en el intercambio, en las relaciones sociales. El conocimiento no sólo se da en el salón de clases, sino también en otros espacios, por ejemplo en la experiencia profesional.

En una perspectiva productivista, el nuevo rol que se le asigna al conocimiento, se traduce en que se convierte en el factor motriz de la nueva economía, y el riesgo es precisamente, que se quede sólo en la lógica del mercado.

La sociedad del conocimiento es una forma de producción de conocimiento donde los términos básicos son auto organización, distribución y generación. La posibilidad o el regreso de la utopía de cambio a nivel mundial, es posible, porque está en las TIC el acceso a la información y la generación del conocimiento.

La perspectiva de las TIC, son el instrumento que permite ir más allá del tiempo y espacio, trabajar colaborativamente y a distancia, pero el modelo presencial no lo permite, quizá porque el modelo tradicional la impregna. Esta limitación, quizá sea la causa del por qué el 80 % de los inscritos en la educación a distancia deserta. El problema radica, nos dice Cobo, en que el modelo de educación presencial aterrizó de manera mecánica al modelo de educación a distancia, reproduciendo el control, más que la generación de conocimiento, no permite desarrollar nuevas

habilidades, nuevas competencias. Dice al autor, que no se está en contra de la educación presencial, sino que esta debe ser complementaria.

Por otro lado, en relación a la **educación presencial**, Cobo coincide en el sentido que "no se trata que el modelo tradicional vaya a desaparecer por completo. Pero resulta insuficiente y en muchos casos, tampoco adecuado. Su función catalizadora está llamada a **replantearse**. Los tiempos actuales demandan nuevas aproximaciones y nuevos modelos de enfocar la formación en capital humano".¹¹²

Por otro lado, los factores que impulsaron la **educación a distancia** desde el punto de vista de García Aretio, citado por Miguel Casas, fueron "los avances sociopolíticos, la necesidad de aprender a lo largo de la vida, elevados y crecientes costos en educación convencional progresos científicos en los campos de la psicología y, de la educación y avances espectaculares y continuos de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)". Este avance se dio principalmente en los sectores universitarios, "mediante formas educativas tales como el aprendizaje distribuido, el aprendizaje flexible, el aprendizaje en red, la educación en línea, etc."¹¹³

Desde una posición intermedia Rafael Serrano, plantea que la educación virtual y la educación presencial son modelos que van a convivir en un modelo híbrido que potencialice todos los recursos tecnológicos. Por eso, lo importante no es la

¹¹²Cobo y Moravec. El aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación, Ediciones de la Universidad de Barcelona, Barcelona, 2011, p. 21.

¹¹³Casas, M. (2005). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Volume. 2, número 2, p. 5.

tecnología, lo importante es una nueva formación, una nueva concepción educativa, una nueva relación humana. En esta nueva relación, lo colaborativo, lo colectivo y el trabajo en equipo son necesarias. Las TIC son el medio para esta nueva relación.

El trabajo colaborativo es algo estratégico, el análisis, la crítica y la reflexión son elementos centrales en este tipo de propuesta y nos lleva a nuevos ambientes de aprendizaje, cambiando la perspectiva del proceso educativo.

Son las TIC, las que están cambiando los parámetros de educación. Éstas vinieron a cuestionar el modelo pedagógico tradicional de transmisión y reproducción del conocimiento, que plantea la homogenización, que por las diferencias culturales, no es posible, por la sencilla razón de que el conocimiento está contextualizado y debe responder a esa diversidad. Dice Aguerrondo que el secreto es reconocer que existen públicos diferentes; públicos diferentes quiere decir precisamente eso, los chicos de los sectores populares nos son mejores ni peores que los de la clase media. Son diferentes. Fracasan frente al paradigma de enseñanza clásica porque no se les ofrece un producto diferente, una forma de aprender diferente, a la medida de sus necesidades... No sirven respuestas de primera y respuestas de segunda deben ser EQUIVALENTES.¹¹⁴

En ese sentido el conocimiento ya no es igual a verdad (razón), sino a interpretación. Lo anterior implica un cuestionamiento y se requiere un nuevo

¹¹⁴Aguerrondo, I. (20/01/2014). El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo. OEI Organización de Estados Iberoamericanos. <http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>, fecha de consulta diciembre de 2013.

fundamento epistemológico, en donde se reconozca que la percepción del hombre está permeada por emotividad y deseos.

El hombre se mueve por intenciones sobre un mismo hecho y las interpreta en base a acciones y actitudes. Con el rescate de la subjetividad, modelo mecanicista de Aristóteles, es cuestionado. La transformación de la educación debe tener el conocimiento como eje del proceso.

Por otro lado, las TIC deben verse como un medio para lograrlo. No solo son información, sino que facilitan una nueva interacción social. Por ejemplo, con la web 1 se genera una dimensión unidireccional, se plantea la producción y la transmisión del conocimiento. Con la web 2 se propone la horizontalidad, la interacción entre el sujeto y el objeto, la posibilidad de responder, todos somos agentes de información, abre el camino no sólo para transmitir, sino para correlacionar y generar conocimiento en toda la sociedad. Ésta permite usar las nuevas redes sociales como plataforma de intercambio y remezcla de ideas, como instrumentos de comunicación, por ejemplo, blogs, wikis, YouTube, etc.

Con la web 3 se detectan las necesidades y expectativas del sujeto. Con la información surge un nuevo tipo de gestión social del conocimiento, en la medida que usamos un modelo digital, que no es leído como un texto clásico, sino que se lee de manera interactiva.

Hay un cambio en la manera como las personas construyen su forma de pensar, de conocer y aprender el mundo. La forma como se construyen los saberes es distinta. Por eso uno de los retos para nuestra sociedad, es transformar la

información en conocimiento. ¿En qué momento puede suceder esto? Quizá los conocimientos significativos y el constructivismo, son una respuesta, principalmente porque lo que un alumno va a aprender y la forma como el profesor se lo presenta debe ser significativo. Necesitamos que los docentes, a través de una reflexión crítica y flexible sobre su práctica orienten a los alumnos, que ya están con las TIC para que las potencialicen. El profesor que tiene el saber y lo transmite, pero tiene que reconocer que está superado por todas las fuentes de información que el alumno tiene a su alcance. Es cierto que los alumnos han cambiado, pero los profesores y el salón de clases, no lo han hecho, han sido rebasados.

En este sentido, la educación es comprendida como relación social, mediada por la tecnología. Sus características son la flexibilidad, la interdisciplina, el aprendizaje y la educación en red. La educación debe romper con el círculo vicioso de la pobreza, ya que es el determinante fundamental del empleo... Acceso a todos los bienes materiales y culturales que la sociedad ofrece.¹¹⁵

Más aún, pensemos en una educación transfronteriza, regulada por el Estado, este tipo de educación desde el constructivismo potencializa las relaciones y el acceso a la información en oposición a la educación presencial, que es reducida a la información y la reproducción del conocimiento que el profesor porta. Esto es importante porque la educación no es para una etapa de la vida, sino para toda la vida; en esta perspectiva los conocimientos deben trascender, lo inmediato y lo

¹¹⁵Agüerrondo, I. *Op. cit.*.

mediato, deben ser para toda la vida, Sobre el **aprendizaje a lo largo de la vida**, Torres nos dice que su adopción actual como nuevo paradigma para los sistemas educativos en todo el mundo, enfatiza en el reconocimiento de:

- a. lo que importa es el aprendizaje (no la información, la educación o la capacidad *per se*);
- b. la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento que están emergiendo suponen fundamentalmente el desarrollo de sociedades de aprendizaje y comunidades de aprendizaje;
- c. el aprendizaje permanente es fundamental para la supervivencia y para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, así como para el desarrollo humano, social y económico de un país;
- d. existen muchos sistemas, lugares, medios, modalidades y estilos de aprendizaje;
- e. es necesario asegurar oportunidades de aprendizaje para todos, durante toda la vida.¹¹⁶

Son las TIC las que pueden aportar a la formación y el desarrollo profesional, por medio de la **formación permanente**, elementos para superar algunas debilidades de modelo tradicional, Torres nos dice que: “instalar el aprendizaje permanente como una posibilidad real para los docentes, superando la clásica separación entre formación inicial y en servicio, y verlas efectivamente como un continuo, es una posibilidad.”¹¹⁷

¹¹⁶Torres, R. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. Trabajo publicado en Revista Interamericana de Educación de Adultos, p.3.

¹¹⁷Torres, P. *Op. cit.* pp. 23-24.

Sin embargo, autores como Bauman critican esta tendencia porque refiere que "el actual culto a la educación permanente se concentra en parte en la necesidad de actualizarse en cuanto a las novedades últimas de la información profesional pero también, en una parte igual o mayor aún, debe su popularidad a la convicción de que el yacimiento de la personalidad nunca se agota y a la firme creencia de que todavía pueden encontrarse maestros espirituales..."¹¹⁸

Ante el riesgo de que la educación presencial entre en crisis, principalmente porque ha afirmado que el conocimiento ya no se genera en las Universidades, sino en las Empresas. Es menester que pensemos como podrían desarrollarse propuestas, por ejemplo, coincidiríamos con la tendencia que apunta a la especialización y nuevas modalidades institucionales, tales como:

1. Institucionales de docencia diversificadas
2. Instituciones innovadoras
3. Instituciones globales en redes

Por eso el proceso de reforma debe ser académico, legal y administrativo. Necesitamos cambiar los modelos de organización de las escuelas, con una clara orientación a formar ambientes de calidad; docentes y alumnos que piensen y aporten soluciones para sus problemas. Lo cual implica modelos flexibles de las escuelas que funcionen con horarios distintos, espacios distintos, con programas distintos. Sobre esto Aguerro, propone la redefinición de la escuela:

- 1) Enseñar otras cosas, que sean útiles para entender el mundo que nos rodea.

¹¹⁸Bauman, Z. Los retos de la educación en la modernidad líquida. Editorial Gedisa, Buenos Aires, 2008, p. 41.

- 2) Un docente que no sea más el capitán, sino que sea un director técnico. Alguien que sabe reconocer las capacidades potenciales de cada uno y le ayuda a desarrollarse. El docente es el alma del proceso de enseñanza. De él depende la calidad del proceso productivo.
- 3) Un alumno que no sea más un escucha y un escriba sino que sea protagonista de su proceso de aprendizaje. Es quien hace y a través de eso quien aprende.¹¹⁹

Pero, ¿Qué cuál es el enfoque didáctico pedagógico para responder a estos retos? Sin duda la propuesta Tradicional, es rebasada, pues prevalece la posición del profesor y se reduce a cubrir un programa con diferentes contenidos. El planteamiento de la Tecnología Educativa, versión europea y de Estados Unidos, prioriza los medios, los recursos, ya no al profesor, está en la lógica de una economía de esfuerzos. Consideramos que la Didáctica Crítica centrada en el sujeto que aprende y se asume como sujeto histórico y de emancipación, sin duda es la que mejor puede responder a estos retos. Habermas y Freire, son autores centrales para esto.

Más aún, requerimos un nuevo modelo pedagógico, caracterizado por la flexibilidad que implique nuevos métodos de enseñanza y acciones diversificadas, en oposición al modelo educativo que plantea la memorización, uno es productor de su propio aprendizaje.

¹¹⁹Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación, ejes para su definición y evaluación, La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Nº 116, OEA, Wash. DC., p. 16 En <http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>, fecha de consulta noviembre de 2013.

Si la sociedad moderna puso por delante la ciencia, con elementos imprescindibles como la certeza, la verdad y la objetividad. En el contexto del desarrollo de la sociedad del conocimiento, la posmodernidad surge del desarrollo tecnológico, de la era digital con la producción multidimensional y de la nueva concepción del mundo que, trae aparejada el nuevo paradigma. Otros rasgos son el conocimiento como interpretación, la subjetividad, lo anárquico, la complejidad. Por lo tanto el nuevo proceso y las TIC traen una nueva concepción de la educación y nuevo paradigma de aprendizaje. Éstas deben verse como medios, no son fines. Privilegiar el control (tiempo) más que la flexibilidad, es reproducir lo tradicional. Necesitamos cambiar de mentalidad.

Otros fenómenos que surgen como resultado de la consolidación de esta tendencia y que en algún sentido, se ha definido también como posmodernidad, es la diversidad. La diversidad generó nuevas posibilidades, hoy la sociedad es más diversa, pero más consumista. Esta tendencia de la información y el conocimiento, desde la perspectiva de Vargas Leyva, está creando desigualdades a nivel sociedad y de los países, en oposición al planteamiento de que el conocimiento es el eje central del desarrollo y la posibilidad de una mayor democracia.¹²⁰

En los países que han transitado por este proceso, se ha privilegiado el uso de las tecnologías, capacitando en el saber hacer y no la formación crítica, reflexiva y analítica. Se ponen tiempos, favoreciendo el control.

¹²⁰ ANUIES S/A, (2005). Educar en la sociedad del conocimiento. Revista de la Educación Superior, Vol. XXXIV, nº 136, 6.

Al emerger el paradigma de la sociedad del conocimiento, la demanda de las competencias empieza a evolucionar, ya que los mercados laborales cambian al ritmo de las tecnologías; se requieren competencias básicas, particulares profesionales para el currículo de determinada área de conocimiento. Específicas, conocimientos de cultura general y genéricas propias de los niveles educativos. Aguerrondo nos dice que la sociedad del siglo XXI, requiere algo más complejo que los meros saberes o conocimientos. Requiere COMPETENCIAS, se definen como "saber hacer, con saber y con conciencia. Este término hace referencia a un conjunto de propiedades de cada uno de nosotros que se están modificando permanentemente y que tienen someterse a prueba de la resolución de problemas concretos, ya sea en la vida diaria o en situaciones de trabajo que encierran cierta incertidumbre y cierta complejidad técnica. La gran diferencia es que la competencia no proviene sólo de la aprobación de un currículum (plan de estudios), sino de la aplicación de conocimientos en circunstancias prácticas. Los conocimientos necesarios para resolver problemas no se pueden transmitir mecánicamente, son una mezcla de conocimientos tecnológicos previos y de la experiencia que se consigue con la práctica". Entonces, SER COMPETENTE es, "saber hacer cosas, resolver situaciones. Pero como las situaciones son cada vez más complejas, ser competente requiere por un lado de muchos saberes, teóricos y prácticos y, por otro, de mucha de mucha imaginación y creatividad."¹²¹

¹²¹Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación, ejes para su definición y evaluación, La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Nº 116, OEA, Wash. DC., p. 7. En <http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>, fecha de consulta noviembre de 2013.

En relación a las **competencias**, Tobón nos dice que éstas "trascienden las actividades y las conductas; se definen como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas con idoneidad, compromiso ético y mejoramiento continuo. Y sus elementos son: desempeño, contenido conceptual (objeto sobre el cual recae la acción), finalidad (objetivo de la competencia) y referentes contextuales (los elementos a tener en consideración en la competencia ya que le dan pertinencia)."¹²²

Con los nuevos cambios se generan grandes retos, surge la insistencia de asumirnos y formar sujetos autónomos y responsables.

Por lo antes planteado, la docencia se ve afectada por la sociedad del conocimiento, se destruye y la construimos. Se requiere imaginar cómo los docentes enfrentan este nuevo escenario. Desde la perspectiva de Pablo Latapí, se propone que el docente:

1. Para aprender y ser promotor del cambio, hay que aprender.
2. Para aprender dedique algo de tiempo.
3. Para aprender hay que empezar por analizar las propias necesidades de aprendizaje. Un educador no le puede decir a otro educador lo que tiene que hacer.
4. Cada maestro tiene que crear sus propios ambientes de aprendizajes.¹²³

El paradigma de la sociedad del conocimiento, es ¿la única posibilidad, para entender los cambios que se están generando o, existen otros referentes? No, sin

¹²² Tobón, T. Memoria del CIM.CIFE, 2013, p. 34.

¹²³ Latapí, P. Alternativas de formación docente. En Observatorio ciudadano de la educación. Comunicado 89, 2004. En <http://www.observatorio.org/comunicados/comun089.html>, fecha de consulta enero de 2014.

embargo, este referente nos aproxima para los fines que nos interesan, para entender la formación en los albores del siglo XXI. Es por eso que nuestro horizonte civilizatorio lo sustentamos en este paradigma.

I.4. Posibilidades teóricas que intervienen en la significación de los hombres.

Abordar el significado o las significaciones que el hombre realiza a sus explicaciones, percepciones, formas de ver el mundo, nos remite a conjugar un acervo de referentes teóricos. Es menester precisar que para elaborar un acercamiento en la comprensión de la construcción de significados, de los hombres, no sólo interviene una perspectiva teórica, sino que están presentes diversas posturas que permiten acercarnos a la comprensión de los elementos que intervienen, para que los hombres signifiquen las cosas. Máxime que el hombre, en su forma de darle significado a los fenómenos, no lo hace desde una única mirada. En este marco, encontramos el caso del docente del CCH que significa su formación desde diferentes posibilidades.

Diferentes autores nos aportan conocimientos para encontrar elementos para comprender la forma como significa el ser humano. Al hablar del significado corremos el riesgo de quedarnos en una reflexión meramente lingüística, sin embargo, no es el caso. Nos interesa lo social, lo cultural, la educación, las estructuras que están determinando la posibilidad de que los hombres hagan sus interpretaciones, valoraciones, significación.

No obstante, necesitamos algunas ideas generales de la lingüística, como preámbulo para plantear lo que es de nuestro interés. Prácticamente desde los griegos se ha teorizado sobre el **significado lingüístico**. Existe una preocupación por entender el conocimiento en sí y por explicar el mundo y sus relaciones con los demás. Se inició explicando la relación entre sonidos y palabras y de relacionarlos con sus correspondientes significados. Sin duda, las aportaciones de **Aristóteles** fueron importantes. Su idea de la "tríadica de la significación", se propone que las palabras hacen referencia a las cosas a través del pensamiento.

Garza Cuarón manifiesta que este pensador griego entiende el **significado** "como un esquema triangular en el que la palabra es un símbolo de un pensamiento, con una relación de parecido y semejanza con la cosa significada."¹²⁴

Sin duda el triángulo que plantea el autor es un gran avance, existen otros planteamientos, por ejemplo, **Ogden**, citado por Garza Cuarón, quien sugiere que "entre un pensamiento y un símbolo se establecen relaciones causales; cuando hablamos, el símbolo que empleamos se deriva en parte de la referencia que estamos estableciendo y en parte de factores sociales y psicológicos del propósito que tengamos que al hacer una referencia a algo, del efecto que causan nuestros signos en los otras personas y de nuestra propia actitud."¹²⁵

Consideramos que el significado no se debe tratar con palabras aisladas, ya que en el lenguaje todo está interrelacionado, como también, todo está interconectado

¹²⁴Garza Cuarón, B. *Conceptos: Significado*, UNAM, México, 1999, p. 10.

¹²⁵Garza Cuarón, *Op. cit.*, p. 11.

con el mundo. Además la comunicación no se queda tan sólo en una relación causa efecto, sino que esta mediada por un sin fin de subjetividades.

Desde la perspectiva del estructuralismo norteamericano **Bloomfield**, citado por Garza el término significado enmarcado en el conductismo, según este teórico "son todas las situaciones posibles en las que se da todo acto de comunicación en el presente, en el pasado o en el futuro".¹²⁶ En esta óptica, todo es comunicación, son los estímulos y las respuestas.

Por su lado, *Sapir* nos brinda un concepto de significado que consiste en "establecer las relaciones directas entre las lenguas y las culturas".¹²⁷

Consideramos que en las sociedades cada cultura, tiene lenguas distintas y por tanto significaciones diversas, requerimos elementos más generales que puedan llevarnos a reconocer las relaciones planteadas por Sapir.

Por su parte **Pierce** formula una triada para analizar el significado, nos explica que son de tres tipos y combina unas con otras.

1. Posibilidades lógicas, o relaciones de comparación o signo. Aquí lo que importa es comprender el concepto.
2. Relaciones de funcionamiento. Es indispensable que tenga objeto.
3. Relaciones de pensamiento. Aquí entran el hombre, las lenguas y donde entramos en muchas cosas de las que estamos hablando. Ejemplo. el símbolo.¹²⁸

¹²⁶Ibidem, p. 20

¹²⁷Idem, p. 22.

Otra posibilidad, desde nuestro punto de vista, es que el concepto de significado, tiene que ver, con el mundo de vida de los sujetos, con los términos utilizados en la conversación, dependiendo de las culturas de origen.

De aquí desprendemos que el *signo* es la relación con el objeto, si tiene sentido para la vida, es importante; además los sentidos nos ayudan a conocer, Kant señala que los sentidos son lo único que tenemos como herramienta para conocer lo fenoménico. Sin embargo, nos parece que la vía de la razón y la imaginación, son parte de conocer y por supuesto de significar.

Consideramos que el símbolo del hombre es el símbolo mismo, esta relación de reciprocidad permite reconocer los que somos, como constructores y dependientes de las lenguas y los códigos, a tal grado que los límites de mi lenguaje, son la frontera de mi mundo. Por eso la Comunicación es entrar al problema de los códigos.

En otra pista de reflexión, pero que se desprende de lo anterior, creemos que las ideas en la mente, llegan por los sentidos. La palabra representa la idea y esta representa la cosa. La palabra es referente de la idea o del objeto. De ahí que el hombre construya sus interpretaciones, sus discursos y sus significados.

Los **discursos** llevan implícitos símbolos, códigos que son parte de una identidad una cultura, una personalidad y una sociedad (mundo de vida). Pero ¿cómo se construyen los discursos? Desde la perspectiva **Teun Van Dijk**, el discurso se

¹²⁸Garza Cuarón, B. *Conceptos: Significado*, UNAM, México, 1999, p. 26.

debe abordar, desde una dimensión crítica. El discurso está en una relación muy estrecha con la Ideología y el Poder.¹²⁹

La ideología es definida por Van Dijk, como "las creencias cognitivas fundamentales que están en la base de la representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo. Es importante reconocer cómo se relacionan estas formas diferentes de cogniciones compartidas socialmente, tales como el conocimiento y las ideologías.¹³⁰

Esta apreciación para los fines de nuestro estudio se ve acotada, pues los docentes son parte de grupos, que portan un capital cultural, esto los distancia del vulgo que es quien generan las representaciones sociales.

Nos parece que cabe la reflexión en relación a lo que son las **representaciones sociales**. Con **Serge Moscovici** entramos a un análisis que tiene que ver con una interrogante ¿es viable esta categoría de análisis, para entender los significados que los docentes generan?.

Las representaciones del autor dan sentido, facilitan una interpretación del individuo acerca de su mundo, para así construirlo, contribuyen a que construya su filosofía. Es el sentido común lo que ilustra la vida cotidiana y son los hechos de la vida diaria, de lo que se nutren estas representaciones. Moscovici lo plantea así,

¹²⁹Van Dijk Teun. (2005). Análisis del discurso. En <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/24/meersohn.htm>, p. 3. fecha de consulta enero de 2014.

¹³⁰Van Dijk *Op. cit.*.

"el sentido común... con su inocencia, sus técnicas, sus ilusiones, sus arquetipos y sus mañas, estaba primero."¹³¹

Desde la perspectiva de Moscovici, que dialoga con la psicología hegemónica norteamericana, plantea que las representaciones sociales, hacen referencia a alguien, sobre alguien y/o sobre algún evento, sobre algo. Éstas tienen que ver con significación, concepciones, creencias, percepciones que nos hablan de lo que el sujeto hace.

Las representaciones sociales dan sentido, facilitan una interpretación del individuo acerca de su mundo, para así construirlo, contribuyen a que construya su filosofía. Es el sentido común lo que ilustra la vida cotidiana, y son los hechos de la vida diaria de lo que se nutren estas representaciones. Moscovici lo plantea así, "el sentido común... con su inocencia, sus técnicas, sus ilusiones, sus arquetipos y sus mañas, estaba primero".¹³²

El autor deja el terreno de las ideas para pasar al sentido común, la vida cotidiana, los pensamientos. Por eso el especialista no maneja las representaciones sociales, las maneja el público, el vulgo.

Las representaciones sociales son un proceso dinámico, de interacción dialógica, tiene que ver con experiencia y edad. Son proclives a estar en permanente movimiento, porque las prácticas cotidianas cambian, por eso van cambiando, a través del tiempo, por condiciones sociales. No son estáticas, dependen del movimiento de la sociedad. El individuo tiene representaciones propias que

¹³¹Moscovici, S. El psicoanálisis, su imagen y su público. Editorial Huemul, S.A., Argentina, 1979, p. 12.

¹³²Moscovici, S. *Op. cit.*

permean el contexto, éstas dirigen a la acción. Para que este individuo produzca estas representaciones sociales tiene que dominar el contexto, los códigos que se encuentran en él. Para interpretar hay que entender los significados de éstas.

Moscovici nos dice que, **Durkheim**, propone las **representaciones colectivas**, de esta manera "quería designar así la especificidad del pensamiento social con relación al pensamiento individual". Éstas son diferentes a las representaciones sociales, que tienen que ver con la organización de imágenes y lenguaje, expresiones y figuras socializadas "es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes".¹³³ En esta lógica, el individuo se construye por las representaciones sociales, a través del lenguaje.

Estas son reflejo de la conciencia colectiva y también individual, por eso, las representaciones, son colectivas e individuales. Muchas cosas de la vida cotidiana están ahí, pero no las hacemos conscientes, por eso las representaciones sociales existen pero no nos damos cuenta de ellas, porque no somos especialistas, el individuo común no sabe que existen.

Hablando de especialistas, es aquel que quiere conocer científicamente, es el sabio que experimenta lo que hace, con miras al descubrimiento de un mecanismo, de una sustancia, de una ley, de un fenómeno, busca llegar al meollo del problema, es una ciencia de lo real.

¹³³ *Ibidem*, p. 16.

Por otro lado, el individuo común está interesado en lo inmediato, en su solución, es una ciencia en lo real. Sin embargo, puede haber sabios aficionados, pero no son más que individuos comunes.

Pero las representaciones sociales se recrean y construyen en la vida cotidiana, en los grupos. Por eso es importante conocer lo que hace un grupo sobre algo.

El mito, la imagen y la opinión, son el vehículo de las representaciones sociales. Se dan para y en la vida cotidiana. El mito se le puede considerar una forma antigua, arcaica y primitiva de representar el mundo.

Siguiendo con el mito, es la cosmovisión de un grupo inamovible, la representación social, son expresiones particulares de algún grupo, sobre algo específico. Se reconstruye, se retoca, se modifica cuando se dialoga. No es el texto fiel. Es una construcción social. Desde la perspectiva de las representaciones, al objeto se le ubica como una textura psicológica y social.

Las representaciones sociales no son formas arcaicas, son creencias normales de la sociedad, se nutren de la información, de la prensa. Moscovici nos dice "que son una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligibles la realidad física y social, se integra en un grupo en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación."

Las representaciones son compartidas en el momento que se generan las interacciones entre los individuos. Son entidades, con unidad, independencia y naturaleza, tienen existencia incluso metafísica. Dice nuestro autor "son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de la palabra, un gesto, un encuentro." ¹³⁴

Como son entidades forman parte de nuestra vida cotidiana, son gestos, palabras. Por eso la mayor parte de nuestra vida cotidiana está impregnada de representaciones sociales. La expresión de una actitud, mirada, palabra, gesto; tiene que ver con esto. Son aspectos compartidos por individuos.

Tienen un elemento simbólico y otro práctico. El primero tiene que ver con el pensamiento y el segundo con la acción. Son una guía para la acción, se constituyen socialmente.

Son los conceptos y nociones de la Psicología y la Sociología, lo que nos permite estudiarlas.

En relación a lo planteado por el creador de las representaciones sociales, Moscovici, considero que es difícil encontrar representaciones en los relatos de vida, pues su planteamiento hace referencia a lo inmediato, al sentido común. Su perspectiva empirista genera conflicto, pues nuestro objeto de interés va orientado en la perspectiva interpretativa, requerimos darle voz al otro, escuchar su discurso. Cuando hablamos del significado que tienen los docentes sobre su formación, conversamos de formas simbólicas y no de representaciones sociales. Estas

¹³⁴Idem, pp. 17, 27.

formas simbólicas están cruzadas por sus historias de vida, donde están implicados múltiples elementos. Por tanto, nuestro estudio está orientado al significado, en una línea diferente a las representaciones sociales.

Por otro lado, las representaciones, requieren categorías sociales, grupos que tengan algo en común externo. Nuestro objeto de estudio va en la perspectiva de escuchar individuos que nos signifiquen, desde lo más profundo de ellos, su formación.

Más aún, los docentes portan un capital cultural, como ya lo afirmamos, construido por los conocimientos, pero también por las historia que portan los individuos, desde la estructuras microsociales, como la familia, la escuela, etc. Los profesores le dan significado a su formación, considerando otros componentes.

Un elemento más que nos parece conveniente anotar para que se ilustre con más precisión, es el planteamiento de Van Dijk. Él considera que "la producción, comprensión y efectos de los actos del habla en la comunicación deberían ser estudiados desde una perspectiva más empírica."¹³⁵

En todo caso si nos interesa la definición del discurso planteado por Van Dijk, se debe a que "es tanto una forma específica del uso del lenguaje, como una forma específica de interacción social, el discurso se interpreta como un evento comunicativo completo en una situación social. Lo que distingue el análisis del discurso de la gramática de la oración, es que el análisis del discurso en la práctica se concentra específicamente en los fenómenos detrás de la oración"

¹³⁵Van Dijk Teun. (2005). Análisis del discurso. En <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/24/meersohn.htm>, p. 4, fecha de consulta enero de 2014.

Desde una perspectiva empírica, "el significado del discurso es una estructura cognitiva, hace sentido incluir en el concepto de discurso no solo elementos observables verbales y no verbales o interacciones sociales y actos del habla, sino también las representaciones cognitivas y estrategias involucradas durante la producción o comprensión del discurso."¹³⁶

Más adelante Habermas, nos plantea la interacción comunicativa como una actividad mediatizada por símbolos, por un sistema de signos, por el lenguaje.

Para nuestros fines, los discursos e interpretaciones están impregnados de significados. Esto es importante pues, por lo regular los docentes en lo inmediato se quedan con apreciaciones superficiales y solo empiezan a descifrar las relaciones que subyacen en las cosas, en la medida que dialogan con los otros. Pero también por su mundo de vida, por sus capitales, cultural, simbólico, económico; además, por su identidad, sus imaginarios, que si bien es cierto, todos están contribuyendo a que los maestros signifiquen la realidad. Máxime, que los docentes tienen una formación académica profesional, una formación inicial, que se amplía con una formación continua que se traduce, en cursos, diplomados, seminarios, congresos, encuentros, simposios, etc.

Por lo tanto, los discursos de los docentes están determinados por ese cúmulo de conocimientos, de capital cultural.

¹³⁶Van Dijk *Op. cit.*.

I.5. Habermas y el mundo de vida.

Pero no sólo eso, desde el ángulo de **Habermas** se plantean categorías para el análisis empírico explicativo de las estructuras sociales; éstas nos permiten reconocer como podemos significar, por la vinculación del nivel macro estructural con el de las acciones directas entre las personas y, es precisamente que las condiciones socializadoras de las instituciones educativas pueden ser susceptibles de ser analizadas desde una **posibilidad teórica comunicativa**, esto nos permite interrelacionar el plano estructural con el de las relaciones intersubjetivas y la forma como le dan significado a las cosas.

Al desarrollar la socialización como posibilidad de significar, nos permite conocer, a un clásico de la sociología, Durkheim, que permite reconocer el proceso de socialización. Nos dice que la educación y la socialización "son procesos por los cuales el individuo aprende las maneras de un grupo o sociedad; es decir, adquiere las herramientas físicas, intelectuales y morales necesarias para actuar en sociedad".¹³⁷

Este planteamiento, se encuentra en una perspectiva de continuidad del orden establecido. Sin embargo, también en el mismo se encuentran de manera inherente elementos que se proyectan como contradicción o resistencia al mismo. Por eso podemos significar en diferentes posibilidades sobre nuestra formación.

¹³⁷ Durkheim, Émile. *Educación y sociología*, Ediciones Península, Barcelona, 1975, p. 71.

En el **mundo de vida**, que propone Habermas, la cultura, la personalidad y la sociedad, no es un óbice el que nos puede llevar a comprender como significan los docentes.

Este autor nos invita a reflexionar sobre su teoría de la acción comunicativa y contribuye en la explicación de nuestro objeto de estudio, porque plantea que la interacción comunicativa es la actividad mediatizada por símbolos, sistema de signos preferencial que es el lenguaje.

La acción comunicativa se rige por normas vigentes que se presentan como obligatorias y que determinan esperanzas mutuas de comportamiento pero que deben ser comprendidas por los agentes sociales. Los valores y las normas morales se dan en la interacción comunicativa.

Esto tiene que ver con el concepto de racionalidad comunicativa que plantea el autor citado "este concepto de racionalidad comunicativa posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene habla argumentativa en la que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced de una comunidad de convicciones, racionalmente motivada, se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas".¹³⁸ La acción comunicativa requiere de un aprendizaje de normas y valores dentro de un bagaje cultural dado. El trabajo se

¹³⁸Habermas, J. Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y social. Volumen I, Taurus, Madrid, 1987 p. 27.

legítima desde el sector de la acción comunicativa, es decir, desde las tradiciones de la cultura.

En esta perspectiva, los sujetos en sus acciones y lenguaje, muestran comportamientos que pueden ser evaluados a juicio objetivo por parte de los interlocutores.

Relacionando lo anterior con nuestro objeto de estudio, los profesores con su lenguaje expresan un comportamiento, en mucho determinado por valores y normas morales, su bagaje cultural permite significar su formación

Habermas nos plantea que hay un mundo de la vida, donde los individuos no son sujetos aislados, hay una relación intersubjetiva, están en relación con el otro. En el caso de los docentes y pensando Gadamer, la formación no es algo que se nace con ella, la formación es una constante permanente, es una apropiación de sí. Se adquiere en el diálogo con el otro; construye sus significados en la relación con los otros.

El paradigma socio crítico, al cual pertenece nuestro autor, parte de una concepción social y científica holística, pluralista e igualitaria. Los seres humanos son cocreadores de su propia realidad, en la que participan a través de su experiencia, su imaginación e intuición, sus pensamientos y acción; ella constituye el resultado del significado individual y colectivo.

Dice este autor que la racionalización del mundo de la vida, implica el reconocimiento de sus elementos. Éste mundo de la vida se compone de la

cultura, que hace referencia a pautas interpretativas o suposiciones básicas; la sociedad, donde se generan acciones influenciadas por el anterior elemento y genera pautas apropiadas de relaciones sociales y, la personalidad que nos permite reconocer el modo de ser y comportarse de las personas

Aquel individuo que se compromete con la acción comunicativa y el logro de cada uno de estos elementos nos lleva a la reproducción de este mundo de la vida. Esto se genera por medio del refuerzo de la cultura, la integración de la sociedad y la formación de la personalidad.

En otro momento de la historia de la sociedad, estos elementos estaban imbricados, pero hoy con la racionalización del mundo de la vida, se hace necesaria su creciente diferenciación.

Habermas, nos plantea que existe una reproducción de las estructuras simbólicas del mundo de la vida y estas estructuras se reproducen por tres vías, "por el aspecto de funcional del entendimiento, esto se refiere a la continuidad del saber válido, la tradición y la renovación del saber cultural. El aspecto de coordinación de la acción, que se refiere a la estabilización de la solidaridad de los grupos. Por último, el aspecto socialización que tiene que ver con la formación de actores con capacidad de responder a sus acciones."¹³⁹

Son procesos de reproducción simbólica y les corresponde un componente de la estructura del mundo de la vida, la cultura, la sociedad y la personalidad.

¹³⁹En Mêlich, J. La acción comunicativa desempeña aquí un papel básico, p. 49.

El autor define estos elementos de la siguiente manera, **la cultura** como un cúmulo de saber en donde los participantes en la comunicación, se nutren de interpretaciones para razonar sobre algo en el mundo. La reproducción cultural del mundo de la vida se encarga de que en su ámbito semántico, las nuevas situaciones que se presenten queden puestas en relación con los estados del mundo ya existentes. Se trata de afirmar la continuación de la tradición.

Por su parte **la sociedad**, es considerada como el conjunto de disposiciones legítimas a través de las cuales los partícipes regulan sus pertenencias a grupos sociales, afirmando con ello la solidaridad. También aquí la unión social del mundo de la vida se encarga de que las situaciones nuevas queden conectadas con los estados del mundo ya existentes. En contraste con la cultura, no se trata aquí del ámbito semántico, sino del espacio social.

Por otro lado, **la personalidad** es el conjunto de capacidades que perfilan a un sujeto, en capacitado de lenguaje y de acción, en capaz de tomar parte en procesos de entendimiento. A diferencia de los primero elementos, aquí se trata de afirmar la novedad con lo ya existente a partir del tiempo histórico.

Visto de otra manera, dentro del mundo de la vida, la cultura estaría reflejando el mundo objetivo, que tendría el conjunto de las entidades sobre las que se realizan enunciados verdaderos. La sociedad es el mundo social, como suma de las relaciones interpersonales legítimamente normadas. Por su parte la personalidad como parte del mundo subjetivo, como totalidad de las convenientes vivencias.

Los componentes del mundo de la vida, la cultura, la sociedad y la personalidad, conservan sus elementos en el sistema; la producción cultural, la integración social y la formación de la personalidad, estos se desarrollan en el nivel del sistema.

El sistema se origina en el mundo de la vida, sin embargo desarrolla características estructurales propias. Cuanto más poder tienen estructuras como el Estado y la economía, más capacidad de gobierno despliegan sobre el mundo de la vida. La consecuencia de este proceso trae consigo que la capacidad de comunicación y comprensión se vean limitada, por ese control externo. Se pierde el consenso racional, al problematizarse la comunicación.

Esta evolución de ambos, mundo de la vida y sistema, hacia una mayor racionalización, adopta diferentes formas, en ambos niveles. Estas diferencias le dan forma a lo que Habermas define como la colonización del mundo de la vida. Ésta racionalización del mundo de la vida implica una racionalidad de la acción comunicativa. El autor dice que ésta “se refiere a la interacción a lo menos de dos sujetos capaces del lenguaje de acción que (ya sea con medios verbales o modos extraverbales) entable una relación interpersonal.”¹⁴⁰

Esto es resultado del control del sistema sobre el mundo de la vida, desde la perspectiva del autor, mundo de la vida y sistema tiene una relación dialéctica, que se restringen y se abren nuevas posibilidades. La implicación que se perfila ante esta tendencia es que la acción orientada hacia la recíproca comprensión se

¹⁴⁰Habermas, J. y Tapia E. en Mendoza Vargas, J.E. Teoría de la acción comunicativa, 2006.

independiza del marco normativo, basándose cada vez más en el lenguaje habitual. Entonces el resultado es que la capacidad del lenguaje, se agota porque los medios no lingüísticos llenan el vacío que se genera, tal es el caso del dinero y el poder, que es un sistema, cada vez más complejo, y no el lenguaje, el que está coordinando la acción. Habermas diría que se ejerce una violencia sobre el mundo de la vida, mediante modos que se limita la comunicación, generándose patologías en el mundo de la vida.

Al imponerse el sistema sobre el mundo de la vida, genera una crisis de la cultura, una pérdida de sentido, en la sociedad se presenta una ausencia de normas, anomia¹⁴¹, y en la personalidad las "psicopatologías". Estas perturbaciones son resultado de una colonización sistémica del mundo de la vida. Habermas lo plantea de la siguiente manera "... la pauta capitalista de la modernización está marcada por una deformación, una reificación de las estructuras simbólicas del

¹⁴¹López Fernández, María del Pilar. EL CONCEPTO DE ANOMIA DE DURKHEIM Y LAS APORTACIONES TEÓRICAS POSTERIORES. Voces y contextos. Ibero/Forum. "(...) la anomia se refiere a la ausencia de un cuerpo de normas que gobiernen las relaciones entre las diversas funciones sociales que cada vez se tornan más variadas debido a la división del trabajo y la especialización, características de la modernidad. Dado que la transformación ha sido rápida y profunda, la sociedad se encuentra atravesando por una crisis transicional debida a que los patrones tradicionales de organización y reglamentación han quedado atrás y no ha habido tiempo suficiente para que surjan otros acordes con las nuevas necesidades.

Como consecuencia de ello, se ha producido una situación de competencia sin regulación, lucha de clases, trabajo rutinario y degradante, entre otros, en el que los participantes no tienen clara cuál es su función social y en la que no hay un límite claro, un conjunto de reglas que definan qué es lo legítimo y lo justo. Para Durkheim, la anomia no es más que una etapa, producto de las rápidas transformaciones. Etapa que, eventualmente, será superada a través de la creación de corporaciones o grupos profesionales en las que los individuos podrán reunirse a partir de la comunidad de intereses, con el establecimiento de reglas. Es decir, se constituirá la unidad en la diversidad, y de esta forma será posible reorganizar una sociedad que para Durkheim se encuentra desorganizada y fragmentada. A diferencia de la concepción transicional que Durkheim hace de la anomia en *La División del Trabajo Social*, en *El Suicidio (1897)*, la considera como un mal crónico de la sociedad moderna y factor explicativo de un porcentaje de la tasa social de suicidios de la Europa de finales del siglo XIX. En [http://www.uia.mx/actividades/publicaciones/iberoforum/8/pdf/VOCES%20Y%20CONTEXTOS/5.%20MARIA DEL PI LAR LOPEZ_IBEROFORUMNO8.pdf](http://www.uia.mx/actividades/publicaciones/iberoforum/8/pdf/VOCES%20Y%20CONTEXTOS/5.%20MARIA DEL PILAR LOPEZ_IBEROFORUMNO8.pdf), fecha de consulta noviembre de 2013.

mundo de la vida bajo los imperativos de los subsistemas que se diferencian a partir del dinero y el poder y que se convierten en autosuficientes".¹⁴²

Estos tres elementos nos permiten entender por qué el hombre, en este caso los docentes, interpretan y/o significan, por medio del lenguaje de cierta manera, e implícitamente se están ubicando en la pertenencia a algún grupo social y en consecuencia actúan.

Habermas, nos expresa que la "humanidad está ligada a tres medios de socialización, el trabajo, la interacción mediada por la tradición y el lenguaje y la formación de identidades del yo. En esta perspectiva la socialización, así planteada es origen, de la significación que generan los individuos".¹⁴³

En este orden de ideas se generan posibilidades de saber o puntos de vista desde los cuales puede ser comprendida la realidad, las informaciones que nos permiten ampliar el dominio técnico y las interpretaciones por la cuales se hace posible la orientación de la acción bajo tradiciones comunes. El análisis libera al sujeto de poderes hipostasiados.

En base a lo anterior, se desprenden un conjunto de intereses; el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipatorio. Nos interesa el interés práctico, este interés presupone un contexto social de acción comunicativa cuyo medio es el lenguaje y mediante el cual se desarrolla la intercomunicación, la interacción y la subjetividad lingüísticamente mediada. Sobre esto Habermas, declara que, "el

¹⁴²Ritzer, 1987, p. 283.

¹⁴³Habermas, J. Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social. Volumen I, Taurus, Madrid, p. 34.

intercambio entre sujetos se realiza en el medio de la comprensión de sentido que posibilita el consenso entre actores sociales.

El consenso mediado por un sentido, queda sedimentado en el campo normativo (mundo social) que en algún momento nos llega como tradición o como gramática del lenguaje usual. Esta gramática del lenguaje usual regula también los elementos no lingüísticos de la praxis de vida uniendo así, símbolos, acciones y expresiones".¹⁴⁴

En este sentido los docentes intercambian ideas, significados sobre sus juicios sus concepciones, se generan consensos o disensos. Es ese encuentro con los otros lo que permite ese intercambio. Son hermeneutas, en el sentido que quieren o pueden ignorar su precomprensión, de la situación inicial, mediada siempre por su interpretación.

Esto es lo que nos interesa rescatar del autor, el aporte de Habermas a la Hermenéutica. Nos dice que sólo se capta la comprensión de sentido en cuanto los intérpretes asumen la tradición como referida a sí mismos y a la situación desde la que es leída. Se trata entonces de autoconstruir la identidad personal y colectiva desde lo otro que habita en mí y de asumir dialécticamente los dos polos constitutivos del círculo hermenéutico: la pertinencia y el distanciamiento. Su planteamiento es de una hermenéutica de la acción con carácter teórico-reconstrutivo. Esto es de vital importancia para acercar los significados de los docentes sobre su formación, y la Hermenéutica de Gadamer y de Habermas, sin

¹⁴⁴Habermas, J. *Dominio técnico y comunidad lingüística*, Editorial Ariel, Madrid, 1980, p. 198.

dejar de mencionar las distancias en algunos elementos, entre ambos autores. Nos brinda una relectura sobre la hermenéutica, "la investigación hermenéutica de la realidad sólo es posible bajo el interés determinante de conservar y ampliar la intersubjetividad en la comprensión orientada a posibles acciones. La comprensión de sentido se orienta pues según su estructura al posible consenso de aquellos que obran en el contexto de una comprensión de la tradición. Este interés se llama a diferencia del técnico, interés de conocimiento de tipo práctico."¹⁴⁵

Por eso el método hermenéutico, tiene que ver con comprensión e interpretación de un texto, considerando como texto cualquier contenido situación humana que posea un contenido simbólico (leguaje didáctico, cultura de la institución, relaciones interpersonales en el contexto escolar, documentos producidos en la institución...). Se trata de llegar al "sentido" (categoría última del proceso hermenéutico). El sentido se construye a partir de una primera proyección de los significados (mundo de vida aun no conscientes) propios del sujeto que estudia, para después en sucesivas interpretaciones ir descubriendo otras dimensiones y siempre en relación al entorno. La formación y su significado es el texto que nos interesa.

I.6. Pierre Bordieu, su planteamiento sobre capital cultural.

Por su parte **Bordieu** con su propuesta, de los **campos y los capitales**, que entran en juego, como; el cultural, el material, el económico y el simbólico y el habitus, determinan la significación que generan los individuos a las cosas. Estos

¹⁴⁵Habermas, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa, Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. 1. Madrid, Taurus, 1987, pp. 182-196.

referentes teóricos nos ayudan a entender como desde lo macro y lo micro social los individuos generan significados. En el caso que nos ocupa, los profesores con sus prácticas están definiendo posiciones en relación a su formación.

Desde nuestro autor el **espacio social** es, simultáneamente, un espacio de relaciones de fuerza, de diferencias de potencial dependientes de la posición ocupada objetivamente (volumen y estructura del capital, trayectoria) y un espacio de luchas, de tomas de posición (prácticas y representaciones) que pugnan por imponer la definición legítima de las situaciones y que dependen de las disposiciones incorporadas por los agentes.¹⁴⁶

Por otro lado los *campos* son espacios estructurados de posiciones cuyas propiedades dependen sólo del lugar en los mismos y pueden analizarse con independencia de las características de quienes lo ocupan.¹⁴⁷

El **habitus** hace referencia a “Los condicionamientos asociados a una clase particular de existencia, producen *habitus*, sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su fin, sin suponer la búsqueda consciente de fines...”¹⁴⁸

¹⁴⁶ Bourdieu. *Cuestiones de sociología*, Madrid, Istmo. 2000, p. 131.

¹⁴⁷ Bourdieu. Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clase sociales*, Bilbao, Deselee de Brouwer. 2000, p.112.

¹⁴⁸ Bourdieu. Bourdieu, *Op. cit.*, p. 70.

Esta categoría incluye las estructuras mentales o cognitivas por medio de las cuales los individuos manejan el mundo social. Éstos están dotados de un conjunto de esquemas internalizados por medio de los que perciben, comprenden, aprecian y evalúan el mundo social. Los docentes no son ajenos a este proceso, portan esos esquemas ya que son un medio para que las personas produzcan sus prácticas, las perciban y evalúen. Pero más aún signifiquen la realidad, son estructuras que reflejan las divisiones objetivas en las estructuras de clase, como los grupos de edad, los géneros y las clases sociales.

En este sentido, los docentes están reflejando una posición en la escala social, su formación inicial y continua, permite que tengan este posicionamiento. Por eso el ***habitus*** se adquiere como resultado de la ocupación duradera dentro del mundo social. No todos tenemos el mismo ***habitus***.

En relación al **Capital lingüístico** Bourdieu nos manifiesta que es el poder sobre los mecanismos de formación de los precios lingüísticos, el poder de hacer funcionar en provecho las leyes de formación de precios y de extraer plusvalía específica.¹⁴⁹

Sobre el **Capital cultural** expresa que, puede existir en tres formas o estados: en estado interiorizado o incorporado, en forma de disposiciones duraderas del organismo; en estado objetivado, en forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, y en estado institucionalizado, una forma de objetivación que debe considerarse aparte, porque como veremos en el caso de

¹⁴⁹ ***Ibidem***, pp. 123-124.

los títulos académicos, confiere propiedades enteramente originales al capital cultural que debe garantizar.¹⁵⁰

El capital cultural no sólo es asunto de información, es inteligencia, es direccionalidad, experiencia. Es forma de vivir y pensar la realidad. Son competencias emotivas, cognitivas, en ese sentido, nos dice, que el capital cultural se acumula, se cultiva.

Entre ellos están el capital cultural que se refiere al grado y estudios académicos de una persona, que le facilita entender y acomodarse a los acontecimientos de la vida cotidiana.

El **Capital simbólico** es el prestigio y la autoridad derivados de la posesión de capital económico, cultural o social.¹⁵¹

I.7. John B. Thompson y su concepción simbólica de la cultura.

Este autor crea otra concepción más, que incluye el significado de las formas humanas, señalada como la concepción **simbólica de la cultura**: “de acuerdo con ella los fenómenos culturales son fenómenos simbólicos, y el estudio de la cultura se interesa esencialmente por la interpretación de los símbolos y de la acción simbólica.” Ya que de manifestarse emblemáticamente explica el origen de los sentimientos y las pautas de acción en el hombre.

¹⁵⁰Bourdieu. Op. cit., p.134

¹⁵¹Rojas, C. Filosofía de la educación. De los griegos a la tardomoderniad. Editorial Universidad de Antioquia, Colombia, 2010, pp. 300-301.

La concepción **descriptiva** de John Thompson, ve la cultura como “el conjunto diverso de valores, creencias, costumbres, convenciones, hábitos y prácticas característicos de una sociedad particular o de un período histórico.”¹⁵²

Por consiguiente, contemplamos que los valores que conforman la cultura son el pasaporte para que los individuos se comprendan, definan y tomen referencia histórica por la apreciación que le determinan a los signos que los rodean. De forma que Thompson crea otra concepción más, que incluye el significado de las formas humanas.

Manifestarse emblemáticamente explica el origen de los sentimientos y las pautas de acción en el hombre, es esta posibilidad teórica la que puede permitirnos entender la significación que los profesores tienen de su formación. Los anteriores planteamientos teóricos ¿determinan nuestra identidad? o dicho de otra manera, ¿En la medida que significamos, nos ubicamos como parte de algo, nos identificamos? Los docentes ¿cómo definen su identidad al significar su formación?

Considero que desde la perspectiva antropológica, podemos retomar sus aportes ya que desde este referente, la cultura es entendida como un factor esencial que configura los patrones de comportamiento y significado en los sujetos, ya que encausa la actitud personal y en grupo, por lo mismo no se puede reducir a un ámbito específicamente formativo, pues regularmente se designa a una persona instruida como culta.

¹⁵²Thompson, 1993, p. 184.

La cultura a lo largo de los años ha tenido muchas significaciones, una de las más conocidas es su concepción clásica, término que utilizaban los filósofos “para referirse a un proceso de desarrollo intelectual o espiritual, proceso que difería en ciertos aspectos del de <<civilización>>”.¹⁵³

Tanto Thompson como Valenzuela, consideran que la cultura, con la Antropología, es entendida como un factor esencial que configura los patrones de comportamiento y significado en los sujetos ya que encauza la actitud personal y en grupo, por lo mismo no se puede reducir a un ámbito específicamente formativo, ya que regularmente se designa a una persona instruida como culta.

Una vez definido el concepto de cultura por ambos autores, destacamos las similitudes en sus paradigmas, que expresan que **la cultura son los hábitos y prácticas que definen a la sociedad y que es un principio que organiza la experiencia, como un fenómeno simbólico.** Para nosotros la cultura son las nociones humanas configuradas por una trama de signos que adquieren sentido y credibilidad con su uso. Así favorecen para que el sujeto se desplace en sociedad, por medio de la regulación de sus interacciones sociales, para ello, pasa de su voluntad individual a la de los demás, con el objetivo de convivir, por tanto suele sacrificar sus instintos para lograr su sensibilización y simpatizar con los que lo rodean.

No obstante, la cultura nos diferencia de los animales y en ocasiones nos aleja de la violencia al reprimir los anhelos, pues entre el amor y el deseo, se producen

¹⁵³Thompson, *Op. cit.*, p. 84.

conflictos que hacen peligrar los lazos humanos, entre ellos está la segregación del ser. Que es resultado de los valores es decir manifestaciones emocionales, que en este estudio califican a la personas como bellas o feas. Las creencias: ideas básicas que nos dicen cómo debemos hacer las cosas, fundamentadas en el conocimiento o en la verdad, que corresponderían a pensar que un cuerpo atractivo contribuye para seducir, o ser contratado. Las costumbres ritos o hábitos sociales que han sido arraigados por la aprobación social. Son todas aquellas prácticas cosméticas que aún perviven.

Cada una de estas categorías se comparte en el sistema cultural y son el parámetro para escoger conductas que desencadenan en manifestaciones culturales.

Por consiguiente, observamos que los valores que conforman la cultura son el pasaporte para que los individuos se comprendan, definan y tomen referencia histórica por la apreciación que le determinan a los signos que los rodean.

I.8. La identidad como constructora de significados.

Como lo explica Jorge González, la **cultura** es “el principio organizador de la experiencia; mediante ella ordenamos y “estructuramos” nuestro presente a partir del sitio que ocupamos en las redes de las relaciones sociales.” Así, la cultura determina la manera en cómo funciona un sujeto colectiva y subjetivamente, al compartir sus dogmas y emociones.¹⁵⁴

¹⁵⁴González, J.A. Ensayhos sobre realidades plurales, CONACULTA, México, 1994, p. 57.

Por otra parte la **Identidad**, explicada por Gilberto Giménez, es “la representación que tienen los agentes (individuos o grupos) de su posición (distintiva) en el espacio social y su relación con otros agentes (individuos o grupos) que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio”.¹⁵⁵

En esta línea de análisis, la identidad es un proceso discursivo que se sirve de la opinión y de la relación con el otro para ir construyendo la historia de lo que es una persona, es decir el sentido de su existencia. Es lo que distingue y caracteriza a un individuo en el proceso de convivencia, donde se califican las cualidades contextuales.

Por ende, consideramos que, la identidad es una construcción de la cultura porque no es más que la cultura interiorizada por los sujetos, considerada bajo el ángulo de su función diferenciadora y contrastiva en relación con otros sujetos. Esto es que los seres se adueñan de los valores y los dogmas del país donde habitan, al interiorizarlos, su comportamiento gira en torno a lo que piensan, por ello muchas de las normas estéticas las vinculamos con la **dimensión simbólica convencional** “procesos que implican típicamente la aplicación de reglas, códigos o convenciones de diversos tipos”.¹⁵⁶

I.9. Cornelius Castoriadis y sus imaginarios constructores de sentidos.

En una perspectiva más general, los imaginarios de **Cornelius Castoriadis**, en palabras de Ramírez, tienen que ver con “lo **imaginario**, es un esfuerzo de

¹⁵⁵Giménez, Gilberto. En Valenzuela Arce, José Manuel. *Decadencia de las identidades*, 2000, p. 70).

¹⁵⁶Thompson, 1993, p. 208.

construcción de sentido, es la fuerza creadora que permite que, entre la percepción de la realidad y la expresión de su experiencia, coagule una forma de interpretación”¹⁵⁷

Desde **Karam**, Castoriadis entiende el imaginario como “la imagen de, sino creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórica y psíquica) de figuras/ formas / imágenes, a partir de las cuales solamente puede referirse a algo”.¹⁵⁸

De manera que Castoriadis expresa que el imaginario no corresponde a imaginar figuras en la mente, sino a reflejar los deseos que evoca dicha imagen, que puede responder a valores, creencias y mitos socialmente instituidos.

Apunta al imaginario en imaginario radical referido “al flujo de representaciones que posee cada ser humano, dentro de las cuales figuran deseos, imágenes, recuerdos, anhelos, estados de ánimo, en el que no hay pensamiento lógico, se trata de representaciones sin ninguna funcionalidad,” De cierta forma el **imaginario radical** no es más que evocaciones que al parecer no tienen una función institucional en la sociedad y al no ser certificadas se quedan en anonimato”.¹⁵⁹

Los profesores ven su formación desde el ángulo de la representación que le dan a ésta, son significaciones imaginarias, como dice Castoriadis “porque no corresponden por referencia a elementos racionales o reales y no quedan

¹⁵⁷Ramírez B. Morales. Imaginario y formación, UAMA/UAEM, México 2003, p. 292.

¹⁵⁸Karam, 2004, p.42.

¹⁵⁹Karam, 2004, pp.42-43.

agotadas por referencia a dichos elementos, sino que están dadas por creación”.¹⁶⁰

La formación de los profesores puede ser representada o percibida, sin embargo, es la significación que le dan éstos, la que permite configurar una multiplicidad de sentidos, eso es una significación imaginaria. En palabras de Ramírez “lo imaginario es un esfuerzo de construcción de sentido, es la fuerza creadora que permite que, entre la percepción de la realidad y la expresión de su experiencia, coagule una forma de interpretación”.¹⁶¹

Esta construcción que los profesores tienen de su formación, afirmábamos anteriormente, que es una construcción histórica, es precisamente uno de los dominios irreductibles de lo imaginario, el dominio de lo histórico social o el imaginario social, este lo conforman producciones de sentido, sistemas de significación social, su consolidación y reproducción permite mantener unida a la sociedad, las normas, los valores y concepciones permiten esta unanimidad. Pero no sólo eso, desde otro referente teórico, los significados que asignan los profesores a su formación tiene que ver como lo que ya planteaba Castoriadis sobre lo imaginario que significa y es constructor de sentido. Lo imaginario crea figuras, formas, imágenes, todas ellas actúan como significaciones, y en base a eso, las cosas, los hechos, los procesos cobran sentido.

Pero no sólo eso, desde otro referente teórico, los significados que asignan los profesores a su formación tiene que ver como lo que ya planteaba Castoriadis

¹⁶⁰Castoriadis, 1998, p. 68.

¹⁶¹Ramírez, B. Morales. *Imaginario y formación*, UNAMA/UAEM, México, 2003, p. 292.

sobre lo imaginario que significa y es constructor de sentido. Lo imaginario crea figuras, formas, imágenes, todas ellas actúan como significaciones y como base eso, las cosas, los hechos, los procesos cobran sentido.

A manera de conclusión de los sub temas que se abordaron y que están presentes en el discurso del docente, podemos decir que la acción transformadora e innovadora de los profesores requiere de apoyos teóricos desde distintos campos del saber humano. Una práctica educativa que procede solamente con base en la experiencia, por más eficiente que parezca, corre el riesgo de repetirse y reincidir en errores no descubiertos. La teoría enriquece a la práctica y la resignifica con aportes novedosos descubiertos por otros y sistematizados teóricamente.

Es importante que un docente conozca las distintas corrientes pedagógicas contemporáneas, las cuales le aportarán, desde la teoría, un espacio de cultura pedagógica indispensable para que los maestros interpreten y resignifiquen su quehacer educativo.

Si la práctica docente es una acción educativa social y política en sus diversos ámbitos y dimensiones, las corrientes pedagógicas contemporáneas orientan esa práctica e incorporan elementos: saberes, metodología y habilidades que los maestros en servicio requieren en su interacción con sus alumnos, con las autoridades y con la sociedad en general. Si bien es cierto que cualquier pedagogía o método didáctico implica algunos problemas de la psicología (del desarrollo, del aprendizaje, de la inteligencia) la mayoría de las teorías psicológicas son explicaciones obtenidas en situaciones experimentales de laboratorio que no recogen en su totalidad lo que se presenta en el proceso real de enseñanza-aprendizaje dado en las aulas.

I.10. Teóricos de la formación. Teoría y significados.

I.10.1. La formación docente o la capacitación.

Hoy en día, la formación docente compete a todas las personas que trabajan en educación, a docentes, a quienes los forman en esa área diferenciada de la educación denominada “formación docente”, que debe ser entendida como una actividad permanente, orientada a la conservación y al mejoramiento del nivel de la enseñanza de los docentes, tema controvertido, dada la diversidad de profesionales que intervienen en los procesos educativos a nivel medio superior y superior, por lo cual en el presente trabajo se habla de la formación de los docentes de nivel medio superior, quienes en su mayoría sin tener un conocimiento pedagógico y didáctico fungen como profesionales de la educación, lo cual debe analizarse por el impacto en el aprendizaje del alumno.

Para Durkheim la educación “Tiene como objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto y por otro lado el medio especial al que está particularmente destinado.”¹⁶² En este trabajo se definen algunos conceptos para adentrarse al tema de investigación como son formación docente, didáctica y modelos de formación docente, también se plantean cuatro conceptos ordenadores: docentes, formación docente, educación permanente y programa de formación, aunque sólo se desarrollará el concepto de formación docente, siendo el aspecto que se investigó.

¹⁶²Pansza G., M., Pérez J., E. y Morán O., P. Fundamentación de la didáctica. México, 2004, Gernika.

El término docentes, hace referencia a los profesores, que se consideran como los trabajadores académicos que realizan funciones de docencia, promueven y desarrollan el proceso educativo en relación a una currícula determinada, teniendo a su cargo una o varias materias, quienes realizan trabajos de investigación cuyos resultados se manifiestan a través de la producción o sistematización de nuevos conocimientos, invenciones, mejoras y la formación de recursos humanos especializados.

Para Bernard Honoré "la formación concierne al porvenir del hombre", porque, ya sea como producto, proceso o elemento articulador de otros conceptos y prácticas, tiene relación con la globalidad de experiencias obtenidas del sujeto.¹⁶³

La formación docente es una actividad en permanente perfeccionamiento y, búsqueda de estrategias para avanzar en la conceptualización y en la definición de los lineamientos concretos para el desarrollo, comprensión y transformación del proceso docente, afirma que "la formación hace referencia a un proceso más amplio que debe insertarse en lo reflexivo, en el conocimiento de campos del saber que dan cuenta de lo educativo: la filosofía, psicología, pedagogía, etcétera".¹⁶⁴

Es así que la formación docente implica la posibilidad de recuperar las historias silenciadas de los sujetos y las historias institucionales que se alejan, igualmente, del relato oficial, la investigación en formación docente se presenta como

¹⁶³Honoré, Bernard. Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad, Madrid, 1980, Narcea, pp. 176.

¹⁶⁴Díaz Barriga, A. (1988). "Investigación educativa y formación de profesores". En Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación, Cuadernos del CESU, núm. 20, p. 176. UNAM, México.

doblemente relevante, ya que permitirá no sólo dar cuenta de lo que sucede en este campo sino transformarlo y contribuir a una revisión de la teoría educativa y de la práctica pedagógica y de una manera de hacer y de vivir la educación, la formación docente es una función articulada con procesos de investigación-acción, implica procesos institucionales de cambio, de aprendizaje entre pares y de aprendizaje individual; sin embargo, existe una tendencia a atribuir la responsabilidad de la formación a los profesores, como si fuera una tarea individual asociada con esfuerzo y mérito; en consecuencia, para muchos hablar de la formación docente es hablar de la falta de formación docente, de sus faltas y sus carencias.

Todo ello ha contribuido a que avancemos en la adquisición de un mejor conocimiento del rol del profesor, se nos aparece hoy no como un actor cuya misión se agota en la transmisión de conocimientos, sino que se perfila como el conductor de un complejo proceso de enseñanza/aprendizaje; “la complejidad y la situación sumamente crítica a la que ha llegado en el mundo el “problema docente”, del cual la formación profesional es apenas un aspecto”¹⁶⁵; desde esta perspectiva, los planes de estudio de la formación inicial y de la formación continua tradicionales están en crisis, no basta ya con reforzar los conocimientos del profesor; hay que suministrarle también un conjunto de capacidades, competencias, destrezas, habilidades y actitudes que le permitan asumir el papel

¹⁶⁵Torres C, R. (1998). Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? , Revista Perfiles Educativos, N°. 82. En <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13208202>, fecha de consulta marzo de 2014.

de guía de ese proceso interactivo que constituyen hoy la enseñanza y el aprendizaje.

De esta manera, la formación y actualización constante del docente, es una herramienta que busca la formación del docente a la par del desarrollo del alumno; este tipo de ejercicio de actualización docente se fomenta mediante dos vías, la primera, se da en base a programas de Especialización Docente diseñados de forma directiva y participativa integrando todos los perfiles profesionales, al uso y aplicación de todas las mecánicas estructurales de un programa de intervención pedagógica aplicada a la función docente; la otra vía, es el fomento del nivel de investigación educativa y la generación de ideas que satisfagan las necesidades cognitivas y formativas, así como las actitudinales, todas ellas que logren el perfil ideal del docente que trabaje con calidad y en pro de lograr la calidad en el desarrollo de los sujetos con los que se involucra de manera cotidiana, sin perder de vista que el docente interviene, influye y modifica el proceso de pensamiento, la conducta y en muchos casos la vocación del propio alumno convirtiéndose (de forma ideal) en un modelo a seguir.

Frida Díaz-Barriga considera que en la formación docente para bachillerato es trascendental una capacitación en métodos y técnicas docentes, que debe conducir a una reflexión crítica sobre la propia práctica, la formación de profesores necesita de un cambio didáctico justificado en un análisis crítico y un despliegue de habilidades específicas de dominio docente.

Un proceso formativo innovador contribuye a forjar, en los participantes, un conjunto de capacidades, destrezas y actitudes, con fundamentos axiológicos para alternar, recrear y reconvertir continua y lúcida sus habilidades y competencias, según los requerimientos de los contextos culturales, sociales y escolares en que les toque ejercer.

“Al hablar de su formación incluimos tanto a educadores de aula como a directores y supervisores, entendiendo la importancia de articular estos tres estamentos y de hacerlo en el marco de nociones de *equipo escolar*, *desarrollo profesional* y *gestión escolar* que integren, para todos ellos, tanto la dimensión administrativa como la curricular y pedagógica”¹⁶⁶

Una definición importante e interesante es la de Chehaybar y Kuri quien refiere a la formación como el proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos para lograr la profesionalización de la docencia.

En 2009 con motivo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) establecen un convenio de colaboración encaminado a satisfacer la demanda de formación para los docentes en servicio de los diferentes subsistemas de bachillerato.

¹⁶⁶Torres C, R. (1998). Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? , Revista Perfiles Educativos, N°. 82. En <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13208202>, fecha de consulta marzo de 2014.

El enfoque educativo que asume el Programa de Especialización: Competencias Docentes para la Educación Media Superior es la formación por competencias y el objetivo fundamental es el desarrollo de competencias profesionales para el desempeño docente en el nivel de la Educación Media Superior. La estrategia para alcanzar este objetivo requiere de las experiencias y necesidades específicas de los docentes en el nivel medio superior, las actuales tendencias socio-educativas y los recursos desarrollados por la pedagogía.¹⁶⁷

Los profesores deben tener una competencia didáctico pedagógica que les permitan ser facilitadores de procesos de aprendizaje cada vez más autónomos, pero a veces esta afirmación es interpretada como un llamado a prescindir de la intervención, a un dejar hacer sin conducción, el aprendizaje, se resiente; por eso los profesores deben conocer, saber seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas; incluyen las nuevas tecnologías y pueden comprender la convocatoria y el compromiso como dinamizadores efectivos de secuencias de actividades en las que se utilicen recursos múltiples.

Esto implica que un desafío fundamental en la reinención de la profesión de profesor y es ampliar el horizonte cultural. “Predomina las formación disciplinaria a la pedagógica, son pocos los profesores que asistan a ésta y de ellos la mayoría participan en varios eventos”¹⁶⁸ Es necesario que los profesores aprendan a comprender y a sentir con el otro. El otro puede ser el alumno, un padre, una

¹⁶⁷ Secretaría de Educación Pública, 2008.

¹⁶⁸ Anzaldo Velázquez, Ma. Elva, Morales Acosta, Elvia, Nolasco González, María Susana. (1996). La formación docente y su impacto en la práctica educativa caso: Universidad Autónoma de Nayarit, p. 3.

madre, un estudiante secundario, una supervisora, o los funcionarios de los ministerios; pero también las comunidades en tanto tales, los empresarios, las organizaciones sociales, las iglesias y los partidos políticos.

En consecuencia, se pretende que los profesores tengan siempre las competencias propuestas, la de especificación, diferente a la de especialización, que es, a nuestro modo de ver, la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos, de una institución educativa, y de un conjunto de fenómenos y procesos; el complemento de los saberes que intervienen en la formación de las competencias pedagógico-didáctica, institucional, productiva e interactiva; un mayor dominio de contenidos referidos a una disciplina o campo del saber; un conjunto de metodologías o de peculiaridades institucionales que lo ponen en mejores condiciones de formar en los alumnos competencias básicas para las que se requiere su utilización.

Autores como Hargreaves, Gimeno Sacristán, Schön y la misma UNESCO que hacen mención de una serie de competencias que debe cubrir un docente eficaz como ellos le llaman y de ellas se rescatan las que nos acercan a este trabajo:

Domina los saberes —contenidos y pedagogías— propios de su enseñanza; provoca y facilita aprendizajes, al asumir su misión en términos de lograr que los alumnos aprendan; interpreta y aplica un currículum; Ejerce su criterio profesional para discernir y seleccionar los contenidos y pedagogías más adecuadas a cada contexto y a cada grupo; Reflexiona críticamente sobre su papel y su práctica pedagógica, la sistematiza y comparte en espacios de

interaprendizaje; asume un compromiso ético de coherencia entre lo que predica y lo que hace, buscando ser ejemplo para los alumnos; Las competencias que un docente debe lograr está fijado en cuatro pilares saber-pedagogía-didáctica – reflexión, articuladas para lograr el objetivo de un saber establecido en un curriculum, la elección de una pedagogía que se adapte al contexto y al modelo educativo institucional y la reflexión llevará al docente al crecimiento y actualización de su práctica.

Perrenoud reconoce que la competencia es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (recursos cognitivos), que se movilizan durante una situación específica, implica una evaluación integral que dice Villardón requiere de igual manera una enseñanza integral.

Otra diferenciación que es pertinente realizar, es la que tiene que ver con la formación contra la capacitación. Retomando a Torres, **formación** “es referirnos a la preparación profesional docente antes y durante el servicio”; por otro lado “la **capacitación** apunta esencialmente a la adquisición de habilidades para desarrollar una tarea determinada. Un proceso de formación docente debería incluir un componente de capacitación, pero esta es insuficiente para el desempeño de la docencia como una actividad profesional”.¹⁶⁹

¹⁶⁹Torres, R. La formación docente en la Era de la Informática y la lucha de clase contra la pobreza. Documento preparado a solicitud de la UNESCO-ORE, SANTIAGO, 2000, p. 15.

La misma autora define a **los docentes** como “los educadores vinculados al sistema escolar en los distintos niveles, incluyendo docentes de aula, directores, supervisores, o inspectores, así como técnicos de diversas funciones.”¹⁷⁰

I.11. La formación en Hans- Georg Gadamer.

Desde una mirada más profunda, **Gadamer** nos dice que la formación pasó a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura y designa en primer término el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Sin embargo, en nuestra cultura, el concepto hace referencia a la palabra "formación" (***Bildung***), desde este autor "se trata de algo más elevado y más interior, el modo de percibir que procede del conocimiento y, del sentimiento de toda la vida espiritual y ética de la persona y que se derrama armoniosamente sobre su sensibilidad y carácter. Aquí, "formación" no quiere decir sólo cultura, esto es, desarrollo de capacidades y talentos, sino reconstruir al hombre y su ser en sí".¹⁷¹

Este autor también nos plantea que el término alemán ***Bildung***, que "se traduce como formación, significa también la cultura que posee un individuo como resultado de su aprendizaje en los contenidos de la tradición de su entorno. Es entonces el proceso por el que se adquiere cultura..."¹⁷²

En esta lógica, las características del hombre se van desdoblado y eso es formación, lo que somos y lo que perfecciona nuestra naturaleza. Esto no significa

¹⁷⁰Torres, R. La formación docente en la Era de la Informática y la lucha de clase contra la pobreza. Documento preparado a solicitud de la UNESCO-ORE, SANTIAGO, 2000, p. 3.

¹⁷¹Gadamer, G. Verdad y método, Sígueme, Salamanca, 2005, p. 39.

¹⁷²Gadamer, G. *Op. cit.*, p. 38.

darle forma a cualquier hombre, sino desplegar su mejor estructura a partir de su naturaleza. Uno cuando se va formando va incorporando cosas que son extrañas a su naturaleza, por ejemplo la música y luego la música oriental. Por esto la formación incurre en la naturaleza humana y porque incide va cambiando al hombre. La formación se encuentra en el mismo proceso interior de formación y de conformación, por lo que se encuentra en un constante desarrollo y progresión.

La formación va creando al hombre y une lo extraño a lo propio. El hombre va siendo diferente cuando va desplegando esas características, por eso el hombre es histórico, se va formando y al formarse, se va haciendo histórico. Cada que se forma el hombre adquiere un sentido distinto de las cosas, porque la formación es histórica, en la medida en que confiere en la tradición modifica sus costumbres y comportamientos. Por esto la agregación de cosas ajenas va modificando las costumbres, las hace propias, las familiariza, van modificando la cultura. La formación, en este sentido, va a integrar una cultura social por la modificación de lo extraño y eso forma una tradición. Estos aspectos históricos se incorporan a través del **Sensus Communis** o el sentido común.

Gadamer, retoma a Humboldt y plantea sobre el **Bildung** que al hablar sobre "formación nos referimos, a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter".¹⁷³

¹⁷³Ibidem, p. 39.

Más aún, nos define la formación de manera magistral "en la formación uno se apropia aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra a ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. Formación es un concepto genuinamente histórico...".¹⁷⁴

Los fines y propósitos de la formación tiene que ver con la adquisición de conocimientos y destrezas, así como con la conformación de un esquema valorativo: ubicado en una dimensión más amplia de la cultura y reconociendo la participación del hombre en la reconstrucción histórica de su devenir.

Díaz Barriga y Gadamer expresan que la formación, "es un reencuentro del hombre con la cultura y sólo el hombre tiene la posibilidad de reconstruir la historia humana... el hombre es el único ser que puede tener conciencia en sí mismo, y al mismo tiempo es el único sujeto capaz de reconstruir una visión histórica sobre sí mismo".¹⁷⁵

Los propósitos y fines de la formación no pueden reducirse a lo expresados en el currículum que antepone el desarrollo social a las condiciones histórico-sociales en que el hombre va construyendo y transformando su cultura; tampoco se puede hablar de concepciones generales, ni de procesos de formación en un sólo sentido, ellas cambiarán de acuerdo con la particularidad de los elementos

¹⁷⁴Idem, p. 40.

¹⁷⁵Díaz Barriga, Ángel, 1999.

anteriores y fundamentalmente al nuevo carácter que adquiere el sujeto en los procesos de formación.

Por otra parte **Hegel**, critica a los colegios y universidades por su labor religiosa, plantea una filosofía del espíritu, del espíritu como libertad que se realiza en los individuos y en los pueblos a lo largo de la historia. La historicidad de todo lo humano es el gran principio del Hegel, contempló todas las cosas humanas: ciencia y arte, filosofía y religión, derecho y moral, desde la perspectiva de la historia.

Desde la óptica de Gadamer, con Hegel se alcanza la plenitud de concepto de formación ya que "reconoce la profunda conexión existente entre el despliegue del espíritu universal y el espíritu individual...". ¹⁷⁶

Por eso formación significa superación de la inmediatez de los sentidos y de las urgencias, inmediatas del deseo y el interés privado.

El autor nos plantea que la formación puede ser teórica o práctica, la formación teórica se refiere a la pluralidad de conocimientos mediante los cuales estudiamos los objetos en su ser propio sin interés subjetivo alguno. El ser humano se eleva desde los conocimientos particulares hasta los universales, encuadra la racionalidad humana en su integridad, en su reflexión que lleva al hombre más allá de lo que sabe y experimenta de manera directa. Dice Gadamer que "tiene que ver con aceptar validez de otras cosas y encontrar puntos generales para aprender que toda adquisición de formación pasa por la adquisición de intereses teóricos,

¹⁷⁶Idem, p. 16.

por lo cual la formación teórica es mera continuación de un proceso formativo intereses que empiezan mucho antes. Por medio de ella, el individuo se encuentra en proceso de formación y de superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en el lenguaje y costumbre.¹⁷⁷

La formación práctica satisface las necesidades de ir más allá de lo necesario y ser capaz de enfrentar deberes superiores. Se plantean en ésta tres momentos, el distanciamiento respecto a la inmediatez del deseo, el distanciamiento de la necesidad personal y el interés privado y la atribución a una generalidad, esta formación se demuestra en el desempeño de una profesión, es una necesidad externa para fines privados. Este enfoque lo retoma el autor de Hegel, la profesión es algo universal y necesario y constituye uno de los aspectos de la convivencia humana.

Coherente con lo ya sugerido, nos propone a la escuela como un estadio ético especial en el que se instala el hombre y en el que es formado mediante la habituación a las circunstancias reales. La escuela se ubica entre la familia y el mundo social y lleva a cabo la formación de los individuos, generar en ellos la capacidad de pertenecer a la vida pública. Por esto el individuo recorre con su formación el proceso universal de la historia.¹⁷⁸

Para dimensionar la formación del ser, nos enuncia una formación estética y una formación histórica, ya que la formación reconoce la conciencia estética y al sentido estético, por lo cual la inmediatez de los sentidos y el saber distinguir y

¹⁷⁷ Idem, p. 43.

¹⁷⁸ Idem, p. 42-43.

valorar con seguridad, aún sin poder dar razón de ello, es fundamental para separar lo bello y los feo, la buena, de la mala calidad.¹⁷⁹

En relación a la formación histórica se le da importancia a la conciencia histórica, por medio de esta, es posible saber lo que es viable y lo que no es, en un momento dado, con ésta se tiene la sensibilidad para valorar y tomar lo que distingue al pasado del presente.

Ambos elementos, permiten que la formación defina con toda claridad nuestra apertura hacia lo otro y los otros, hacia puntos de vista diversos, generales y universales. Gadamer lo desarrollaría como comprender un sentido general de la medida y de la distancia respecto así mismo, en y en esa medida elevarse por encima de de sí mismo hacia la generalidad.¹⁸⁰

Por otro lado **Tollinchi**, retoma a **Kant** y propone, en su texto Pedagogía, que la educación tiene tres componentes: la asistencia o cuidado físico, la disciplina e instrucción y la formación. Propone que el ser humano "no tiene instintos y tiene que construirse él mismo el plan de conducta, que viene inculco al mundo, tienen que construirse los demás" Nos insiste que la finalidad de la educación es la perfección del ser humano, es la fuente de bien del mundo, es factor de progreso. La educación nos tiene que servir a intereses particulares, tiene que ser cosmopolita.¹⁸¹

¹⁷⁹ *Idem*, p. 46.

¹⁸⁰ *Idem*, p. 47.

¹⁸¹ Tollinchi, E. Recopilación, traducción del alemán y notas a la obra de Kant, Pedagogía, volumen 3, 1963, p. 63.

En una perspectiva distinta a Kant, **Schiller** aborda la educación como **Bildung**-formación respondiendo a dos motivos: los excesos de la Revolución Francesa y las ideas de Kant sobre la moral. Idea que el arte es la solución a los problemas humanos, más que la política o la moral kantiana. Dice que el verdadero ser humano se da en el arte; es el artista. La libertad llega por medio de la belleza. Nos insinúa que el **Bildung** es la cultura, "el arte juega al mismo tiempo sensualidad y razón, son tendencias definidas como impulso sensible e impulso formal, sólo se logra la libertad cuando ambos trabajan juntos y se limitan mutuamente. La belleza eleva al instinto sensible hacia la forma y al instinto intelectual lo impulsa hacia lo sensible. Por esto hace una reivindicación de la riqueza griega que "estaba unida a todos los estímulos del arte y a toda la dignidad de la sabiduría, sin ser por ello su víctima como la nuestra".¹⁸²

Desde la óptica de **Ortega y Gasset**, en la psicología de **Goethe** se plantea la formación como la más alta finalidad de la personalidad. La personalidad es el destino individual del hombre, la personalidad no es algo hecho, sino un hacerse.

La idea que tiene de la personalidad, tenemos que hacer en la apertura de la libertad es lo que abre hacia el presente y el futuro. La formación es una apropiación en el modo de una experiencia de transformación de sí mismo, una metamorfosis.¹⁸³

En una perspectiva crítica hacia el humanismo y su teoría de la educación como el **Bildung**, **Nietzsche** debatió al humanismo tradicional de la **Bildung**, no le

¹⁸²Schiller, F. Cartas sobre la educación estética del hombre, Aguilar, Madrid, 1969, p. 41.

¹⁸³Ortega y Gasset, J. Vives-Goethe, Revista de Occidente, Madrid, 1961, 93.

interesaba el humanismo de la antigüedad, el Humanitas. Él considera la cultura, la alta cultura, desde el individuo y considera que para el desarrollo de esa cultura el Estado no es un amigo, sino un enemigo. Nuestro objetivo no puede ser la cultura de la masa, sino la cultura de los individuos, de hombres escogidos, equipados para obras grandes y duraderas. Piensa que Hegel y toda su herencia pretendieron subordinar toda la cultura al Estado, y eso le parece pernicioso. Realza al ser humano y nos dice que el educador debe ser capaz de reconocer las cualidades propias del discípulo y estimularlo siempre a que siga en esa misma dirección. Afirma que se ha de aprender a ver, se ha de aprender a pensar mejor y tener algo digno de ser comunicado, y se ha de aprender a escribir. Recomienda el arte de saber leer bien y el desarrollo del sentido histórico.

Por su parte **Heidegger**, propone que el ser humano no puede comprenderse sino en su relación de vecindad al Ser. Propone que para aprender a pensar, es preciso olvidar lo que ha sido hasta ahora la esencia del pensar. El hombre histórico confía su pensamiento a la memoria. Memoria es la reunión del pensar sobre lo que en todas partes debe pensarse desde un principio.

Distanciado en mucho de los planteamientos anteriores, Bauman reflexiona sobre la Paideia de Warner Jaeger, nos plantea que éste consideraba que la idea de educación (**Bildung**, formación) había nacido de un par de supuestos: el primero era la idea de que, debajo del desmenuzable estrato de diversidad, de la variada y cambiante experiencia humana, se asienta la roca dura del orden inmutable del mundo, el segundo, que las leyes que sustentaban y gobernaban la naturaleza humana son igualmente sólidas.

El primer supuesto justifica la necesidad y los beneficios de transmitir los conocimientos de los maestros a los discípulos. El segundo imbuía a los docentes de la confianza en sí mismos, necesarias para tallar la personalidad de los alumnos, como el escultor talla el mármol, para darle forma que, en todos los tiempos se estimaba que debía ser justa, bella, y buena, y por esas mismas razones, virtuosa y noble.¹⁸⁴

Sin duda en la modernidad líquida, propuesta por el autor, estos planteamientos ponen en jaque la formación y la educación, el **Bildung**, planteado por la tradición hermenéutica.

I.12. Gerardo Meneses Díaz, Bernard Honoré y Gilles Ferry: la formación.

Por su lado, **Meneses** nos alerta sobre el riesgo de ver la categoría de formación como resultado, como proceso y como proyecto. El verdadero problema es que se le vea tan sólo como uno de ellos y dejar de lado los dos restantes. Propone que la formación ha sido abordada desde diversos niveles de realidad; el histórico filosófico, el subjetivo, el político, el operativo.¹⁸⁵

Por otro lado, **Honoré** coincide con Meneses al advertir que la definición de formación está cruzada por una diversidad de posturas, necesidades, enfoques e interés. Esto ha implicado que la formación esté en permanente debate y replanteamiento. Se ha reducido la formación a un conjunto de actividades, las

¹⁸⁴Bauman, Z. Los retos de la educación en la modernidad líquida, Editorial Gedisa, Buenos Aires, 2008, p. 32.

¹⁸⁵Meneses, Díaz G. Formación y teoría pedagógica, Editorial Lucerna Diógenes, México, 2004, pp. 119, 130.

cuales se han proyectado como parte de una organización en diversos planos, el institucional, el profesional. Estas actividades de formación, a nivel social y político, han tenido un significado: han quedado reducida a algunas prácticas académicas o a trabajos de métodos y técnicas, acotadas por las condiciones en que son practicadas. Más aún plantea que la formación es por lo regular considerada desde la perspectiva de la exterioridad, como algo para, algo que se tiene, algo que es adquirido. Esto es que cuando se plantea la formación es para la formación para algo. Diría nuestro autor "a menudo se habla de la formación personal".¹⁸⁶

Se habla de una experiencia de formación, concibiéndose como un campo de acción y de investigación sobre el porvenir del hombre. Honoré nos plantea que la experiencia de formación permite recuperar la conciencia, las historias, aspectos vividos y nuevos del espacio y del tiempo vivido y abre posibilidades nuevas, por este intercambio.¹⁸⁷ Desde nuestro punto de vista, es una experiencia que abre procesos dialógicos entre los implicados en el proceso de formación.

Siguiendo en esta idea de exterioridad, la formación se ve como la adquisición de habilidades, conocimientos, modos de relación, cambios de actitudes. Esto nos lleva a ponerle valor, como si fuera un bien adquirible.

En este sentido **Ferry**, aborda la formación como una problemática general, como un mito, afirma que es una categoría con muchos equívocos. Coincide que la formación se ha abordado desde la exterioridad y afirma que existen tipos de

¹⁸⁶Honoré, Bernard. *Op. cit.*, pp. 17,18.

¹⁸⁷*Ibidem*, p. 38.

discurso que sustentan a la misma. Un tipo de discurso es el que se adecua a las necesidades de los que dominan, nos dice que "... la formación como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber hacer o de saber ser, que se ejerce en beneficio del sistema socio-económico, más generalmente, de la cultura dominante".¹⁸⁸

En este sentido la formación pone énfasis en las necesidades del sistema y del modelo de desarrollo económico. Vemos que en esta perspectiva, desde lo educativo, el saber hacer lo imbrican con planteamientos de la formación en referencia a la, auto estructuración, el desarrollo de la persona, a su interioridad. En el fondo el interés es preparar al individuo para la producción material.

En esta lógica, se hace clara la óptica reproductivista, **Esteve** nos dice que "al maestro como sujeto de formación se le exige que tenga determinadas habilidades, que maneje ciertos conocimientos, además que transforme ciertas actitudes y que cambie su propia práctica. La formación es vista como una característica de la persona. Además, aparece el rol social que debe tener el docente. Es una unidad entre persona y rol social".¹⁸⁹

Desde el enfoque de **Ducoing**, la formación se ha abordado en diversas perspectivas, enfoques y niveles, es explicada desde todos estos elementos.¹⁹⁰

Por su parte, desde diferentes ángulos, Fragoso nos comenta sobre esto, que la formación se ha abordado desde cinco referentes categoriales:

¹⁸⁸Ferry, G. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. ENEDI-UNAM, Paidós, México, 1990, 147.

¹⁸⁹Esteve, J. El malestar docente, Editorial Laia, Barcelona, 1989, p. 158.

¹⁹⁰Ducoing, W. En torno a las nociones de formación, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 2005 pp. 24-25.

Lo filosófico-educativo, se retoma los aportes de la tradición griega, la aportación hegeliana, el aporte de Habermas, la hermenéutica de Gadamer, entre otras.

Desde lo humanístico-social, se presentan cuatro posibilidades: praxis y poïesis, interioridad-exterioridad, reconstrucción social e imaginario e identidad.

Como práctica, se aborda desde lo disciplinar, desde su articulación con la teoría, desde la investigación y el saber de los profesores y desde la construcción de significados.

En relación con el profesor como intelectual, ahí se destaca el papel de los profesores en la sociedad actual, la crítica a las visiones instrumentalistas y a las idílicas como aforísticas, las falta de consolidación de las disciplinas de la educación, la devaluación de la docencia, etc.

La formación desde la centralidad del sujeto refiere una multiplicidad de referentes acuñados en diversos campos disciplinarios, entre ellos se refiere el deseo, el significante, el inconsciente, la praxis, el imaginario, universal-singular, individual colectivo, el saber y hacer del profesor, la unidad entre el ser y el conocer.¹⁹¹

Retomando nuevamente a Ferry, en esta idea externa al sujeto, se señala que la formación como institución, se le relaciona con la conformación de todo un aparato; proyectos, programas, certificaciones, practicas diversas, los encargados de realizar la formación, etc. En esta apreciación se generan diversas expectativas como elevar la calidad de la educación, adecuación de las exigencias sociales y

¹⁹¹Fragoso Ruiz, V. La construcción de la formación docente a partir del discurso de los profesores formadores del Colegio de Ciencias y Humanidades. Tesis de Doctorado, FFyL/UNAM; México, 2009 p. 48.

económicas, que remedie la baja calidad académica, que solucionen problemas. Este autor, nos lleva a una definición más precisa, afirma que "la formación es un compromiso y responsabilidad de los individuos, quienes a partir de ella, se redescubren a sí mismos y al contexto que les rodea, en el cual no se da una reproducción de conocimientos habilidades o metodologías, sino más bien como participación en la elaboración y construcción de experiencias que permitan explicar la realidad".¹⁹²

Por su lado, **Hernández y Vázquez** nos dicen que, "la formación se ha de orientar hacia el desarrollo de los elementos metodológicos e instrumentales que exige la educación actualmente, como al reconocimiento de las habilidades intelectuales y al desarrollo de actitudes y valores considerados valiosos, que permita la formación de sujetos con una actuación autónoma, en una diversidad de ambientes y comunidades de aprendizaje". Estos autores, sugieren que la formación docente "es un proceso de la práctica social, en la cual los sujetos que participan en ella, de manera sistemática e intencionada, asimilan, ensayan y experimentan determinadas formas de realizar su labor, con el propósito de transformar e innovar su propia práctica, lo que tiene como consecuencia la optimización de la situación de enseñanza aprendizaje y como resultado el egreso de mejores profesionales y su consecuente impacto en los diversos aspectos sociales, económicos, políticos, etc."¹⁹³

¹⁹²Ferry, G. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. ENEPI-UNAM, Paidós, México, 1990, p. 102.

¹⁹³Hernández J. y Vázquez Díaz. (08/05/2006) Artículo: Retos de la Formación Docente ante la Sociedad del Conocimiento, p. 5. En http://www.ateneonline.net/cognicion/files/julietahernandezhernandez_%20julietta_formaci%F3n_docente_sociedad.pdf, fecha de consulta septiembre de 2013.

Después de analizar algunos significados conceptuales sobre la formación, consideramos que los retos que implica para los docentes, enfrentar los cambios por los que atraviesa la humanidad, principalmente porque la educación y la formación del individuo, es transcendental para enfrentar esta nueva realidad. Por eso la formación requiere una revisión y una crisis, es decir romper con cuestiones ya instituidas, abrirse a nuevas formas de pensar y hacer con la consecuente conmoción que genera la ruptura. Existe un doble riesgo en la ruptura; la ruptura paralizante y también la ausencia de ruptura. Honore tiene razón en relación a la primera ruptura, nos dice, "que la ruptura debe tocar ciertos planos con exclusión de los demás, con el fin de no provocar tal sumersión emocional (y a veces una sumersión social), lo definido, lo impuesto."¹⁹⁴

Desde el pensamiento complejo de **Edgar Morín**, plantea pensar la interdisciplinariedad y la integración de saberes y el aporta el pensamiento complejo. Es crítico del reduccionismo, en su pensamiento complejo que lo que normalmente llamamos simple es resultado de una simplificación, precisamente porque no existen fenómenos simples. Dice que la sociedad no es una mera suma de individuos como pensaba el liberalismo moderno. Son interacciones de individuos las que producen la sociedad; pero es la sociedad la que produce al individuo. Retoma a **Montaigne** al plantear la formación humana como desarrollo de una mente ordenada.¹⁹⁵

¹⁹⁴Honore, Bernard. Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad. Editorial Morata, Madrid, 1980, p. 29.

¹⁹⁵Morín, Edgar. La mente bien ordenada, Seix Barral, Barcelona, 2000, p. 26.

Sugiere que la educación debe conducirnos a la cultura, a una cultura viva, que nos permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir; al mismo tiempo, ha de favorecer un modo de pensar abierto y libre. Hace falta integrar la cultura científica y la cultura humanística, la cultura científica aporta a las humanidades la conciencia de nuestra pertenencia al cosmos. Las ciencias humanas deben aprender también a contextualizar y globalizar, deben aprender la complejidad, la historia puede llegar a ser un saber multidimensional, puede llegar a ser una ciencia de la complejidad humana.

La educación es autoformación y los educadores (padres y maestros) ayudan a esa autoformación, integra dos grandes finalidades de la educación, la individual y la social. El fin individual de la educación es la autoformación y la finalidad social es la solidaridad y responsabilidad con la comunidad de la cual formamos parte.

La formación humana implica una doble vía: interior y exterior, la vida interior pasa por el examen de uno mismo, el autoanálisis, la autocrítica. La vía exterior será la introducción al conocimiento de los demás.

Sobre el segundo riesgo reflexionemos, que exista continuidad, reproducción del colonialismo imperante, sin que se planteen rupturas, puntos de quiebre en la formación, parece algo que sucede continuamente. Los cursos de formación docente corren el riesgo de dejar intactos el saber y el hacer ya consolidados y constituir una formalidad en las actividades individuales e institucionales; incluso reducir la formación a la actualización.

Quizá por lo anterior el profesor asista a los cursos de formación sin convicción y sin ánimo de involucrarse en una actitud de ruptura con respecto a las prácticas docentes habituales, las que en ningún momento intente transformar y menos problematizar la lógica de la pedagogía y del aprendizaje. En relación a la actitud de docente y retomando a **Pérez Arenas** nos plantea dos perspectivas de continuidad y ruptura. Nos dice que la continuidad refuerza “la socialización y la adaptación de los sujetos al entorno y contexto al que se inscriben” y la ruptura propone las intenciones del sujeto “como práctica educativa nos ofrece también la posibilidad de la recreación y construcción a partir de las intenciones de los sujetos que le otorgan su sentido final, reconocemos su carácter intencional...”.¹⁹⁶

Desde nuestra perspectiva coincidimos con **Alicia de Alba**, cuando propone la formación como parte de los procesos y prácticas, en una relación estrecha, implícita o explícita con distintos discursos educativos, conformaciones culturales, escuelas de pensamiento y teorías educativas donde se producen, expresan y desarrollan de manera contradictoria y mediata tales discursos. Consideramos que es bajo esta perspectiva donde puede tener más riqueza la reflexión. Los discursos educativos que afectan las prácticas que se desarrollan en nuestras instituciones educativas, al mismo tiempo que las prácticas que afectan la producción de discursos, afectación compleja.¹⁹⁷

¹⁹⁶Pérez Arenas D. *Tiempo de Eucar*, año 3, número 5, enero-junio 2001, p.148.

¹⁹⁷De Alba Ceballos, Alicia. *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación*, UNAM. México, 1990.

Por esta razón las prácticas y los discursos se crean y recrean en una relación compleja y agregaríamos, dialéctica. Las diferentes perspectivas que plantean la formación, tienen prácticas y discursos definidos.

Por su parte Pérez Arenas propone que “la formación está inscrita dentro de una propuesta curricular y la docencia desarrolla e instrumenta la curricula”..., la docencia es uno de los elementos constitutivos de las teorías educativas y es una de las prácticas educativas que desarrollan los profesionales de la educación. Concepciones que se encuentran en la formación, reconocer las posibilidades que tiene el docente, al asumirse como sujeto social adquiere, no solo, para el análisis crítico del currículum, sino para el ejercicio de una práctica docente crítica, creativa y transformadora.”¹⁹⁸

Creemos y, estamos de acuerdo con Pérez Arenas en el hecho de “que la docencia es el elemento central y orientador de la práctica educativa, vinculada a la reflexión filosófica con un carácter humanista y trascendental” y no coincidimos en que la docencia está vinculada únicamente al desarrollo científico, pues se preocupan más por lograr un mayor control y eficiencia de los procesos educativos escolares, a partir de la vinculación y/o reducción de lo científico o lo tecnológico.¹⁹⁹

Es el caso de CCH, en donde las propuestas de formación se plantean discursivamente, pero no se concretan o, las prácticas se alejan del discurso, modificándolo.

¹⁹⁸Pérez Arenas, D. tiempo de educar, año 3, número 5 enero-junio, 2001, p. 143.

¹⁹⁹Pérez, Arenas, D. Op. cit., p. 144.

La formación como parte de los procesos y prácticas educativas, en una relación estrecha, implícita o explícita con distintos discursos educativos, conformaciones culturales, escuelas del pensamiento y teorías educativas. Son los procesos y las prácticas educativas donde se reproducen, expresan y desarrollan de manera contradictoria y mediada los discursos. Otros autores manifiestan que la formación docente, va más allá de las actividades de entrenamiento o capacitación puntual para el trabajo, en este caso, para el ejercicio de la docencia como labor profesional.

La formación profesional del profesor no es posible escindirla de la persona que interactúa en el medio social e institucional, ni conducirla al margen, de sus creencias, experiencias y trayectoria particular.

Por esto la formación docente proceso continuo y complejo, no puede resolverse únicamente a través del aprendizaje de teorías pedagógicas o por el entretenimiento de competencias puntuales descontextuadas.

Generalmente, como ya lo señalábamos, los fines y propósitos asignados a la formación están estrechamente vinculados a las ideas de integración y socialización por lo que se orienta a la adquisición de conocimientos, valores y habilidades que permitan a los individuos alcanzar la madurez necesaria para lograr un desarrollo integral y adaptación al medio en que se desenvuelve.

Un proceso de socialización, tal como lo señala Durkheim, a través de la formación se va a construir un marco valorativo acorde a la moralidad y

normatividad social dominante que permite al individuo adaptarse a las condiciones y requerimientos sociales.

En este sentido se identifican como elementos centrales de la formación: las necesidades individuales y “empresariales” que dentro de nuestra sociedad actual pueden expresarse en la demanda de un ciudadano que se integre a las instituciones con el propósito de mantener el sistema actual orientado hacia la promoción de una mayor calidad y excelencia de los sistemas de producción.

Pero qué elementos, qué estructuras entran en juego para que los individuos signifiquen los objetos las cosas, los fenómenos y por supuesto su formación. A continuación entraremos a analizar los significados.

I.13. La formación de profesores de educación media superior.

En relación a la **formación de profesores**, algunos conceptos la abordan como estrategia, otras se orientan a abordarla como caracterizaciones y tipos de formación, que minimizan la estrategia, a procedimientos y resultados. Otras tantas le asignan una mirada crítica y reflexiva.

Ducoing cita a algunos teóricos que ven la formación de profesores desde diversas perspectivas, en una **lógica individual y colectiva** están los siguientes:

Por un lado, Liston y Zeichner, piensan que la formación de profesores implica un proceso de formación en sí mismo e involucra la adquisición de una conciencia crítica. Se parte de la reflexión que arranca con el análisis del contexto en el que se sitúan las prácticas educativas. Este contexto es institucional, comunitario,

local, regional, nacional y el reconocimiento de sentido político de la formación de profesores.²⁰⁰

Por su parte Miranda Firó opina que la formación de docentes equivale a la formación de pensadores de seres pensantes, en oposición a la formación de técnicos en la educación. Formar pensadores equivale a formar hombres libres.²⁰¹

La formación de sujetos al servicio de la sociedad es la posición que reivindica García Martínez. La formación de profesores como intelectuales conscientes, éticos comprometidos en virtud de que ocupan una posición central en la reproducción de la ideología dominante.²⁰²

La formación abordada desde **actividades y tipos**, en esta la reflexión no tiene, trascendencia, pues es anulada por los procedimientos y los resultados.

Autores como Argüelles y Calderón, son algunos de los exponentes que plantean la formación de profesores como la calidad para mejorar, potenciar y direccionar la práctica y calidad docente cotidiana que incide en cualquier proceso o modelo educativo, todo esto en función de sus métodos, lenguaje, técnicas, actitudes, intereses y estrategias.²⁰³

Greybeck, asigna una serie de significados y funciones a la formación de docentes, tales como: formación inicial, es la preparación profesional para la

²⁰⁰ Fragozo Ruíz, V. La construcción de la formación docente a partir del discurso de los profesores formadores del Colegio de Ciencias y Humanidades, Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras División de Posgrado, UNAM, 2009. pp. 107-108.

²⁰¹ Idem p. 133.

²⁰² Idem, p. 107.

²⁰³ 2005, p. 195.

docencia en algún nivel, el título de licenciatura formaliza este tipo de formación. La actualización, es ampliar y profundizar la formación inicial.

Por su parte la superación, se integran en ella los programas de posgrado, es una modalidad de la actualización. La capacitación, es una formación, para los docentes y no se necesita una formación previa; la nivelación, es una complementación de la formación inicial.

Las categorías de **habitus** y **ethos**, también definen la formación y se les asocia con la formación igualándose con capacitar instruir, formar, educar. Específicamente en la educación media se plantean tres categorías en las que se proyecta la formación docente, en programas formales, cursos disciplinarios, cursos pedagógicos.

Por lo anterior, se considera importante contar con proyectos colectivos que nos den un diagnóstico preciso que detecte las necesidades de formación y actualización del docente, pues es un elemento indispensable para llevar a cabo cualquier acción en torno a las políticas de formación docente.

Existen posibilidades de formación de los docentes, las anotadas son algunas que nos pueden auxiliar a entender la formación en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

CAPÍTULO II. LA GLOBALIZACIÓN Y LA POLÍTICA EDUCATIVA

II.1. Lo educativo y los docentes en la encrucijada neoliberal y globalizante.

En el marco de la globalización económica, el cambio educativo en países como México se ha orientado hacia la adopción de modelos curriculares que intentan responder a las necesidades y demandas del nuevo contexto socioeconómico. La imposición de un conjunto de medidas que responden a esa lógica, es muestra de ello. Por ejemplo las competencias genéricas que está impulsando la Secretaría de Educación Pública es muestra de ello. Esto se presenta como una iniciativa de unificación del bachillerato a nivel nacional.

Los planes de estudio en una sociedad posindustrial, surge en este siglo para adecuar el funcionamiento escolar a los procesos generados por la producción en serie.

La propuesta del currículum flexible que en la actualidad, representa un claro ejemplo de ventaja por diseñar estrategias favorables a las formación de habilidades que demanda el mercado laboral, corresponden a los años cincuenta, período en el cual se concibió a la educación como el elemento fundamental para el desarrollo social. Sin embargo, a partir de los años ochenta se cambió el esquema de desarrollo impulsado o por el Estado Benefactor que estaba centrado en dar salida a necesidades sociales y se evidenció la falta de correspondencia entre educación y progreso social, lo cierto es que bajo el nuevo modelo neoliberal

continúa siendo preponderante el enfoque funcionalista que sitúa la planeación curricular hacia las necesidades del aparato productivo y del mercado de trabajo.

En el contexto de la sociedad de conocimiento, en el ámbito internacional y en nuestro país, se plantea ir más allá de lo señalado, priorizando las especializaciones, además de agregar exigencias en la formación de habilidades intelectuales que superen el nivel técnico-instrumental privilegiado en el pasado, para un adecuado posicionamiento en la dinámica actual del mundo del trabajo. Originándose también, el desarrollo del capital humano en el sentido de acrecentar su “capital cultural”, el cual se concibe como la posesión de conocimiento y el dominio de información favorables a la capacidad intelectual para adaptarse a los cambios. En la coyuntura actual se busca aprovechar el conocimiento para reflejarlo en resultados y promover además, el desarrollo de habilidades que permitan acceder, en cualquier momento histórico y contexto geográfico, a los conocimientos que los individuos requieren para su inclusión en las actividades de la vida o las funciones laborales.

En el momento actual se han trasladado categorías propias del sistema productivo hacia la esfera de la planeación curricular. De tal manera, términos como calidad y flexibilidad de la enseñanza entre otros, se integran a los propósitos manifiestos del currículum escolar, en especial en las instituciones de educación media superior y superior. Por esta razón, en todas las universidades del país los conceptos señalados se adecuaron al trabajo académico de los profesores.

Examinando la propuesta de la Organización de Comercio y Desarrollo Económico (OCDE) se dificulta construir un consenso sobre el concepto de calidad educativa y se advierte que en el terreno técnico los “estándares” de calidad no son cuantificables, por lo cual ni la calidad, ni el desarrollo profesional de un profesor, pueden valorarse cuantitativamente y a muy largo plazo ²⁰⁴.

La propia OCDE se refiere de forma imprecisa a término calidad educativa y lo reduce al mejoramiento de las escuelas ²⁰⁵. A diferencia de lo que sugiere este organismo, la enseñanza como tal, no es un objeto cuantificable sino cualitativo.

Por otro lado, la categoría de flexibilidad, desde la década de los setenta, respondió a ciertas necesidades económicas de los países desarrollados: a causa de la competitividad, las innovaciones tecnológicas y la necesidad de reducir costos de producción.

El vocablo “flexibilidad” se refiere en lo laboral, a la capacidad de adaptación rápida hacia los amplios movimientos del mercado por parte de los modelos de organización industrial en el contexto de la economía globalizada y con ello posibilitar la movilidad de los trabajadores en diversos puestos.

Esta economía demanda ofrecer mayor diversidad de productos al cliente sin detrimento de la calidad por lo que se hace necesario disponer de trabajadores capaces de una mayor adaptación, rotación y en conjunto: flexibilidad para desempeñar distintos puestos y funciones de trabajo, lo que se conocido como

²⁰⁴ Organización de Comercio y Desarrollo Económico. Escuelas y Calidad de la Enseñanza (OCDE). Informe Internacional. Ministerio de educación y ciencia. Madrid, 1991. p. 185

²⁰⁵ Ibid. p. 185

polivalencia. La capacidad de un profesionista de adaptarse a los cambios que se crean.

Desde el punto de vista de la planeación curricular, la flexibilidad se refiere a la necesidad de formar nuevos perfiles de egreso, en los que sobresale la versatilidad o flexibilidad para enfrentar demandas del mundo laboral.

Constituye así, un requisito también para los docentes como profesionistas, aunque la práctica docente no corresponde a la producción inmediata de artículos o mercancías cuya inversión pueda ser cuantificada inmediatamente en función de las utilidades que reporta al sistema productivo.

Barrón Tirado plantea que la década de los noventa se distingue así por la marcada tendencia de reformar los modelos académicos y planes curriculares para responder a determinadas demandas educativas planteadas en el contexto de la globalización económica:

- Firma de tratados de colaboración y comercio internacional,
- Requisitos de certificación y homologación de programas educativos y profesiones.
- Definición de estándares nacionales o internacionales sobre formación y ejercicio profesional.
- Descentralización de los sistemas educativos nacionales ²⁰⁶.

²⁰⁶ Barrón Tirado, C. Curriculum y actores. CESU-UNAM, México, 2004. p. 17

II.2. La Modernización Educativa.²⁰⁷

Entre privatización de paraestatales, la firma de tratados internacionales, la devaluación de la moneda, “se elaboró el Programa para la Modernización Educativa (1988-1994), la cual planteó [...] <<la forma de pasar a lo cualitativo, romper inercias e innovar: así como superar un marco de racionalidad ya rebasado y adaptarse a un mundo dinámico>>”.²⁰⁸

Por tanto la Modernización Educativa, consiste en elevar la calidad educativa²⁰⁹, tanto en el sector educativo público como en el privado, reformando el artículo 3° Constitucional, que a la letra dice que “al Estado le correspondería la impartición de la educación preescolar, primaria y secundaria y los demás tipos de modalidades, incluida la educación superior”.²¹⁰

Dado que “En junio de 1993 representantes de Canadá, Estados Unidos y México firmaron una declaración conjunta cuyo objetivo era apoyar que el sistema de acreditación mexicano fuese homólogo a los correspondientes de los dos primeros países y que contase con el reconocimiento de las agrupaciones profesionales respectivas.”²¹¹

²⁰⁷Se ha propuesto una modernización educativa dentro de una política de restricción económica que ha abatido el nivel de vida de los trabajadores, al incrementar los impuestos por el uso de servicios básicos que ahogan la economía familiar del académico medio universitario. Se habla de una modernización educativa que implique acciones innovadoras, modelos alternativos, proyectos funcionales, etc.; sin embargo, no se toca el problema del subsidio a la Universidad para 1990. (Cabello Bonilla y Silva Ruiz, 1990, p.93).

²⁰⁸Carranza Palacios, 2004, p.111.

²⁰⁹Calidad de la Educación: es la cualidad de un sistema educativo que integra las dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficacia, impacto y suficiencia. (Diario Oficial de la Federación, 2013)

²¹⁰Fragoso Ruiz, V. La construcción de la formación docente a partir del discurso de los profesores formadores del Colegio de Ciencias y Humanidades. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras; División de Estudios de Posgrado, UNAM, 2009, p. 123

²¹¹Gutiérrez y Barba B, Y Rodríguez Salazar, L. (1997). Formación Docente Basada en Competencias. Academia, (10). IPN. México. p. 29.

Aunado a lo anterior, en la Educación Media Superior se impulsa la calidad a través de financiamientos externos a la Universidad, “se establece el padrón de posgrados, y se fortalecen las acciones de investigación científica y tecnológica con énfasis en la calidad, para lo cual, en 1994, se crea el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), organismo en el que participan la ANUIES y la SEP.”²¹²

Al buscar calidad educativa se inicia el periodo de las nuevas tecnologías, lo que presentó en México “nuevas exigencias en la formación profesional de la fuerza de trabajo, ya sea a nivel escolarizado o bien a través de un sistema paralelo de formación y para el trabajo,”²¹³ a fin de fortalecer los procesos de enseñanza, mismos que impactaban el área laboral, al contratar egresados sin las habilidades pertinentes.

Conforme lo anterior se inicia una nueva relación entre la Universidad y el Estado, en donde el subsidio económico se condiciona a los resultados que obtiene la Universidad, a través de su nivel de ingreso, egreso, habilidades de investigación, entre otras que se resumen en la calidad académica.

II.3. Las Competencias ¿Para qué?

Uno de los modelos educativos que se deriva de la Modernización Educativa y del Tratado de Libre Comercio con los países del Norte, es el basado en

²¹²Fragoso Ruiz, V. La construcción de la formación docente a partir del discurso de los profesores formadores del Colegio de Ciencias y Humanidades. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras; División de Estudios de Posgrado, UNAM, 2009, p. 166.

²¹³Comboni en Rodríguez Gómez R, y Casanova Cardiel, R. (1994). Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social. México, CESU, UNAM, 99.

competencias²¹⁴ ya que “Canadá, Estados Unidos de Norteamérica, Inglaterra y Australia, han estado operando modelos de educación basada en competencias, que es aplicable fundamentalmente para técnicos profesionales, con serias dificultades en el nivel superior.”²¹⁵ Nivel académico equivalente a la Media Superior, porque también permite despertar habilidades para desempeñar cualquier actividad.

Los rasgos que distinguen la educación basada en competencias son:

- 1.- Marco conceptual
- 2.- Establecimiento de estándares
- 3.- Evaluación de las habilidades de un conocimiento dado
- 4.- Certificación²¹⁶

Así este modelo educativo es similar a los modelos de capacitación que se emplean en el sector empresarial, siempre basados en desarrollar habilidades en el factor humano para que éste tenga mayor rendimiento y certeza al efectuar su actividad, un requisito que se ha demandado a la planta docente mexicana dado a la necesidad de fortalecer el nivel educativo de los alumnos y de los maestros mismos.

II.4. Las Competencias del docente.

A través de los años “Entendemos al docente como facilitador del aprendizaje, a la vez que un transformador social y un educador.” Por lo que la necesidad de ser

²¹⁴Competencias: conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. (Barojas-Weber, 2010, p.333)

²¹⁵Gutiérrez y Barba B, Y Rodríguez Salazar, L. (1997). Formación Docente Basada en Competencias. Academia, (10). IPN. México. p. 31.

²¹⁶Gutiérrez y Barba *Op. cit.* p. 31.

competente se vuelve esencial pues “Si consideramos que la formación docente es de alguna manera una educación vocacional, al mismo tiempo que un entrenamiento, entonces deberán desarrollarse habilidades [...] como competencia” Por lo que los docentes deben: “Dominar las técnicas didácticas que faciliten al educando la adquisición del conocimiento (facilitar el conocimiento)” Evaluar a través de métodos aprendidos y no por intuición, ser autodidacta, vincular la realidad social con la educativa, proponer planes para formar y ser formados.²¹⁷

Conforme lo mencionado “Los programas de formación docente deben estar sustentados en el perfil del educador que deseamos”. Un educador que esté formado en competencias docentes, “En el rubro denominado “nivel” [...] grado de dominio del conocimiento de acuerdo a la clasificación de Bloom.” Un dominio que se adquiere en la formación docente y que, se certifica para darle validez al conocimiento, tal como lo marcan los estándares internacionales²¹⁸.

²¹⁷ *Ibidem*, p. 32.

²¹⁸ *Idem*, p. 32.

II.5. La formación y las competencias en el ámbito mundial.

En los cambios vertiginosos en todos los ámbitos de la vida social, caso especial en la educación, se replantea el cómo educar y formar a los individuos. Estos nuevos retos, adquieren una relevancia trascendental a nivel mundial.

Luego que el aprender y formarse para toda la vida, es un nuevo paradigma que está priorizando el conocimiento, como palanca de desarrollo de las sociedades y de los individuos, así la producción de información y saberes, nos demanda que estemos no sólo informados, también actualizados y formados, de tal manera que en todas las sociedades, no solamente los países ricos, sino también los subdesarrollados, se ven obligados a modificar sus procesos productivos y sus estructuras, a fin de transformar su realidad, exigiendo que en los salones de clase, los docentes, reconozcan la diversidad cultural, política, social y económica de los alumnos, creando ambientes de aprendizaje diversos, para responder a esas condiciones, aspecto que se enmarca en las tendencias mundiales, tal como lo señala el **Proyecto Tuning**.

II.6. El Proyecto Tuning.

El Proyecto Tuning, surge en el año 2000, plantea crear una estructura curricular flexible expresada por puntos de referencia para cada área, es decir Administración de Empresas, Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química; sin bien es cierto, esto se viene impulsando desde la Comunidad

Europea, en América Latina y México, se concreta en tiempos diferentes y de diversas formas.²¹⁹

Dicho proyecto fue desarrollado por cien universidades de distintos países de la Unión Europea y América Latina, con el propósito de “comprender currículos y compararlos, promoviendo el enfoque por competencias en niveles de licenciatura y maestría. Ya que “Según el Proyecto Tuning, las competencias se desarrollan durante los procesos de aprendizaje y representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensiones, habilidades y destrezas, y se dividen en competencias genéricas con la propiedad de ser transferibles a distintos niveles educativos y en competencias específicas propias de disciplinas o campos de conocimiento determinados.”²²⁰

Pues en el marco de la **Declaración de Bolonia Italia**, el proyecto Tuning Educational Structures in Europe. “señala que el aprendizaje para toda la vida o a lo largo de la vida es un elemento esencial del espacio europeo de enseñanza superior, por lo que es importante promover la educación y formación continua.”²²¹

En este contexto la formación es un requerimiento permanente. Si tomamos en cuenta que esta tendencia se ratifica en la primera Conferencia ministerial de los países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe, sobre la enseñanza superior, ahí se enuncia la importancia de los centros de enseñanza superior en el

²¹⁹Véase el Documento Proyecto Tuning, 2000

²²⁰Barojas-Weber, J. (2010). Formación de profesores y desarrollo de competencias: el caso de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. Educación Química, (4). UNAM. México. p. 334.

²²¹Comunicado de la Conferencia de Ministros de Enseñanza Superior, 2001.

acceso a una formación profesional de calidad y sobre todo a lo largo de toda la vida.²²²

Conforme lo anterior el proyecto se basa en competencias genéricas que son tres: “instrumentales (habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas), interpersonales (interacción social y cooperación) y sistémicas (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento).”²²³

Dicho proyecto busca construir un espacio para coincidir curricularmente a fin de crear nuevos perfiles de egreso vinculados a las demandas y necesidades sociales por medio de la calidad educativa y la innovación universitaria. Ya que hoy día es esencial que los conocimientos se relacionen con la vida cotidiana para que los estudiantes, los transfieran a sus contextos inmediatos y vida misma, teniendo en cuenta lo que viven en el aquí y ahora, reconociendo qué es lo que deben potenciar para mejorar su futuro, así que se plantean contenidos que tienen significado integral para la vida, en esta perspectiva el papel del docente se ve modificado, su perfil tradicional se ve rebasado por esta nueva realidad, que se fue conformando en nuestro país a partir de la firma del Tratado de Libre Comercio con los países del Norte, como parte de los vínculos de entendimiento político, desde donde también se ejerce una educación a distancia.

²²²Primera Conferencia ministerial de los países de la Unión Europea ..., 2000.

²²³Barojas-Weber, J. (2010). Formación de profesores y desarrollo de competencias: el caso de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. Educación Química, (4). UNAM. México. p. 334.

II.7. La educación a distancia.

La educación a distancia ha adquirido una nueva dimensión a nivel mundial, en el marco de la cooperación de la Primera Cumbre entre los Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina, el Caribe y la Unión Europea, con el objetivo de fortalecer los vínculos de un entendimiento político, económico y cultural entre las dos regiones, a fin de desarrollar una asociación estratégica entre ambas, por lo que quedó demostrado dentro de sus compromisos y para una relación sólida en la esfera educativa, el impulso de la educación a distancia.²²⁴

Este proceso ha abierto nuevos retos, que las universidades y los docentes tendrán que afrontar, porque el tiempo y el espacio se redimensionan, pues son los conocimientos los que determinan a una sociedad. Por lo que no sólo el **Proyecto Tuning** es parte del desarrollo para América Latina, sino también el **Proyecto “6 x 4 UEALC** que refiere al trabajo de seis profesiones (Administración, Ingeniería Electrónica, Medicina, Química, Historia y Matemáticas) en cuatro ejes (Competencias profesionales, créditos académicos, evaluación y acreditación y formación para la innovación y la investigación), dándole una importancia a esta última, como parte del impulso para una sociedad futura más desarrollada, tal cual lo plantea el TLCAN²²⁵ y lo programaba la Modernización educativa, mismos que deseaban fortalecer lo educativo para enfrentar el milenio.

²²⁴Primera Cumbre entre los Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina y el Caribe y la Unión Europea , 29 de junio de 1999).

²²⁵Tratado de Libre Comercio de América del Norte

II.8. La perspectiva actual

En México la educación es un sistema complejo gracias a la diversidad de actores, procesos formativos, implementaciones políticas y consecuencias que se generan en la sociedad. Asimismo la **calidad** es una cualidad que se aspira en la academia, no sólo en el conocimiento y los exponentes, sino en los estudiantes formados mediante procesos particulares, a fin de contribuir al desarrollo del país y por ende la transformación de los individuos.

Ya que por más de quince años el deterioro de la educación básica se incrementó, gracias a la escasa formación de maestros en el Sistema Educativo Mexicano, que no fue más que el resultado de venta de plazas docentes, la falta de una evaluación de profesores, de cursos de formación permanente y de promoción a cargos administrativos a quien no garantizaba tener los conocimientos y capacidades idóneas para el ejercicio, todo derivó en la reforma del sistema.

Es importante mencionar que **La Reforma Educativa del 2013**, se compone de tres leyes, comprendidas como: “Ley General de Educación”, “Ley General del Servicio Profesional Docente” y “Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación”. Se enuncian todas y solamente nos centraremos en la **Ley General del Servicio Profesional Docente**, pues tiene por objeto en su artículo 2º: “Regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior; Establecer los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente;

Regular los derechos y obligaciones derivados del Servicio Profesional Docente.”²²⁶

Con excepción de la UNAM dado que su carácter autónomo le favorece para diseñar las estrategias de formación de sus docentes, así como los planes y programas de estudio que se enseñarán a sus estudiantes.

II.8.1. Ley General del Servicio Profesional Docente.

Artículo 1°

La presente Ley es reglamentaria de la fracción III del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, rige el Servicio Profesional Docente y establece los criterios, los términos y condiciones para el ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio.

Las disposiciones de la presente Ley son de orden público e interés social y de observancia general y obligatoria en los Estados Unidos Mexicanos.

El marco normativo aplicable en las entidades federativas se ajustará a las previsiones de esta Ley. Los servicios de Educación Básica y Media Superior que, en su caso impartan los ayuntamientos se sujetarán a la presente Ley. Las autoridades educativas locales deberán realizar las acciones de coordinación necesarias con los municipios.

²²⁶Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre de 2013.

La presente Ley no será aplicable a las universidades y demás instituciones a que se refiere la fracción VII del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, al Consejo Nacional de Fomento Educativo y organismos que presten servicios equivalentes en las entidades federativas, ni a los institutos de educación para adultos, nacional y estatales.²²⁷

La **Ley General del Servicio Profesional Docente**, rige el Servicio Profesional Docente, por medio de criterios que condicionan el ingreso del profesor al sistema educativo básico, exceptuando universidades o servicios equivalentes.

Su objetivo es regular el Servicio Profesional Docente y el de Media Superior, establecer perfiles y parámetros, legitimar derechos y obligaciones, además de asegurar la rendición de cuentas y la transparencia en los procesos de selección docente.

Se considera sujeto de **Servicio Docente o Servicio**: “Al conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados.”²²⁸

Es importante mencionar que el artículo 4º explica qué se entiende por **actualización**: “A la adquisición continua de conocimientos y capacidades

²²⁷ Diario Oficial *Op. cit.*.

²²⁸ *Ibidem.*

relacionados con el servicio público educativo y la práctica pedagógica.” En este mismo se comprende por **capacitación**: “Al conjunto de acciones encaminadas a lograr aptitudes, conocimientos, capacidades o habilidades complementarias para el desempeño del Servicio.”

Se le denomina **formación**: “Al conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las Autoridades Educativas y las instituciones de educación superior para proporcionar el personal de Servicio Profesional Docente las bases teórico prácticas de la pedagogía y demás ciencias de la educación.”²²⁹

Es importante mencionar que entre las acciones para mejorar la educación destaca, la **asesoría pedagógica**, en donde el docente que la imparta tiene la responsabilidad de brindar a otros docentes la asesoría señalada y constituirse en un agente de mejora de la calidad de la educación para las escuelas, a partir de las funciones que la Autoridad Educativa u Organismo Descentralizado decidan.

En el caso de la educación Media Superior corresponde a las Autoridades educativas y Organismos descentralizados: participar con la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la elaboración del programa anual y a medio plazo de actividades, participar en la definición de indicadores para el ingreso al sistema, proponer al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) las etapas y métodos de evaluación, llevar a cabo la selección de los indicadores, convocar a concursos de oposición para el ingreso, calificar conforme los lineamientos del Instituto, diseñar programas de reconocimiento del personal, ofrecer programas

²²⁹ Idem.

para la formación continua; organizar la asistencia técnica de la escuela entre otras.

Básicamente el Servicio Profesional Docente busca mejorar un marco de inclusión y diversidad, a través de la calidad educativa y el cumplimiento de sus fines para el desarrollo integral de los educandos, mejorar la práctica profesional mediante la evaluación e intercambio de experiencias, asegurar la idoneidad de conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y Supervisión.

Estimular el reconocimiento de la labor docente mediante el desarrollo profesional, otorgar apoyos para el Personal de Servicio Profesional Docente, garantizar la formación, capacitación y actualización continua del Personal de Servicio. Además establecer niveles de competencia para las categorías que definen la labor de quienes realizan las funciones de docencia, dirección y supervisión educativa.

En el caso de la evaluación interna, ésta será una actividad permanente, de carácter formativo y tendiente al mejoramiento de la práctica profesional de los docentes y el avance continuo de la Escuela y se llevará a cabo bajo la coordinación y liderazgo del director, supervisor y Organismos Descentralizados.

Para el ingreso docente al concurso de Media Superior, se hará de manera pública, por medio de convocatorias que describirán el perfil solicitado y las plazas estarán sujetas a concurso. En caso de acreditar el examen, dará lugar a un nombramiento definitivo, siempre y cuando tenga seis meses de servicio, sin

nota desfavorable. Asimismo el docente tendrá el acompañamiento por dos años de un tutor designado por la Autoridad Educativa u Organismo Descentralizado.

Los organismos descentralizados evaluarán el desempeño docente, su práctica en favor del aprendizaje de los alumnos y quien incumpla con esta regla será sancionado y dejará su nombramiento.

Las designaciones que se expidan, serán por tiempo fijo, del mismo modo en la educación básica el perfil debe corresponder a la formación docente pedagógica; asimismo la asignación de una plaza de dirección o supervisión dará lugar a una plaza permanente, en el caso de educación Media Superior dará lugar a una plaza fija.

Las promociones deberán abarcar aspectos que motiven al personal docente, considerar incentivos temporales y permanentes, ofrecer el acceso al desarrollo profesional y fomentar el mejoramiento en el desempeño.

Para avanzar de un nivel a otro, se deber considerar un incremento en el desempeño con evidencias, los beneficios que ofrezca el programa de incentivos, corresponderán hasta por cuatro años, pero los beneficios del nivel anterior serán permanentes.

En el caso de los nombramientos de Personal Docente con Funciones de Asesoría Técnica, serán seleccionados por concurso de oposición y deberán cubrir cursos de inducción, quien incumpla el período podrán volver a sus funciones docentes.

El incremento de horas para docentes de Medio Superior será considerado como promoción, al igual el director de la escuela debe seleccionar al personal docente que se encargue de tutorías o proyectos académicos.

Estos son algunos de los lineamientos que la Reforma Educativa del 2013, ha legitimado para ejercer la docencia a nivel básico en México, contemplando que la educación Media Superior se ha incluido a la educación básica, como parte de una estrategia para incrementar el desarrollo educativo, cultural, social, económico y competitivo del país.

En relación a esta Reforma, y desde la perspectiva de Axel Didriksson "las probabilidades de mejorar la educación, en todos sus grados y niveles, no podrá ocurrir y sólo se reproducirá la actual situación de obsolescencia, la baja cobertura y calidad, el mismo bajo sitio en el índice de desarrollo humano (el World Economic Forum ubica la calidad de la educación en México en el lugar 102 entre 122 países), sobre todo porque el presupuesto para este sector en el próximo año mantiene la lógica inercial de ciclos anteriores y su desarticulación programática, además de que no destina recursos para programas que podrían mejorar la cobertura o el desempeño de los maestros, ni para reducir la desescolarización o el rezago educativo."²³⁰

En el caso de la UNAM, a través de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, que es la instancia de la que depende el docente, la formación es una de las prácticas que se reconoce como necesarias a impulsar, por parte de la

²³⁰ Revista Proceso, 2013 en <http://www.proceso.com.mx/?p=345206>, fecha de consulta septiembre de 2013.

institución, pues para el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), es un compromiso impulsar este proceso formativo en los docentes, ya que en la Legislación Universitaria se plantean los principios de la docencia, y el fin último del quehacer docente es la formación de profesionales, investigadores, profesores universitarios y técnicos que sirvan a la sociedad a lo largo de la historia, por ello después de hacer un recorrido por antecedentes del CCH y la formación docente que se deriva de él, por lo que resta decir la formación siempre ha aparecido como un requerimiento para la transformación de las personas y en especial de los profesores, porque orienta al mejoramiento de la educación y al incremento del nivel de profesionalización.

CAPÍTULO III. EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES Y SU FORMACIÓN.

III.1. La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, breve esbozo histórico.

En este apartado se hace un recorrido histórico de los antecedentes del Colegio de Ciencias y Humanidades, haciendo énfasis, en los acontecimientos más relevantes de su transformación y de la formación misma que Gadamer explica, no sólo como: “desarrollo de capacidades y talentos, sino reconstruir al hombre y su ser en sí”.²³¹ Porque va incorporando nuevas formas y también las reestructura con el tiempo, por ello en “la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda, porque formación es un concepto genuinamente histórico...”,²³² que va prevaleciendo en el tiempo, modificando costumbres y comportamientos. Por lo que es importante hacer una remembranza de la evolución histórica, para ubicar su impacto en el Colegio.

Al referirnos a los principios que dieron surgimiento al CCH, es necesario centrar la atención en las problemáticas sociales que articularon su creación, luego que el movimiento estudiantil de 1968, derivó la introducción de “nuevas modalidades de Educación Media Superior como el Colegio de Bachilleres, el Colegio de Ciencias y Humanidades, y los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos”.²³³

Por ello “En el momento en que se apunta la creación del CCH, se pretendió articular proyectos educativos en diferentes espacios; uno de ellos fue el del

²³¹Gadamer, G. *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca, 1997, p. 39.

²³²Gadamer, G. *Op. cit.*, p. 40.

²³³Fragoso Ruiz, V. *La construcción de la formación docente a partir del discurso de los profesores formadores del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras; División de Estudios de Posgrado, UNAM, 2009, p, 97.

doctor Pablo González Casanova; otro el correspondiente a la política reformista de Echeverría, el cual fue respuesta política a la crisis de 1968; otro más, para el caso específico de la Educación Media Superior, quedó consignado en diversos documentos firmados por la ANUIES, como los producidos por la Reunión de Jalapa en 1969 y por la Asamblea de Hermosillo, en 1970”.²³⁴

La necesidad de cátedras modernizadas, centradas de la teoría a la práctica, las ideas revolucionarias del 68, la libertad de expresión y el entendimiento entre el Estado y la Universidad Nacional Autónoma de México, dieron origen al CCH, a partir del proyecto de la OTRAM²³⁵, que buscaba ser la dualidad de la Universidad, pues incluía nivel bachillerato, licenciatura y posgrado; sin embargo la necesidad de formar no sólo académicamente, sino con compromiso social a los ciudadanos, se instaura el 26 de enero de 1971, bajo la rectoría del doctor Pablo González Casanova y el H. Consejo Universitario, el Colegio de Ciencias y Humanidades denominado (CCH).

Cabe destacar que desde su apertura el Colegio creció; contó con una población de 18,000 alumnos en tres planteles, que ascendió a 40,000 en 1972, en sus cinco planteles, para 1973 se elevó el número a 65,000 estudiantes y las zonas donde se ubicaron las sedes, fueron en lugares apartados de la ciudad y en el Estado de México, en espacios donde casi no había construcciones. Con el objetivo de crear un círculo periférico que cubriera las necesidades de educación media superior en las áreas conurbadas.

²³⁴Fragoso Ruiz, V. *Op. cit.*, pp. 97-98.

²³⁵Se denominó el proyecto Nueva Universidad en el propio ámbito universitario, es un juego de palabras originado en el debate de los intelectuales de la época, según Enrique Krause (Fragoso, 2009, p. 92)

Las primeras generaciones se integraron con hijos de los obreros de las zonas aledañas a la Ciudad de México y por empleados y trabajadores, quienes pudieron acceder a un nuevo concepto educativo, un concepto arquitectónico que tenía el objetivo de crear un ambiente de libertad.²³⁶

“La planta docente estuvo conformada por mujeres y hombres jóvenes que en su mayoría se encontraban terminando sus estudios de licenciatura y que en muchos casos habían vivido y participado en el movimiento estudiantil de 1968, no necesariamente como líderes o dirigentes, sino como activistas, propagandistas o sencillamente en las marchas y mítines ocurridos a lo largo de dicho movimiento”.²³⁷ De ahí la condición crítica de los saberes académicos, mismos que dieron vida al principio de “Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser”, iniciando un cambio en la esencia universitaria, porque no estuvo centrada sólo en la formación intelectual sino también en la sensibilidad social y la práctica de la libertad, tal como lo mencionaba el maestro Pablo González Casanova, quien buscaba que a partir de la creación de nuevos saberes se forjarán nuevos conocedores, luego que “adjudicó a la educación un papel central, por cuanto [...] la formación es permanente y recíproca; la educación tiene la misión de formar un nuevo tipo de hombre, <<el verdadero profesor es aquel que sigue estudiando y el verdadero estudiante es aquel que también aprende a enseñar>>”.²³⁸ Gracias a la formación que reciben de los académicos que nunca culminan el aprender.

²³⁶Flores Olea. *Crítica de la globalidad*. Fondo de Cultura Económica, México 1971, pp. 6-9.

²³⁷*Ibíd.*, p. 100.

²³⁸Saladino García, 2003.

III.2. La formación del personal académico del CCH, una mirada al pasado.

Durante la expansión del modelo educativo del CCH, tuvo lugar la creación de áreas de formación de profesores, ésta “se ubicó en el concepto de educación permanente, en concordancia con las características explícitas que poseían los primeros profesores del Colegio, pues en su mayoría eran alumnos que aún cursaban los últimos semestres de la licenciatura, pasantes o estudiantes de doctorado en la UNAM. Por ello, la noción de formación se dirigió a la formación profesional²³⁹ didáctica”.²⁴⁰ Constituyéndose en la prioridad institucional, debido al modelo educativo y a la necesidad de identificar a la planta docente con él.

La formación de profesores se encausó en primer lugar para: “constituir un filtro para la selección del personal académico y la contratación laboral. Incluyó una fase inicial de preparación que comprendía un curso y una entrevista para identificar la actitud del docente hacia una supervisión permanente para valorar el impacto de la metodología de enseñanza activa. Al principio, estuvo a cargo del Centro de Didáctica de la UNAM, pero paulatinamente se delegó en las direcciones de cada uno de los planteles, quienes organizaron cursos para aspirantes a profesor.”²⁴¹

²³⁹El Plan efectivo de profesionalización del docente del bachillerato—, este Programa se caracteriza por ser un proyecto académico de formación de profesores integral y de amplia perspectiva, ya que además de tener una consistencia curricular interna orientada a la formación en investigación educativa, forma e informa con mayor profundidad disciplinaria al profesor participante, pues parte de sus propios proyectos de investigación para recuperar los elementos didácticos y pedagógicos integrados al Programa. En (Cabello Bonilla y Silva Ruiz, 1990, p. 96)

²⁴⁰Fragoso, Ruiz, V. La construcción de la formación docente a partir del discurso de los profesores formadores del Colegio de Ciencias y Humanidades. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras; División de Estudios de Posgrado, UNAM, 2009, p. 119.

²⁴¹Fragoso, Ruiz, *Op. cit.*, p.120.

Posteriormente la formación docente se tornó en corte institucional para seleccionar al personal y prepararlo para la docencia, a partir del adiestramiento como parte de formación. En este sentido resaltan el “Centro de Didáctica dirigido a profesor en activo, pues en su primeros momentos el Centro de Didáctica de la UNAM entrenó a una serie de jóvenes profesores y a otros de más edad de la propia Universidad.”²⁴²

Es importante señalar que “El Centro de Didáctica se pensó y llevó a la práctica la formación de profesores que el proyecto del CCH solicitó, es decir, se trataron de construir concepciones y prácticas educativas diferentes, consecuentes y necesarias para un nuevo proyecto educativo”.²⁴³

Se hizo especial énfasis en áreas como Ciencias Experimentales, Matemáticas y la Histórico-Social. Además se trabajaron otras estrategias que incidieron en la formación de los docentes como cursos, información brindada a través de folletos, seminarios impartidos en los planteles; mismos que vinculaban al profesor con la cultura organizacional del Colegio.

Así la formación docente se centró “en una política universitaria asociada a los procesos de capacitación y adiestramiento vigentes, en el panorama educativo de la década de 1970, y al mismo tiempo se dirigió hacia el trabajo en el aula, donde los profesores emplearían otras técnicas de enseñanza, pues se aseguraba que no era posible continuar con los métodos usados diez años atrás.”²⁴⁴

²⁴²González Casanova, 1974, p. 80.

²⁴³Ibidem, p. 16.

²⁴⁴Hurtado González, M. (1971). La Cultura en México, p. 54.

Por tanto la formación de profesores desde sus inicios buscó orientar los conocimientos previos de los docentes y fortalecerlos a través de técnicas y saberes en boga, a fin de asegurarse que el profesor destacara en la docencia e influyera en la educación de los alumnos a su cargo.

Ahora, la formación de los docentes no descansaba sólo en asistir a cursos y seminarios, sino iba más allá, implicaba ser autodidacta, trabajar colectivamente con otros profesores, compartir habilidades, elaborar programas, entre otras actividades del quehacer y aprender docente.

Así “En el período comprendido entre 1971 y mediados del año 1976, y en un ambiente de confrontaciones, necesidades e incluso intereses particulares o colectivos ajenos al plan educativo, se dieron circunstancias que confrontaron a la institución y al sistema de formación de profesores.”²⁴⁵

Por tanto en este periodo de tiempo, se hicieron varias propuestas para especializar al docente de Educación Media Superior, por medio de la educación continua. Incluso durante 1976, se creó la “Secretaria de Planeación que tuvo entre sus funciones generales: <<la Promoción de Servicios enfocados a la superación del nivel académico del personal docente, tanto en el campo pedagógico como en el de su especialidad, implantando cursos, congresos y otros medios eficaces>>.”²⁴⁶ De ahí en adelante se llevan a cabo foros y sesiones que buscaron fortalecer la formación docente como “La Reunión Nacional de Directores de Enseñanza Media Superior, La Primera Declaración de

²⁴⁵ Idem, p. 122.

²⁴⁶ Idem, p. 122.

Villahermosa, Los Acuerdos de Toluca y de Tepic; a través de ellos se promueve la actualización²⁴⁷ continua, la revisión de los cursos de especialización, la promoción de titulación entre otras que conllevaron a que en 1977 se publicara “la primera convocatoria para plazas de complementación académica.”²⁴⁸

En ese periodo de restructuración y crecimiento del CCH “la formación de profesores se vio fortalecida, ya que la Secretaria de Planeación (SEPLAN) la incluía, entre sus actividades fundamentales (1976), y porque se vinculó con la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA).”²⁴⁹

En ese mismo año la SEPLAN y el Programa Institucional de Formación de Profesores, apoyaron la formación docente y “En 1978, se publicó el Programa de Superación del Personal Académico, el cual contó con apoyo de la DGAPA para realizar las actividades de formación.”²⁵⁰

Consecutivamente, para el año 1983, “la formación de profesores pasa a ser responsabilidad de la Secretaria Académica de la Dirección de la Unidad del Ciclo de Bachillerato. Se promovió entonces que cada plantel formulara la propuesta de

²⁴⁷ Actualización: se hace referencia al tipo de acciones didácticas orientadas hacia el terreno de lo disciplinario, donde la superación apunta acaso a lograr un mayor desarrollo y profundización de lo didáctico pedagógico. (Cabello Bonilla y Silva Ruiz, 1990, p.91)

²⁴⁸ Idem, p. 123.

²⁴⁹ Fragoso Ruiz, V. La construcción de la formación docente a partir del discurso de los profesores formadores del Colegio de Ciencias y Humanidades. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras; División de Estudios de Posgrado, UNAM, 2009, p. 134.

²⁵⁰ Idem, p. 189

cursos de formación, lo que llevó hacia una variedad de temas inimaginable: lo mismo se impartía un Taller de Ocio que un curso de Acupuntura”.²⁵¹

Para 1984 se acordó formar a los profesores de nuevo ingreso en búsqueda de su transformación; pero es hasta la gestión del Dr. Jorge Carpizo que se trabaja en una formación de profesores permanente.

Durante 1986 se dan a conocer tres programas para la Mejora Académica denominados **Fortalecimiento de la Carrera Docente, la Titulación y Cursos de Formación y Actualización**, todos pensados en la actualización académica. Asimismo durante “febrero de 1988 fue aprobado el Marco Institucional de Docencia, cuya finalidad consistió en señalar que la docencia debería estar vinculada tanto a los planes y programas de estudio, como a la atención de las inquietudes y problemáticas de la sociedad en su momento.”²⁵²

Para mayo de 1988, se lleva a cabo un acuerdo con el CISE²⁵³ para crear el Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato de CCH según Virginia Fragoso, en donde se abrieron convocatorias para tomar un subprograma, que culminó en 1991.

Es importante mencionar que “el Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia-CCH constituyó un nuevo paradigma en la formación de profesores al establecer vínculos entre saberes disciplinares y pedagógicos como parte

²⁵¹Christlieb en Fragoso Ruiz, V. La construcción de la formación docente a partir del discurso de los profesores formadores del Colegio de Ciencias y Humanidades. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras; División de Estudios de Posgrado, UNAM, 2009, p. 153.

²⁵²Colegio de Ciencias y Humanidades. (2011-2012). Informe sobre la Gestión Directiva. (Nº2). México. UNAM; Muñoz Corona, L., p. 3.

²⁵³Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM

esencial de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades en la formación de docentes vinculado a un programa de Universidad.”²⁵⁴ Pues durante el desarrollo de estos programas, el trabajo docente no se centraba en trabajo de grupo, escaseaba la teoría y la práctica.

También se llevó a cabo un seminario de monitores con la esperanza de que los profesores que acudieron a cursarlo, tuvieran influencia e impacto en los alumnos, aspecto que no siempre fue así, por lo que siguieron las propuestas para fortalecer la formación.

Para 1992, se inicia la reforma educativa ejercida en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, por lo que comienzan cambios culturales, académicos y tecnológicos en la educación no sólo básica sino también en la superior.

III.3. La formación docente durante y después, de la modernización educativa.

Para 1994 la calidad académica no estaba a discusión, por lo que todas las actividades de formación de profesores eran evaluadas y exigían un mínimo de asistencia para ser reconocidas, el objetivo de esto era: “enseñar conocimientos y habilidades disciplinarios válidos de manera acorde con el modelo del CCH”²⁵⁵ a través de cursos y diplomados acerca de diversas temáticas como: **Orientación Educativa, Didáctica, Planeación y Evaluación Educativa, talleres de Comprensión de Textos**, entre otros enfocados a actualizar a la planta docente.

²⁵⁴Fragoso Ruiz, V. La construcción de la formación docente a partir del discurso de los profesores formadores del Colegio de Ciencias y Humanidades. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras; División de Estudios de Posgrado, UNAM, 2009, p. 162.

²⁵⁵Fragoso Ruiz, V. La construcción de la formación docente a partir del discurso de los profesores formadores del Colegio de Ciencias y Humanidades. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras; División de Estudios de Posgrado, UNAM, 2009, p. 181

Luego que se deseaba crear un perfil académico que respondiera a los programas educativos del Colegio, pues el CCH señaló como requisito estructurar un plan de estudios de acuerdo con los conocimientos actuales de las diversas disciplinas, con el ánimo de formar alumnos para su tiempo y para la vida inmediata y futura, además de enseñarlos con los mejores conocimientos y métodos de trabajo intelectual en cada campo del saber.

Explícitamente se reconocía que el plan debía de responder al proyecto nacional de modernización educativa y que se hacía necesaria su revisión, por lo que la Dirección el Colegio señaló como metas lo siguiente:

1. Revisar el Plan de Estudios del Bachillerato, para estar en condiciones de enfrentar las actuales exigencias de la sociedad mexicana.
2. Mantener vigente la concepción académica cultura básica para el bachillerato universitario buscar su concreción y operación prácticas.
3. Enfrentar la discusión profunda y las modificaciones de trascendencia necesarias para el Plan de Estudios sin limitarlo a redefiniciones superficiales.
4. Fomentar la participación de la comunidad académica, para lograr la aceptación y aplicación de las reformas que se introduzcan; así como para disminuir la incertidumbre presente en los profesores frente a los cambios generados.
5. Renovar los conocimientos y metodologías, así como la visión global de cada una de las disciplinas con apoyo de los otros niveles y funciones universitarios.

6. Evitar la frustración y el desperdicio del trabajo del personal académico y de la dirección del Bachillerato, aprovechando racionalmente los recursos destinados para su renovación.

A partir de la modificación del Plan de Estudios del Bachillerato, se constituyó el Plan de Estudios Actualizado (PEA²⁵⁶) para el bachillerato del CCH, a fin de proporcionar cambios en el modelo, lo que también modificó la formación de profesores.

“En 1997, el Consejo Académico para el Bachillerato (CAB), aprobó las Políticas Generales para el Fortalecimiento del Bachillerato en la UNAM, bajo cuatro ejes, entre los que se encuentra intensificar programas de formación de profesores.”²⁵⁷

La mayoría concentrados en fortalecer áreas como matemáticas, ciencias experimentales y programas de computación, atendiendo al índice de reprobación estudiantil y también al desconocimiento de los docentes.

Sin embargo la formación de profesores también afrontó un importante desafío en la Universidad durante el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León, en donde los retos consistieron en: “fortalecer la formación didáctica y disciplinaria de docentes e investigadores; responder con la educación del tipo terminal a las necesidades del mundo del trabajo, e incrementar la articulación entre instituciones educativas.”

Por tanto durante 1998 “una de las estrategias más relevantes fue la creación de

²⁵⁶ La propuesta institucional del PEA señala como características fundamentales del alumno que ingresa al Colegio, son las siguientes: son más jóvenes y más independientes que en el pasado, carecen de un ambiente propicio para el estudio por cuenta propia, cuentan con escasas posibilidades de orientación y apoyo para el trabajo escolar, tienen más posibilidades de dedicarse plenamente al estudio y muestran bajo desempeño académico.

²⁵⁷ Colegio de Ciencias y Humanidades. (2011-2012). Informe sobre la Gestión Directiva. (Nº2). México. UNAM; Muñoz Corona, L., p. 3.

la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), que como grupo interinstitucional de colaboración fue integrada por representantes de nueve instituciones públicas de ese nivel educativo en el Distrito Federal y área metropolitana.”²⁵⁸ Por lo que se filtró el ingreso a la Licenciatura y Educación Media Superior, debido a que los parámetros globales a seguir exigían y exigen en sus procesos educativos la calidad y eficiencia.

Del mismo modo “En 1998, se aprueban las Políticas para Enriquecer la Función Docente de la UNAM, que habrían de contribuir a fortalecer las acciones para el reconocimiento de la labor académica y de las evaluaciones académicas”.²⁵⁹ Normando las actividades principalmente de investigadores a fin de lograr su mejora y compromiso.

Para 1999, la propuesta General de Pagos detonó el paro de actividades académicas de la UNAM, durante los meses de abril de 1999 a febrero de 2000, en detrimento de la imagen de la institución; la calidad educativa y docente, se vio cuestionada socialmente, debido a la confrontación política entre la institución y el Estado. No obstante durante este periodo se “organizó el Programa Emergente de Formación, para el desarrollo de cursos para profesores de nuevo ingreso (ocho), de apoyo pedagógico (veintidós), de actualización disciplinaria (veintisiete) y de actualización en formación general (seis); del Programa de Actualización para

²⁵⁸Fragoso Ruiz, V. La construcción de la formación docente a partir del discurso de los profesores formadores del Colegio de Ciencias y Humanidades. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras; División de Estudios de Posgrado, UNAM, 2009, p. 188-189.

²⁵⁹Fragoso Ruiz, *Op. cit.*, p. 193.

Profesores de Bachillerato, que organiza la DGAPA, se efectuaron sólo once cursos”.²⁶⁰

Las actividades en apoyo a la formación se efectuaban simultáneamente, en lugares y horarios no establecidos, todo con el fin de dar ordenamiento a la situación que se vivía y enriquecer los saberes de los profesores del Colegio.

III.4. La formación docente en el Milenio.

Con el afán de reorientar el curso educativo en la Universidad, en el año 2000 el Dr. Juan Ramón de la Fuente se hace cargo de la rectoría de la UNAM; en virtud de que en noviembre de 1999 culmina la gestión del Dr. Barnés de Castro, por lo que “Se implantaron diversos programas para propiciar la recuperación de la vida académica e institucional (...); el Programa de Docencia de Alta Calidad fue el marco para el desarrollo y profesionalización de todos los profesores; con él se pretendía que cada maestro desarrollara su enseñanza de manera planificada, cubriendo los objetivos y contenidos de plan de estudios.” En este interés se crearon diversos programas para fortalecer la docencia y seguir apoyando su actualización curricular, entre ellos destaca el “Programa Integral de Superación Docente, que apuntaba hacia un proceso de innovación, donde el cuidado en la formación pedagógica y disciplinaria tendría correspondencia con diversas medidas académicas y administrativas.”²⁶¹

²⁶⁰ *Ibidem*, p. 200.

²⁶¹ *Idem*, pp. 203-205.

Luego que en el año 2001, se constituyeron los lineamientos para el sistema de formación de profesores de Bachillerato de la UNAM, los cuales instituyen que “el desempeño de los profesores determina lo que sucede con lo que aprenden sus alumnos”; en otras palabras, la formación disciplinaria y docente del profesor es importante. No basta quedarse con las experiencias vividas con sus propios docentes, hay que realizar una preparación intencionada, sistemática y permanente.” Haciendo de la formación su derecho y al mismo tiempo un deber docente sin condición. Por tanto el Sistema de Formación de Profesores de Bachillerato estuvo “integrado por el conjunto de políticas, normas, procedimientos, instancias, acciones y condiciones encaminados a realizar procesos eficaces de formación de profesores que contribuyan a mejorar las prácticas docentes en el aula y en consecuencia, elevar la calidad de la enseñanza que se brinda a los alumnos y lograr las finalidades educativas institucionales.”²⁶²

Cabe destacar que en la mayoría de estas políticas y procedimientos se incluyeron las tecnologías de información como una parte esencial de la actualización docente a fin de proporcionar herramientas esenciales para el desarrollo de las clases.

Asimismo se insistió en la planeación de clase, en la evaluación permanente del personal académico, la implementación didáctica, entre otras, necesarias para

²⁶² Colegio de Ciencias y Humanidades. (2011-2012). Informe sobre la Gestión Directiva. (Nº2). México. UNAM; Muñoz Corona, L., pp. 3-4.

mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el Colegio, procesos que se desearon optimizar desde la creación del CCH.

III.5. Lineamientos para la formación de profesores en CCH.

“En el Departamento de Formación de Profesores se definen dos personalidades importantes que intervienen en los cursos de Formación y Actualización; por un lado, el Impartidor, quien registra, diseña, imparte y evalúa un curso; por otro, el Asistente, quien se registra, asiste, evalúa, y recibe constancia por curso.”²⁶³

Durante el proceso se toman en cuenta cinco fases, a saber:

Primera	Segunda	Tercera	Cuarta	Quinta
Presentación de propuestas para cursos a impartir.	Programación de los cursos a impartir.	Difusión de cursos aceptados.	Impartición de cursos.	Evaluación de cursos por los impartidores.

Conforme lo anterior, cada plantel perteneciente al Colegio de Ciencias y Humanidades se encarga de difundir los cursos, registrar evaluaciones de los mismos, elaborar el informe de los cursos organizados y entregar el informe de éstos. Dichos cursos se imparten de manera semestral y contribuyen a la mejora continua de los académicos.

²⁶³ Idem, p. 8.

III.6. La formación de profesores y el programa MADEMS.

Nuestro país cuenta con diversos planes de posgrado en Educación para complementar la formación de profesores, entre los que destacan los emitidos por: las escuelas Normales, la Universidad Pedagógica Nacional, la Maestría y Doctorado en Pedagogía que se enseña en la UNAM y las ofertadas por las escuelas privadas. No obstante, existe una precariedad en las opciones de los posgrados que cubren la profesionalización del docente de Educación Media Superior, por lo que en el 2004, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), creó la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en la modalidad presencial centrada en diferentes campos del conocimiento como “Biología, Ciencias Sociales, Español, Filosofía, Física, Historia, Letras Clásicas, Matemáticas y Química, así como en la modalidad a distancia en Biología y Español.”²⁶⁴

Curricularmente este posgrado “comprende un total de 120 créditos y 15 actividades académicas distribuidas en cuatro semestres y tres ámbitos de docencia: el general que corresponde al tronco común, el disciplinar propio de cada campo de conocimiento y el de integración dedicado a las Prácticas Docentes y al desarrollo de la modalidad de graduación.” De manera que este posgrado se ha centrado en formar profesores de bachillerato, por medio de competencias enfocadas al plan de estudios del Colegio y al área que pertenece la materia que imparten. Ya que “para muchos educadores el enfoque por

²⁶⁴Barojas-Weber, J. (2010). Formación de profesores y desarrollo de competencias: el caso de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. Educación Química, (4). UNAM. México. p. 332.

competencias es la última moda del gobierno actual y aunque el correspondiente proceso de capacitación parece estar bien planeado, su puesta en práctica presenta, entre otras dificultades, el que los propios profesores entiendan y sean capaces de aplicar tal enfoque.”²⁶⁵

Sin embargo, aún se requiere formar docentes con conocimientos sólidos que respondan a las necesidades educativas de los alumnos y no sólo a los enfoques de la materia.

III.7. La Reforma de la docencia

La función y el conocimiento del profesor es indispensable para brindar educación de calidad a los alumnos, “Por ello, el Plan General de Desarrollo para el Colegio de Ciencias y Humanidades 2010-2014, considera como uno de sus ejes centrales la Reforma de la docencia. Ésta consiste básicamente en renovar la práctica de los profesores e incrementar el compromiso con su labor frente a los estudiantes.”

De manera que durante el periodo 2011-2012 se efectuaron labores que facilitaron el ingreso, la formación y evaluación docente a fin de mejorar sus condiciones laborales, en especial de los profesores interinos. “Para ello se realizaron dos promociones cerradas: la XXX, que incluyó a los profesores con menos de cinco años de antigüedad, y la XXXI, en la que se convocó a todos los profesores que no habían presentado o acreditado los exámenes de conocimientos de las materias que imparten (hasta con 20 años de antigüedad), invitándolos a que se inscribieran en la evaluación.” Así que según cifras del Informe sobre la Gestión Directiva 2011-2012 “se convocó a 169 profesores de los diferentes planteles y

²⁶⁵Barojas-Weber, J. *Op. cit.* p. 337.

áreas; de ellos, cumplieron con el trámite de registro 128, que corresponden al 75.73% del total de profesores que presentaron el examen de conocimientos, 68 (53.12%) obtuvieron calificación aprobatoria.” Con los resultados se convocó a un Curso de inducción (o examen de perfil profesiográfico), de manera que “se invitó a 56 profesores para que tomaran el Curso de inducción a la docencia, que se llevó a cabo del 27 de febrero al 9 de marzo del presente año.” Cabe destacar que de 19 profesores inscritos, aprobaron 17.

“Para la promoción XXXI se siguió el mismo procedimiento y a diferencia de la anterior, se convocó a los profesores hasta con 20 años de antigüedad que tenían pendiente su regularización.”

Conviene mencionar que este proceso de regularización docente aún no concluye y se sigue trabajando en ella, para fortalecer los procesos de enseñanza y condiciones de trabajo de los profesores.

III.8. Centro de Formación de Profesores.

“Uno de los programas contemplados, tanto en el Plan de Trabajo de la Rectoría 2011-2015 como en los Programas Prioritarios 2011-2012 del Colegio, fue la creación de un Centro de Formación de Profesores (CFP). Este espacio tiene como propósito instruir a los docentes en servicio y a los de reciente ingreso de una manera integral, permanente, sistematizada y variada según su disciplina, categoría, antigüedad y nivel previo de preparación.”

Inició sus actividades “el 9 de abril de 2012, con la inauguración por parte del Doctor Francisco José Trigo Tavera, Secretario de Desarrollo Institucional de la

UNAM, la Maestra Lucía Laura Muñoz Corona, Directora General del CCH y el Doctor Benjamín Barajas Sánchez, Coordinador del Centro, entre otros distinguidos personajes.”²⁶⁶

Cabe destacar que el Centro de Formación de Profesores, comenzó a impartir cursos interanuales durante el año 2012, haciendo énfasis en la actualización y el Plan de Estudios del Colegio, “También se encargó de coordinar el diseño del Curso-taller de formación académica para la actualización curricular (para todas las áreas, más los departamentos de Inglés, Francés y de Educación Física)” Todo esto conllevó a unificar programas, a rediseñar materiales y presentaciones, asimismo se formó el Seminario de Formación de Profesores y el Curso-taller de formación académica para la actualización curricular en donde “se abrieron 81 cursos, con la participación de 2,035 profesores”. Además de los 308 docentes que se inscribieron a los Diplomados de Ciencias Sociales y Matemáticas, lo que favoreció para que la formación de profesores fuera activa.²⁶⁷

III.9. La formación docente en el Colegio, durante el periodo 2012-2013.

Al ser la formación docente una necesidad y prioridad del Colegio de Ciencias y Humanidades, para incentivar la calidad en los procesos educativos, ésta, está a cargo de diversas instancias como lo son “el Departamento de Formación de Profesores y el Centro de Formación de Profesores.” Por lo que “durante el primer

²⁶⁶ Ídem, p. 64

²⁶⁷ Ídem, p. 65.

semestre del ciclo 2012-2013, se organizó únicamente un curso en el Departamento de Formación de Profesores.”²⁶⁸

En cuanto a la Historia y perspectiva del Colegio de Ciencias y Humanidades, el Centro de Formación de Profesores brindó once cursos en los cuales se tiene referencia de 28 docentes acreditados, según archivos del Colegio.

Ahora bien en el periodo intersemestral de enero 2013 “los cursos sirvieron como espacios para la presentación de los avances de la actualización de los programas de estudio. En estos cursos, los profesores intercambiaron puntos de vista, hicieron críticas y realizaron aportaciones valiosas sobre el contenido de los programas.”²⁶⁹

Enseguida se muestra un cuadro que referencia el número de profesores asistentes a los cursos el periodo intersemestral 2013:

Profesores	
Inscritos	3,138
Acreditados	2,777

270

“En total se impartieron 170 cursos en los que se inscribieron 3,138 profesores, y de estos últimos acreditaron 2,777.” También se contemplan los cursos de preparación de profesores para acreditar el examen filtro y para el manejo de

²⁶⁸Ídem, p. 48.

²⁶⁹Ídem, p. 49.

²⁷⁰Tabla 61. Fuente: Secretaría Académica/DGCCH y recuperada de Informe sobre la Gestión Directiva de la Maestra, Lucía Laura Muñoz Corona, p. 50.

software educativo.²⁷¹ A fin de incrementar la calidad en los docentes y del Colegio.

III.10. La Reforma y el fortalecimiento de la docencia en CCH.

Gracias a que el Colegio de Ciencias y Humanidades ha crecido académicamente por la profesionalización de su planta docente, es importante legitimar los avances en materia académica, por lo que se pretende seguir con “un conjunto de acciones para continuar con la regularización y profesionalización de la planta docente, particularmente del personal académico de recién ingreso, así como para apoyar a los profesores con medidas concretas en el mejoramiento de su quehacer académico.”²⁷²

De manera que se cuenta con Programas de Formación de Profesores, mismos que tienen metas estratégicas centradas en el diseño de diplomados por áreas de conocimiento, en este caso en la actualización formación pedagógica y disciplinar del 90% de los profesores y la actualización del 40% de los docentes en las tecnologías de la información y la comunicación. Todas especificadas y establecidas en el “Plan de Trabajo 2013-2014 de la gestión de la Maestra Lucía Laura Muñoz Corona. Pues se busca impulsar la formación de profesores a través de procedimientos colegiados además de concluir la regularización de la planta académica interina, como uno de los retos mayores de esta gestión.

²⁷¹Muñoz Corona, Lucía Laura. Plan General de Desarrollo para el Colegio de Ciencias y Humanidades 2011-2012, UNAM; México, p. 50.

²⁷²Muñoz Corona, Lucía Laura. Plan General de Desarrollo para el Colegio de Ciencias y Humanidades 2011-2012, UNAM; México, p. 15.

Después de un recorrido por la historia de la formación docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades, solo resta decir que la formación siempre ha aparecido como un requerimiento para la transformación de las personas y en especial de los profesores, porque orienta al mejoramiento de la educación y al incremento del nivel de profesionalización.

CAPÍTULO IV. INVESTIGACIÓN DE CAMPO. HISTORIA DE VIDA, UNA POSIBILIDAD DE CONOCER LOS SIGNIFICADOS SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

IV.1. Vitrina metodológica.

Después de plantear teóricamente la formación docente y de enmarcarla en un contexto, histórico y social, hemos llegado al apartado interpretativo en el cual para iniciar describiremos la metodología empleada, para aplicar las cuatro historias de vida que conforman esta investigación, mismas que se relatan a continuación.

De primera instancia se consideró que para conocer las significaciones que le asignan los docentes del CCH Naucalpan a la formación, se requería emplear la **metodología cualitativa** ya que según García es “una herramienta que tiene como eje producir discursos (representaciones subjetivas de los participantes)”²⁷³ cuyo propósito es “explicar los hechos de la vida social de los sujetos estudiados en el entorno en que se encuentran.”²⁷⁴

Lo anterior resultó relevante para el estudio, puesto que es a través de las expresiones de los seres humanos, que categorizan y manifiestan sentidos, así que a partir del paradigma interpretativo se planteó esta investigación, misma que es de carácter social, debido a que este modelo centra su atención en la

²⁷³García, L. Razón y Palabra (2004) En <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N67/actual/4lgarcia.html>, fecha de consulta noviembre de 2013.

²⁷⁴Szasz, P. (1999). Para comprender la subjetividad: Investigación cualitativa en salud y sexualidad. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano.

descripción de lo individual, lo distintivo, la existencia de realidades múltiples, que tratan de descubrir el significado de las acciones humanas y de la vida social.

Así que para rescatar la información de los profesores, se empleó la metodología biográfico-narrativa, en virtud de que se pretendía crear nexos de unión, a través de la metodología de investigación-participación, estudios biográficos e historias de vida.

De manera que se aplicaron 4 cuestionarios centrados en la **historia de vida** de docentes del área Histórico Social del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan, dos de ellos pertenecientes al turno matutino y otros dos del vespertino. Del mismo modo divididos por formación profesional como administradores, historiadores, filósofos y sociólogos. Asimismo por nivel jerárquico es decir de asignatura, tanto interinos, como definitivos y los de carrera.

La selección se realizó por la antigüedad académica que tienen en el Colegio, ya que era importante que estuvieran familiarizados con el modelo educativo, por lo se requirió que tuvieran una experiencia de entre cinco a veinte años, impartiendo clase en el plantel. Se optó por esta selección, ya que la antigüedad permite entretejer características significativas entre los niveles académicos, que sirvieron para alimentar la argumentación de la investigación; por ejemplo, es sabido que los profesores de asignatura interinos son los más interesados en la formación debido a que su situación laboral es inestable y puede variar en cualquier momento, por lo que requieren aparecer en la lista jerarquizada, ésta forma parte

currículo formal en el CCH, en la cual los profesores acumulan un puntaje jerárquico conforme acreditan cursos, diplomados y otras actividades.

Los docentes de carácter definitivo sienten que están más seguros con su posición laboral por lo que es menos probable que acudan a los cursos de formación y si lo hacen es, con el fin de incrementar su capital cultural; finalmente los de carrera se acercan a la formación por los requerimientos que solicita el programa.

Así que las historia de vida que se aplicaron fueron a profesores interinos, definitivos y de carrera. Si bien es cierto que se trata de un número acotado de profesores, lo importante fue el fin de incidir sobre sus conocimientos, experiencia, argumentos, valores entre otros que conforman su trayectoria docente.

También es importante señalar que las técnicas de estudio se han escogido de acuerdo al método cualitativo ya que “privilegian el estudio 'interpretativo' de la subjetividad de los individuos, y de los productos que resultan de su interacción. El aspecto sociológico central de esta perspectiva se refiere al significado que la realidad tiene para los individuos y la manera en que estos significados se vinculan con sus conductas.”²⁷⁵

Por lo que la historia de vida ha sido indispensable para indagar el significado que le asignan los profesores del CCH Naucalpan a la formación, dado que ésta “ha sido fuente o inspiración para el desarrollo del conocimiento histórico”²⁷⁶

²⁷⁵ Szasz, P. *Op. cit.*,

²⁷⁶ Aceves, 1993

Desde los griegos “se han utilizado los testimonios orales de los actores o los testigos de ciertos hechos o eventos sociales que despertaron interés siempre bajo un espíritu crítico”²⁷⁷

Puesto que la memoria fue “desde los inicios de la historia una fuente accesible, necesaria para ampliar las evidencias e imprescindible en contextos donde la cultura oral era el eje de la producción y la transmisión de conocimiento.” De manera que la historia oral “ha pretendido aportar un más profundo conocimiento de los procesos socio históricos y culturales que son dignos de atención en tiempos presentes” ²⁷⁸

Además porque la “historia de vida” forma parte de las llamadas “fuentes orales” o sea, las “fuentes de carácter documental y secundarias, como las memorias, cartas, crónicas, autobiografías etc.” Que van permitiendo conocer la vida de los entrevistados; sin embargo en esta tesis sólo queremos conocer ciertos aspectos de la formación de los profesores, pues nos interesa esta parte esencial de su vida profesional, por tanto la historia de vida se enfatiza en la experiencia docente de los profesores. Luego de “Conocer y explorar la historia del otro resulta siempre atractivo porque persigue encontrar lo diferente, lo excepcional, lo específico, lo singular que hace a ese individuo un ser único e irrepetible a la vez que representativo de su contexto social, ya que, al apuntar o descubrir la diferencia en esa vida, se descubre lo social”²⁷⁹

²⁷⁷ Aceves, 1993, p. 7

²⁷⁸ Aceves, *Op. cit.* pp. 8-9.

²⁷⁹ *Ibidem*, pp.12, 17.

Así la visión, experiencias y aprendizajes obtenidos durante la formación como docentes se podrán analizar desde una mirada crítica y reflexiva. Por tanto el método cualitativo no sólo ha sido un procedimiento para guiar la investigación, sino que es una herramienta **(método)** que ayuda a entender las formas de ver, de transmitir, de percibir y expresar de nuestros sujetos a estudiar. Mismos que fueron entrevistados a través de 104 reactivos configurados a través de una matriz de instrumento conformada por categorías de investigación centradas en la formación, actualización, capacitación y otros términos que emanan la calidad docente además de categorías teóricas como la identidad, capital cultural, imaginario, hermenéutica, significado, mundo de vida, competencia, cultura entre otras que se reflejan en la interpretación del instrumento de investigación.

Es importante mencionar que a cada uno de los entrevistados se les contactó con un mes de anticipación y se les planteó la necesidad de conocer su testimonio a fin de que pudieran corresponder al objetivo general de esta tesis y a cada uno se les destinó un tiempo adecuado a sus posibilidades para poder conocer su historia dentro del Colegio, misma que se manifiesta en el capítulo siguiente en donde se interpretarán los discursos con la teorías antes mencionadas en el primer capítulo.

V. INTERPRETACIÓN TEÓRICA Y SUBJETIVA DE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO CUALITATIVO ENTRE LOS PROFESORES DEL COLEGIO DE CIENCIAS y HUMANIDADES.

V.1. Las voces de los docentes de Colegio de Ciencias y Humanidades, a través de sus historias en el aula.

La historia docente de los profesores **Pilar Solís Mendoza, Claudia Lorena Ramírez Cárdenas, Alfonso Flores Verdiguél y Edgar Ávila Ríos**, está conformada por un sin fin de experiencias de formación continua que ha constituido su trayecto profesional en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan, aun cuando sus profesiones varían entre sí, todos han complementado su formación inicial para responder al Modelo Educativo del Colegio y así colaborar en la formación de estudiantes analíticos, críticos y útiles para el país. Para ello han tomado cursos y diplomados que van desde la Didáctica, Psicoanálisis, Política, Historia Universal hasta Teoría de Piaget, a fin de potenciar su labor docente.

Es importante mencionar que los cursos y diplomados en su mayoría los han estudiado en CCH y otras sedes de la UNAM, y sólo una de las profesoras se refiere a una institución privada; sin embargo los cuatro docentes expresan que la **formación** de profesores adquirida en CCH, marca al docente en cuanto a posturas y problematizaciones, porque sella el aprendizaje del maestro para toda la vida, ya que el Colegio favorece, para formar un proyecto de vida, no sólo laboral sino de desarrollo. Pues la formación docente va creando al hombre, porque lo une a lo extraño, debido a que el hombre, conforme despliega las

características de hombre histórico, se va formado y al formarse se hace histórico, dado que le da sentido a las cosas, modifica sus costumbres y comportamientos.

Conforme lo anterior, los cuatro docentes expresan que la formación es fundamental para que los profesores se mantengan dentro de los objetivos del Colegio, porque si no se les da la información necesaria, el docente pierde el sentido de la Institución, al igual no sólo debe realizarse un examen filtro, sino se debe insistir en una formación dentro del modelo educativo.

De hecho, en algún momento no se ha contado con esa herramienta que permita integrarse de manera adecuada al CCH, por ello es indispensable que el profesor se mantenga en **formación**.

Luego que la **formación** no “es referirnos a la preparación profesional docente antes y durante el servicio.”²⁸⁰ Si no es algo que no se concluye nunca, por ello es un proceso integral, en el que el profesor se allega o dispone a aprender distintas áreas. De ahí que los docentes entrevistados distinguan el término **formación** del de **actualización y capacitación**:

La **formación** la explican como un proceso **permanente**.

La **actualización** la entienden como un proceso orientado a reafirmar lo aprendido a fin de darle seguimiento a lo entendido e ir conociendo nuevas tendencias en la actualidad.

²⁸⁰Torres, P. (Agosto 2000). La profesión docente en la era de la información y la lucha contra la pobreza. En www.fronesis.org, p. 15.

La **capacitación** la vinculan con lo laboral, con un proceso orientado para realizar una función específica. Esta manera de comprender los conceptos tiene que ver con la formación de cada docente, recordemos que Habermas nos plantea "que el conocimiento no es una simple reproducción conceptual de los datos objetivos, más bien es una auténtica formación y constitución de la realidad."²⁸¹ Una realidad en la que los docentes están inmiscuidos y que reflexionan para poder incidir en ella, formándose o dando forma al conocimiento de otros seres. Ahora bien la formación del docente del CCH, se distingue de otras formaciones, porque forma docentes más activos, analíticos, reflexivos y propositivos; incluso se le da al docente de asignatura la oportunidad de impartir cursos y diplomados, gracias a que la escuela es un modelo vanguardista; que se atreve a diferentes ideas. Porque la **formación** va creando al hombre uniendo lo extraño a lo propio. Así el hombre va siendo diferente cuando va desplegando esas características, por eso el hombre es histórico, se va formando y al formarse, se va haciendo histórico, conforme se forma, adquiere un sentido distinto de las cosas y en la medida en que confiere la tradición modifica sus costumbres y comportamientos es decir se hace histórico.

Incluso el testimonio de la profesora **Piedad Solís** lo retoma de la siguiente forma "La historia es Dialéctica aunque hay un proceso en la Historia, hay cosas que cambian y uno tiene que actualizarse. Entonces uno tiene que estar

²⁸¹Habermas, J. Conocimiento e interés, Editorial Taurus, Madrid, 1982.

contantemente actualizado en determinadas temáticas que son necesarias.” Para sobrevivir en el medio social.²⁸²

Ahora es importante mencionar que sólo tres docentes cuentan con estudios de posgrado y una de las profesoras ha preferido mantenerse al margen, pues emite que el posgrado ya no está al alcance de sus posibilidades y expresa “De momento mi carga de trabajo es mucha, que creo no tener tiempo para llevar a cabo este nuevo trabajo que sería para mí.”²⁸³

Luego que **Heidegger** asume que el hombre es en la medida en que se piensa, no en la medida en que piensa, dado que la profesora lleva cuarenta y dos años de servicio, considera que es tarde para comenzar un estudio de la naturaleza de un posgrado, pero no se resiste a seguir en formación tomando cursos o diplomados, pues, dentro de los retos de la formación están la armonía para llevar a cabo proyectos, el trabajar una materia aún cuando no se cuenta con el perfil profesiográfico y el tenerse que formar para hacerlo, el aprender o tener la convicción de formarse constantemente, para asumir el compromiso de formar alumnos y que las estrategias de estudio aprendidas en la formación sirvan para el alumno. Por lo que la **formación** sí es esencial, para cualquier docente, tomando en cuenta que abordar esta nueva realidad se requiere de apoyos, iniciativas y conocimientos nuevos, pues existen factores sociales y culturales que la puedan favorecer o dificultar; pero lo que sí está claro es que el factor determinante es disponer de personas con conocimientos y formación para hacer realidad las

²⁸²Entrevista recopilada.

²⁸³Entrevista Recopilada.

demandas de la sociedad, ya que en la sociedad que nos está tocando vivir, los conocimientos de la formación inicial tienden a tener fecha de caducidad.

Conforme lo anterior es necesario renovar los **conocimientos** y más como profesores del CCH, debido a ello, los cuatro docentes acuden a la formación para actualizar su conocimiento, además de conocer lo que es el Modelo Educativo, porque existe el compromiso consigo mismo, como profesor y con los estudiantes para tener mayores elementos o herramientas y porque el ser o no docente obliga a prepararse. Incluso opina una profesora que “Si se es o no es docente, uno está Obligado a prepararse”²⁸⁴

En tanto la formación inicial con la que llega el docente al Colegio, debe encontrarse en progresión constante para no caer en el desconocimiento, luego que diría Rama “que en el escenario actual se introduce la evaluación y acreditación de los saberes, la expansión de los estudios y del conocimiento y un nuevo rol del Estado sobre los procesos académicos antes inexistentes, para garantizar la creación permanente de conocimientos y su capacidad de asimilación y gestión con una fuerza de trabajo profesional.”²⁸⁵ Por ello afirman los entrevistados que la formación docente del CCH se distingue de otras porque forma docentes más activos, analíticos, reflexivos y propositivos, incluso se le da la oportunidad al profesor de impartir cursos y diplomados, ya que es un modelo vanguardista o un tanto emprendedor.

²⁸⁴Fragmento de Claudia Lorena Ramírez.

²⁸⁵Rama, 2000, pp. 7-11.

Lo anterior conlleva a que el docente esté en formación continua o **generación de conocimientos** que "no se da por la división y fragmentación de la disciplinas, sino por espacios interdisciplinarios, lo que tiende a promover nuevas formas de organización en la Universidades, promoviendo la creación de saberes **trans, inter y multidisciplinares**. Esto tiene que ver con el hecho de que algunos docentes puedan vincular su formación de origen con la que exige el CCH, puesto que tres de los profesores pudieron relacionar sus conocimientos previos con los de la formación docente, porque tuvieron que articular el conocimiento, sobre todo en Historia México, ya que la Historia Universal es más complicada, pero al final el conocimiento se potencializa porque se van adquiriendo saberes, que los han hecho cambiar, pues ya no son las mismas personas que llegaron al Colegio.

Así la formación va creando al hombre y une lo extraño a lo propio, el hombre va siendo diferente cuando va desplegando esas características, por eso el hombre es histórico, porque cada que se forma, el adquiere un sentido distinto de las cosas.

De manera que es imprescindible continuar con la **formación** de los docentes y desde luego con los de nuevo ingreso, quienes deben permanecer en **mejora continua** para que cuando surja la necesidad de apoyar en alguna área lo hagan y también para que se integren adecuadamente al Colegio y esta formación va desde todo el tiempo, hasta tres años como mínimo, porque la preparación para un docente debe ser para toda la vida, siempre y cuando se mantenga activo como docente y se actualice recurriendo a géneros periodísticos. Asimismo los docentes con antigüedad no sólo deben permanecer en **mejora continua**, sino en

preparación, porque la formación es integral, porque los seres humanos no acabamos nunca de formarnos. Se deben formar continuamente tanto los maestros de carrera como los de nuevo ingreso, porque los que tienen antigüedad deben estar más comprometidos, también se debe hacer una retroalimentación con maestros fuera y dentro del plantel.

De acuerdo con lo anterior **Hugo Zemelman**, expresa que la toma de conciencia plantea al sujeto como un ser inacabado, no predeterminado por la naturaleza, capaz de transformarla y trascenderla y por otro lado, el sujeto se vislumbra como un ser encadenado a los mecanismos de poder que limita su capacidad de acción y lo lleva a temer o asumir una posición de confort y negar su condición de opresión. Pues esta toma de conciencia, entra en vigor cuando el docente se asume como tal y acepta que requiere y debe seguir formándose porque se comprende como inacabado. Lo que conlleva a que el ser docente sea una entrega, porque significa ser una persona que tiene los suficientes **valores educativos** para llevarlos a cabo; además de una forma de ser, de relacionarse socialmente con otros, una forma de estar situado en la vida, por eso se entiende como una forma de vida, ya que es también un compromiso, que configura su **identidad** o “la representación que tienen los agentes (individuos o grupos) de su posición (distintiva) en el espacio social y su relación con otros agentes (individuos o grupos) que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio.”²⁸⁶

²⁸⁶Giménez, Gilberto. (2000) en Valenzuela Arce, José Manuel, *Decadencia de las identidades*, P. 70.

De forma que ese mismo compromiso, les ha favorecido para asumirse como docentes del Colegio, en especial a través de la formación recibida por éste, ya que al llegar a ser docentes no se concebían como tales.

Cabe destacar, que los cuatro son docentes por convicción, además porque la profesión se relacionó con su origen personal, ya sea porque algún familiar les sirvió de ejemplo o porque los impulsó a ser docentes, ya que consideraron la profesión como loable, gracias a que forma a terceras personas, diría Arendt, hacen posible "el espacio de aparición" que les permite generar un conjunto de relaciones con otros seres actuantes, que desde su accionar reaccionan ante su acción. Es decir los cuatro docentes han impactado con sus saberes a diversas generaciones para que éstas se desarrollen y trasciendan en lo educativo, social y económico. Por ello los docentes han **significado** la práctica como un compromiso, una actitud ante la vida, así como la aplicación de conocimientos y la vitalidad para seguir adelante. Pues desde la perspectiva de la **hermenéutica**, el sentido que se le da a las cosas, se construye a partir de una primera proyección de los **significados** (mundo de vida aún no conscientes) propios del sujeto que estudia, para después en sucesivas interpretaciones ir descubriendo otras dimensiones y siempre en relación al entorno. O ambiente más cercano en donde el sujeto se desarrolla o acciona, pues este tipo de prácticas son las que le favorecen para designar sentidos y significados a lo que valora o genera un cierto impacto en él. Por ello los docentes explican con energía que el **significado de su práctica** tiene que ver con un lado positivo que en el mayor de los casos les da importancia y fuerza para continuar con ella, porque les favorece para distinguirse

entre la comunidad. De manera que entre las fortalezas de ser docente se encuentran **la preparación, el trabajo intelectual, las propuestas de cambio, transformación, el desarrollar una actividad** que favorezca para desarrollarse como profesionalista y como persona, lo que permite mejorar y da el ánimo para seguir adelante y viviendo. Incluso **Tedesco** insiste que el uso excesivo del conocimiento en la sociedad, genera tanto igualdades como desigualdades y mayor homogeneidad y diferenciación a la vez, nos dice que, uno de los factores fundamentales asociado al aumento de la desigualdad es la transformación de la organización del trabajo.²⁸⁷

Por tanto el ser docente propicia el reconocimiento, luego que es un gran orgullo, porque permite tener la conciencia social, política y educativa. También el que el profesor sea bien aceptado en cualquier parte, porque está cargado de una formación seria, lo que favorece para la participación social. Además de tener un compromiso permanente con la institución, con los estudiantes, para que su formación se realice de la mejor manera posible. Ante ello las cualidades de un docente le permiten destacar porque debe ser sociable, crítico, tener disposición para participar, construir y socializar, además de comprometerse con el trabajo, el tener la habilidad para dar clase y orientar a los alumnos.

Ahora entre las exigencias de ser docente, se encuentran el ser constante, responsable, buscar métodos y contenidos; conforme al trabajo con alumnos, los docentes tienen algunas circunstancias sociales en contra, como trabajar con grupos numerosos y en especial, la convicción con la que se realiza la práctica

²⁸⁷Tedesco, J. *Educación en la sociedad del Conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, México 2000, pp. 16-18.

docente, contar con el conocimiento, la didáctica y la estrategia para poder incidir en la educación de los estudiantes.

Es importante mencionar que la formación ha influido en los docentes permeando en su carácter y actitud crítica, en difundir la institución y creer en su modelo educativo, además la adquisición de conocimiento y actitudes les dan las herramientas para trabajar no sólo como docentes, el manejo de conocimiento, la paciencia para enseñar, la capacidad para reconocer problemas en los alumnos, los asignan de jerarquía y libertad para conducirse en la institución.

Por su parte Miranda Firó, citado por Fragoso, expresa que “la formación de docentes equivale a la formación de pensadores de seres pensantes, en oposición a la formación de técnicos en la educación. Formar pensadores equivale a formar hombres libres”. Capaces de decir, configurar sus formas de ser, aprender y hacer.²⁸⁸

Luego que el “**el aprender a aprender**”, es una premisa filosófica que conviene enseñarle a los alumnos porque, al aprenderla y reflexionarla, toda la vida van a ser buscadores de conocimiento, van a sentir la inquietud y necesidad de saber y buscar respuestas a tantas interrogantes, interesándolos en el conocimiento. Además porque si el alumno no practica el conocimiento, entonces no aprende, por ello es necesario que aprendan a hacer ya que es parte de la llamada **educación especializada**, que se constituye como un nuevo ciclo de organización de los saberes derivados de la enormidad de conocimientos y de su mayor nivel

²⁸⁸Firó, Miranda. 2005, p. 133.

de complejidad, profundidad, integración y especialización disciplinaria e interdisciplinaria. Puesto que la "principal consecuencia de la sociedad del conocimiento es la necesidad de un aprendizaje a lo largo de la vida, basado en los cuatro pilares del conocimiento y de la formación continua, [...] señalados." Como **el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.**²⁸⁹

El **aprender a conocer**, que es más que aprender a aprender, es tener placer en conocer, descubrir, construir y reconstruir el conocimiento. Significa curiosidad, autonomía, atención. Aprender más lenguajes y metodologías que contenidos, pues estos caducan rápidamente. Implica ir más allá, es aprender a pensar, a pensar la realidad y no solamente pensar pensamientos, pensar aquello ya dicho, aquello ya hecho, reproducir el pensamiento. También pensar lo nuevo, reinventar el pensar, pensar y reinventar el futuro.

Aprender a hacer, es indisociable a aprender a conocer, el hacer ha dejado de ser únicamente instrumental. Hoy tiene un valor más, la competencia personal que convierte a la persona apta para afrontar nuevas situaciones de empleo, también capaz para trabajar en equipo y no la pura cualificación profesional, ya que la flexibilidad es primordial.

Aprender a vivir juntos, significa, entender al otro, desarrollar la percepción de la interdependencia, de la no violencia, administrar conflictos, descubrir al otro,

²⁸⁹Moacir, G. (2003). *Pedagogía de la praxis. Consideraciones sobre las perspectivas actuales de la educación. Prólogo a la edición española.* Brasil: Ediciones/IPF, 2003, p. 4.

participar en proyectos comunes, encontrar goce en el esfuerzo común, participar en proyectos de colaboración.

Aprender a ser, tiene que ver con el desarrollo integral de la persona humana, con la inteligencia, la sensibilidad, el sentido ético y estético, la responsabilidad personal, espiritualidad, pensamiento autónomo y crítico, además de la imaginación, creatividad e iniciativa.

Todos estos aprendizajes configuran y permiten desarrollar en los docentes y estudiantes **competencias**; pues las competencias que adquirieron los entrevistados durante la formación fueron **el trabajo en equipo, la consulta de fuentes impresas, el aprender a aprender y hacer, la problematización y solución de problemas; la autonomía crítica y reflexiva así como el uso de nuevas tecnologías**. Conforme a ello Tobón nos dice que éstas "trascienden las actividades y las conductas; se definen como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas con idoneidad, compromiso ético y mejoramiento continuo. Sus elementos son desempeño, contenido conceptual (objeto sobre el cual recae la acción), finalidad (objetivo de la competencia) y referentes contextuales (los elementos a tener en consideración en la competencia ya que le dan pertinencia)." ²⁹⁰

Estas **competencias** han dado paso a desarrollar virtudes docentes, que han traducido los profesores como **sabiduría, veracidad, libertad, respeto, responsabilidad y compromiso** indispensables para atender las necesidades

²⁹⁰Tobón, T. (2013). Memoria del CIM. CIFE, p. 34.

educativas del país. Mismas que se requieren para adaptarse a la **sociedad del conocimiento** cuyas características la definen por trabajar con la información como materia prima, a través de nuevas tecnologías, para establecer nuevas relaciones de conocimiento. Por lo que la **flexibilidad** en los saberes se establece también como un aspecto central de dicha sociedad, que marca la filosofía del CCH.

De hecho el profesor Edgar Ávila comenta que “Generalmente en los cursos, en los diplomados, en los grupos de trabajo que hay en el interior del Colegio, se da la oportunidad de compartir, comentar, interactuar con otros docentes sobre las experiencias.”²⁹¹. Asimismo los cuatro profesores aseguran que, todos han compartido conocimientos adquiridos en la formación docente, por medio de grupos de trabajo que hay al interior del Colegio en donde se interactúa e intercambian experiencias, significativas para su práctica. Ya que precisamente la **flexibilidad** no se queda solamente en los procesos productivos, sino que llega a todos los ámbitos de la vida social, de tal manera que en todas las sociedades, no solamente los países ricos, se ven obligados a modificar sus procesos productivos y sus estructuras relacionales, económicas y educativas que se sustentan en las habilidades de los individuos.

Por tanto las habilidades docentes transforman la práctica del profesor, ya que le favorecen para tener grandes triunfos o fracasos en grupo, porque éstas derivan en estrategias de trabajo colectivo o individual que siempre servirán de herramienta en su clase. Asimismo les permiten detectar necesidades educativas

²⁹¹Entrevista recopilada

por medio de la comunicación permanente con los alumnos, a fin lograr la relación de confianza y respeto entre profesor y alumno, por tanto también mencionan que son importantes los saberes que desarrolla un docente intelectual, que si bien convergen con la filosofía del Colegio, también le permiten abordar los contenidos temáticos desde la realidad social y dominar la disciplina que imparte.

Ahora que el desarrollo tecnológico ha llegado a las aulas, tanto la globalización, el globalismo y la globalidad, impactan la manera en que se dan las clases, pues son fenómenos sociales que originan nuevas formas de ser, estar, pensar, hacer y relacionarse. El mismo Beck nos explica que la globalización se caracteriza como "capital trabajo" y pese a las graves consecuencias que se generan para la humanidad, esta tendencia es defendida, justificada y promovida por el globalismo o teoría neoliberal. En este proceso la política es desplazada, el mercado, la suple y le impone la ideología del liberalismo del siglo XXI. Por tanto el concepto de la **sociedad del conocimiento** de Karsten Kruger, resume las transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad moderna y sirve para el análisis de estos cambios, a la vez, nos plantea una visión de futuro para guiar normativamente las acciones políticas. Este tipo de sociedad está orientada hacia el progreso tecnológico y la evaluación de la tecnología.²⁹² De la misma manera Tobón nos dice que "**la sociedad de conocimiento** tiene el objetivo de construir nuevas plataformas educativas que favorezcan la resolución de los grandes problemas de la humanidad, como la violencia, la destrucción del ecosistema, la corrupción, el desempleo, la desnutrición y la baja calidad de vida, a través de la

²⁹²2006: Vol. XI, nº 683.

búsqueda, procesamiento, adaptación, creación, innovación y aplicación del conocimiento a través de diferentes medios"²⁹³

Hoy día los docentes actualizan su conocimiento aprendiendo a utilizar las nuevas tecnologías además de adaptarlas a sus dinámicas de clase como parte de una estrategia para capturar al alumno, acercar el conocimiento de forma innovadora además de relacionarse con él. Incluso Claudio Rama hace énfasis en las diferentes **definiciones** en relación a este **nuevo tipo sociedad**, tales como infocapitalismo, capitalismo, etapa superior del capitalismo, potscapitalismo industrial, sociedad tecnocrática, en red, digital, de información, posmoderna, del conocimiento y, otras." Pero en todas estas definiciones es el **conocimiento** el que queda posicionado como factor clave y motor central de la evolución económica y social contemporánea. ²⁹⁴ Luego que el **conocer plantea** Horkheimer, está mediado por la experiencia y la práctica concreta de una época, como de los intereses que existen en ella.

Así los conocimientos que han adquirido los profesores en la formación, les han permitido mejorar como docentes, porque les favorecen para aprender estrategias de estudio y ponerlas en práctica, ya que todo conocimiento se debe complementar, a fin de seguirse realizando como docentes, expresaría Habermas que el conocer reside precisamente en la relación entre conocimiento e interés. El interés en tanto realización del "yo", pues la sociedad, se asienta como fuerza de

²⁹³Tobón, T. Memoria del CIM, CIFE 2013, p. 33

²⁹⁴Rama, 2003, p. 4.

producción, como tradición cultural y como legitimaciones que una sociedad acepta o critica.

Un docente que conoce se legitima como tal, porque da confianza, al igual porque comparte su conocimiento a través de estrategias en el aula, de dinámicas de trabajo, de estudiar nuevas temáticas no programadas, también en cursos, seminarios, talleres y diplomados en los que no siempre son asistentes sino impartidores, es en ese proceso es donde comienza una secuencia de planeación del conocimiento, pues el paradigma de la Sociedad del Conocimiento hace referencia al ámbito de la planificación de la educación y formación, en el espacio de la organización (gestión de conocimiento) y del trabajo (trabajo de conocimiento). Insistiendo en plantear el conocimiento para el progreso.

Conforme lo anterior los profesores entrevistados dicen planear su curso ya sea de manera anual, mensual o semestral y en éste se va estableciendo las maneras de cómo se va a trabajar y también dejan cabos sueltos para ir adaptando el conocimiento a las circunstancias políticas, porque no siempre se puede cumplir la planeación.

Incluso el testimonio de la Profesora Piedad Solís expresa: “

“Yo voy viendo de acuerdo al programa que ya está establecido hasta con horas, entonces lo que pasa es que muchas veces tú programas y por ye o zeta razones no se cumple. Porque tienes programado para tal día voy a dar tal tema; pero en

ese día vinieron los porros o que hay que ir a gritar allá para defender... Y ya no lo hiciste.²⁹⁵”

Así que es en el trayecto docente donde la práctica se une a los planteamientos globales y neoliberales, los profesores se han tenido que adaptar a las condiciones sociales pues según la docencia en palabras de Pérez “es el elemento central y orientador de la práctica educativa, vinculada a la reflexión filosófica con un carácter humanista y trascendental” y no coincide en que la docencia está vinculada solo al desarrollo científico, pues se preocupan más por lograr un mayor control y eficiencia de los procesos educativos escolares, a partir de la vinculación y/o reducción de lo científico o lo tecnológico.²⁹⁶ No siempre las condiciones están de su lado.

Por eso los entrevistados inciden en que la práctica docente muchas veces se ve afectada por factores externos con los que no se cuentan y que es esencial estar formados continuamente para ejercer la docencia, pero llega a suceder que se desarrollen dificultades ajenas que no permiten el desarrollo, hay grupos que bloquean o descalifican cuando se presentan proyectos o se pueden tener vacíos en la asignatura que son difíciles de cubrir por el tiempo, quizá el no tener apoyo para formarse fuera del Colegio y todo esto limita su trabajo y formación.

En testimonio el Profesor Verdiguél comenta que “Hay grupos que bloquean o hay grupos que descalifican y que afortunadamente son los menos y que se tienen detectados; pero si en ocasiones, uno ve frustradas sus ilusiones, porque cuando

²⁹⁵Entrevista recopilada.

²⁹⁶Pérez, Arenas D. (2001). Tiempo de Educar, año 3, número 5, enero-junio pp. 144.

uno presenta un proyecto simplemente le dicen que no hay un espacio, que no lo pueden a uno apoyar en la logística más mínima. Eso sí eh... finalmente le digan a uno que ¡No! Pues ve uno como le hace, pero lo lleva a cabo... Porque vienen siendo lo grandes retos y son los que mejores satisfacciones dejan.”²⁹⁷

Por tanto la **formación permanente** no sólo se encuentra en cursos, diplomados o posgrados, sino también en los retos que se tienen que enfrentar al ejercer la práctica, pues éstos favorecen al docente para comprometerse no sólo con la institución sino con su profesión, con los alumnos y consigo mismo. Con todo y que “La educación permanente se ha generado a través de los posgrados como ciclo formal y a través de la educación continua como forma organizativa de transmisión de conocimientos, que aporta procesos educativos remediales o actualizaciones de técnicas y saberes.”²⁹⁸

Sin embargo; La formación permanente es una constante para enfrentar los retos que la institución, y el país demanda, además de ser un compromiso docente, dado que en ciertas materias como Historia, cambia y es necesario actualizarse en diversas temáticas.

Así la formación docente no sólo está relacionada con las categorías de **habitus** y **ethos**, pues éstas asocian la formación con capacitar, instruir, formar y educar, sino una serie de significados y funciones que se desarrollan durante la formación y el quehacer docente, por ello los profesores entrevistados refieren que los **valores** que conllevan su formación son la virtud porque el CCH es formador de

²⁹⁷Entrevista recopilada.

²⁹⁸Rama, 2003, pp. 13-14

conciencia, de integrar gente y solidarizarse ante la adversidad. Además de la libertad que se conquista con responsabilidad, la autonomía, el compromiso, sensibilidad, voluntad, el respeto hacia el otro que es diferente, la crítica, el compromiso, la tolerancia, la honestidad, el cumplimiento y puntualidad.

De manera que el individuo se expresa con valores y conocimiento que adquiere en la cotidianidad de sus actividades, porque éstas van labrando su conciencia y su **imaginario**, entendido en palabras de **Karam** y **Castoriadis** como “la imagen de, sino creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórica y psíquica) de figuras/ formas / imágenes, a partir de las cuales solamente puede referirse a algo”.²⁹⁹ En este caso al preguntarles a los docentes ¿De qué color imaginan la formación del CCH Naucalpan? Contestaron lo siguiente: el amarillo como el sol porque el CCH es la estrella de la universidad. El azul bajito porque deja claro lo que se quiere ser, ese azul no oculta nada, implica un horizonte de trabajo y compromiso. El amarillo, también implica reflexión, claridad y abarca la totalidad de la institución. El azul también por la inmensidad de los mares o azul cielo porque el cielo está en lo alto y la aspiración de un alumno o un maestro es llegar a la cúspide.

Por tanto la formación de los profesores puede ser representada o percibida, sin embargo, es la significación que le dan éstos, la que permite configurar una multiplicidad de sentidos y eso es una significación imaginaria. Por lo que Ramírez expresa que “lo imaginario es un esfuerzo de construcción de sentido, es la fuerza creadora que permite que, entre la percepción de la realidad y la expresión de su

²⁹⁹Karam, 2004, p.42

experiencia, coagule una forma de interpretación”.³⁰⁰ Que da origen a su **mundo de vida** que se compone de la cultura, que hace referencia a pautas interpretativas o suposiciones básicas; la sociedad, donde se generan acciones influenciadas por el anterior elemento y genera pautas apropiadas de relaciones sociales; y la personalidad que nos permite reconocer el modo de ser y comportarse de las personas, así la cultura del docente que podríamos entenderla como todo lo que lo rodea, a su formación y la manera en que incide en ella, se ha ido configurando de aficiones culturales como la literatura que acostumbran, misma que va desde literatura clásica, dramatismo, hasta novela histórica, esta última, facilita la comprensión en los alumnos, además de los diarios que consultan como **La Jornada** y **Proceso**; además de sus **hobbies**, como el cine o el teatro, con la excepción de que es caro.

De modo que la **cultura** es un cúmulo de saber, en donde los participantes se nutren de interpretaciones para razonar sobre algo en el mundo, un algo en el que los docentes también se forman. Porque la **cultura** también es “el principio organizador de la experiencia; mediante ella ordenamos y “estructuramos” nuestro presente a partir del sitio que ocupamos en las redes de las relaciones sociales”.³⁰¹

Asimismo la cultura también forma parte de la actualización docente puesto que al actualizar contenidos, temáticas, desarrollar didácticas, estrategias de aprendizaje entre otras, mejora su trabajo, incrementa su nivel de conocimiento y eleva la

³⁰⁰Ramírez, B. Morales. (2003). *Imaginario y formación*. México: UAM-A/UAEM. Ramírez, p. 292.

³⁰¹Thompson. 1993, *Ideología y cultura moderna*, p. 124

calidad de su formación. Hoy día, aunque se conserva la tradición educativa al apegarse al modelo educativo, contextualmente sabemos que éste está adaptado para cubrir los requerimientos de educación actuales. En donde la mayoría de los docentes están preocupados por fortalecer su formación inicial y adquirir nuevos saberes acorde a la época, no sólo para potenciar su trabajo e incrementar su posición distintiva en la lista jerarquizada, sino como parte de un proyecto de existencia en donde lo importante es plantearse interrogantes y descubrirlas, de ahí la importancia de la **investigación** docente.

En relación a lo anterior, los entrevistados destacan que es necesario que la práctica docente se acerque más a la investigación a nivel institutos como a nivel doctorado y postdoctorado, lo cual permitiría socializar el conocimiento. Por lo que hace falta preparar a los docentes en este ámbito, no sólo quedarse con la noción de que el posgrado forma totalmente a profesores investigadores sino seguir insistiendo en esta área de desarrollo profesional. Pues Brunner, nos plantea que la creación de conocimiento se da especialmente a través de la investigación. El desarrollo de las capacidades para enfrentar los nuevos retos se da especialmente mediante docencia y formación de investigadores.³⁰²

Ante esto Martínez, opina que para realizar investigación se tienen que generar ciertas condiciones de carácter epistemológico y académico, curriculares, de formación docente y de cultura profesional y por último de políticas

³⁰²Brunner, J. J. (10 de octubre de 2008). Políticas de Educación Superior: Tendencias Internacionales en: www.brunner.cl, fecha de consulta enero de 2014.

administrativas; que estimulen al docente a formarse en investigación pues al final del día, ésta le facilitará su profesionalización docente.

Así la profesionalización docente no es más que el compromiso que el maestro adquiere desde su formación inicial y posteriormente durante su desempeño laboral, aspectos que le promueve, el desarrollo de la eficiencia y la eficacia para engrandecer las capacidades requeridas en el trabajo educativo, compromiso que demanda de autoridades, docentes y sociedad un desempeño de calidad, que permitan la ampliación formativa de los ciudadanos contemporáneos, de quienes se solicita un trabajo innovador, pues deberán hacer usos de distintas capacidades, tales como resolver problemas y usar el lenguaje de manera funcional para cumplir laboralmente bajo un enfoque y pensamiento universal, en la era del conocimiento, como se le ha calificado al momento actual, un momento que sólo se puede comprender a través de la investigación docente (educativa) de ahí la propuesta siguiente.³⁰³

³⁰³Martínez, 2004.

CAPÍTULO VI. PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA LOS DOCENTES DEL COLEGIO DE CIENCIAS y HUMANIDADES y EL BACHILLERATO, A TRAVÉS DE UN DIPLOMADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

VI.1. ¿Por qué un Diplomado en Investigación educativa, para los profesores de educación media superior de la UNAM?

En este capítulo se propone la realización de un Diplomado que tiene por objetivo generar, la iniciativa de la formación investigativa en los docentes, no sólo del CCH, sino también de todo el bachillerato de la UNAM.

Esta propuesta se sustento en la imperiosa necesidad de que los profesores del CCH, reconozcan la importancia de desarrollar competencias y habilidades para realizar la investigación docente. No se parto de cero, sino que dentro de la tradición del CCH, se han generado diversas propuestas que han apuntado en esa dirección, mismas que más adelante menciono; sin embargo, se considero que todavía falta mucho por hacer.

Por otro lado, los requerimientos en el contexto de la globalización y en el paradigma de la Sociedad del Conocimiento, exigen e manejo de un conjunto de elementos en la formación de los individuos. Paradigmas como: “aprender a aprender” adquieren actualización, no sólo hacia los alumnos, sino para todos los ciudadanos y en especial para los docentes. El aprender y formarse para toda la vida adquiere relevancia y prácticamente todos estamos inmersos en esta dinámica.

Cabe señalar que este nuevo paradigma está priorizando el conocimiento como palanca de desarrollo de las sociedades y de los individuos. La vertiginosa producción de información y de conocimientos nos demanda que estemos no solo informados, también actualizados y formados.

La flexibilidad no se queda solamente en los procesos productivos, sino que llega a todos los ámbitos de la vida social, de tal manera que en todas las sociedades, no solamente los países ricos, se ven obligados a modificar sus procesos productivos y sus estructuras. Pues en el ámbito educativo, las universidades en desarrollo ya iniciaron la flexibilización de sus mapas curriculares, de sus formas tradicionales de enseñanza y de aprendizajes. Que si bien es cierto, desde una perspectiva crítica, existe brechas muy marcadas entre los países pobres y ricos, este proceso inició desde los noventa y considero que el paradigma de la Sociedad del Conocimiento, se prolongara algunas décadas más.

Hoy tienen poco sentido los conocimientos, si no son relacionados con la vida cotidiana, en esta perspectiva el papel del docente se ve modificado. Su perfil tradicional se ve rebasado por esta nueva realidad.

La educación presencial entra en un proceso de cuestionamiento, pues la educación a distancia ha adquirido una nueva dimensión a nivel mundial. Este proceso ha abierto nuevos retos para las universidades y, los docentes tendrán que afrontar.

La investigación en este contexto adquiere una nueva dimensión, son los conocimientos los que determinan a una sociedad y en la Sociedad del

Conocimiento la investigación adquiere trascendencia en los procesos de formación.

Pero hacer investigación no es un requisito indispensable seguir reglas establecidas, sino en compartir o transferir el conocimiento hacia el otro, por esta razón, la ecuación Investigación-desarrollo-Innovación, nos lleva a la Transferibilidad, aspecto esencial para el avance de las sociedades. Para impulsar esto, tenemos que pensar en posibilidades como la transversalidad.

En relación con la anterior perspectiva, los aprendizajes los podemos promover en el salón de clases desde lo disciplinar, lo interdisciplinar, lo multidisciplinar y la transdisciplina, entendiéndolos de la siguiente manera:

Lo disciplinar no sólo como aquello que ve la realidad desde su campo de estudio, porque desde el punto de vista de algunos autores, este modelo reduccionista y tecnocrático, hunde la autoridad académica del profesor en el aula. Más todavía, la fragmentación disciplinar da el salto mortal desde el aburrimiento cotidiano al sin sentido permanente.³⁰⁴.

Por tanto debemos pensar desde otras posibilidades. Por ejemplo, hoy con esta nueva tendencia que vive la humanidad, debemos orillarnos hacia la Interdisciplina, que delimita un campo de estudio que puede vincularse a distintas disciplinas, pues tiene la posibilidad de modificar su estructura disciplinaria al plantearse que una disciplina modifique a la otra.

³⁰⁴Martínez, 2008, pp. 2-3

Por otra parte se puede apostar por la Multidisciplina, en donde varias disciplinas conforman y estudian un objeto de estudio; la Transdisciplina que es una explosión del conocimiento. De manera que se cruzan las disciplinas, los campos de saber y se modifican paradigmas que han sostenido a una disciplina.

En la UNAM, una de las actividades sustantivas de ésta, es la investigación, luego que la investigación surge como un elemento necesario en la formación de los docentes, impreso en el mismo origen del CCH.

En el caso del CCH, en la función 10 del recién creado, Centro de Formación del CCH, se propone "Fomentar la investigación educativa en temas prioritarios para el currículum del CCH". Además el Programa Jóvenes a la Investigación, con origen en 1989, tiene el propósito de acercar a los jóvenes, además de profesores del bachillerato y a los investigadores del mismo, a su práctica cotidiana para despertar así su interés hacia la ciencia y la tecnología. Pues históricamente en el Plan de Estudios del CCH, en todas las asignaturas se plantea la investigación, luego que "la investigación es un acto vital para el estudio de cualquier materia, por esta razón existen en la institución materias encargadas de su enseñanza." Debido a que el alumno "con esto sabrá dónde encontrar el significado de ciertos términos y su función en un determinado campo de conocimiento, las fuentes y los sitios adecuados para resolver dudas".³⁰⁵

Específicamente en la orientación y el sentido de todas las áreas del conocimiento del Colegio, aparece la formación investigativa para estudiar tanto fenómenos

³⁰⁵Plan de Estudios, 2006.

sociales como naturales. Por lo tanto, la investigación es una necesidad para los estudiantes y es fundamental para los profesores.

Ahora desde la óptica de Miguel Casas, la investigación y el posgrado son funciones claves para apoyar la innovación, conjuntamente con la pertinencia, la virtualización y la integración. La función de formación del personal universitario también interactúa con la innovación.³⁰⁶

Por otro lado, Albonoz afirma que, "la **innovación** es la base del conocimiento y uno de los motores de la globalización y para que el desarrollo social y humano sea sostenible, la innovación debe regirse por valores éticos y morales. (Albonoz, 2002). Al seguir insistiendo sobre la **innovación**; Casas nos dice que " en el pasado se le consideró como un fenómeno individual, esporádico y aislado, hoy pasa a ser ahora un fenómeno social y colectivo en el que la universidad debe tener un papel clave y conjugar sus actividades científicas y tecnológicas, con otras de tipo organizacional, financiero y comercial."

La **investigación** y el posgrado son funciones claves para apoyar la innovación, conjuntamente con la pertinencia, la virtualización y la integración. La función de formación del personal universitario también interactúa con la innovación.³⁰⁷

Ahora la importancia de la **investigación** en el actual paradigma de la sociedad del conocimiento, nos plantea Brunner, que la creación de conocimiento se da especialmente a través de la investigación. El desarrollo de las capacidades para

³⁰⁶Casas, M. (2005). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 2 Nº2, p. 5.

³⁰⁷Casas, M. Op. cit., p. 5.

enfrentar los nuevos retos se da especialmente mediante docencia y formación de investigadores.³⁰⁸

En relación Michael Gibbons, nos propone que: “hoy la perspectiva de la **investigación** ha cambiado, lo que definía a ésta era la estructura disciplinar. Hoy han surgido un conjunto de nuevas y distintas practicas cognitivas y sociales, que son diferentes a las que existían.” Por otro lado, la **investigación** ha sido una actividad elitista, aún y cuando la realice un buen número de personas y ésta como ya se anotaba antes, se identificaba con una disciplina académica. Pero hoy la investigación se relaciona con la masificación de la educación superior, incluso la investigación basada en la universidad está amenazada por la invasión de la industria y la mentalidad de los valores de la rentabilidad económica. Estas nuevas formas de investigación se interaccionan con científicos de otras universidades, con gente de negocios, los capitalistas de empresas en riesgo, los abogados especializados en patentes, los ingenieros de producción y científicos que trabajan fuera de la universidad. Además requiere formas de financiamiento distintas que la tradicional, basadas en las disciplinas. En esta perspectiva, ya no se hace tanto hincapié en los estudios libres, sino más bien en la solución de problemas. Los proyectos están constreñidos por las especificaciones de equipos costosos y por los conocimientos especializados de los investigadores.³⁰⁹

La **investigación** de vanguardia se ha convertido en un ejercicio realizado en colaboración, en el que intervienen muchas partes actoras y expertos que no se

³⁰⁸Brunner, J. J. (10 de octubre de 2008). Políticas de Educación Superior: Tendencias Internacionales en: www.brunner.cl, fecha de consulta enero de 2014.

³⁰⁹Gibbons, M. (1998). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Estudio preparatorio a la conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO, pp. 5, 14-15 ,17.

mueven de acuerdo a la dinámica de sus disciplinas originales, sino más bien según el interés del problema. Se requiere otras modalidades de organización. Particularmente los nuevos planes de estudio, no pueden estar al mismo impulso intelectual, hoy surge la necesidad de que se adecuen a otra finalidad, esto significa que se deben adquirir una serie de actitudes prácticas, en la solución de problemas, en las comunicaciones interpersonales y en lo que se ha definido como "aprender a aprender". Pues en la lógica señalada Gibbons, dice que "lo más probable es que las universidades responderán convirtiéndose en instituciones primordialmente de **investigación** o primordialmente de educación."³¹⁰

Las condiciones que ha creado el proceso de globalización, y más aún el paradigma emergente de la sociedad del conocimiento, más los requerimientos de la UNAM y el CCH ¿Es posible que los docentes hagan investigación? Martínez Bonafé, nos dice que es una aventura que "...no necesitamos hacerla. Porque estamos instalados en una racionalidad que desperdicia y da la espalda a esa estrategia de construcción de conocimiento profesional que parte del reconocimiento del sujeto y de su capacidad para problematizar su experiencia". Opina que para realizar investigación se tienen que generar ciertas condiciones, de carácter epistemológico y académico, curriculares, de formación docente y de cultura profesional, y por ultimo de políticas administrativas.³¹¹

³¹⁰Gibbons, M. (1998). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Estudio preparatorio a la conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO, pp. 42,44, 57

³¹¹Martínez, 2008, pp. 2-3.

Este modelo reduccionista y tecnocrático, hunde la autoridad académica del profesor en el aula. Más todavía, la fragmentación disciplinar da el salto mortal desde el aburrimiento cotidiano al sin sentido permanente. Por su parte Pacheco nos dice que: para el caso de México "hay dos tipos de ordenamientos de la actividad científica. El primero apunta a la concepción disciplinaria como parámetro de organización institucional de espacios físicos de formación y de investigación en escuelas, facultades, centros e institutos... El segundo ordenamiento distingue universos de acción diferenciada pero pocos definidos en el ámbito de la política institucional; se trata de los planos administrativo, académico-administrativo y el propiamente académico".

Desde nuestro punto de vista lo antes señalado trae implicaciones pues "el posible futuro investigador se incorpora a dos procesos en distintos momentos. El primer momento se sitúa en la socialización a nivel profesional, con los objetos relativos a un campo de conocimiento, el estudiante no cuenta aún con las condiciones para apreciar las dimensiones del ejercicio de la práctica profesional...

El segundo momento, el posgrado, si bien le proporciona un grado superior de formación, éste no supone necesariamente la obtención de una formación óptima que le asegure la creatividad, así como tampoco una adecuada preparación para la investigación."³¹²

En este orden de ideas hablar de formación en investigación "nos coloca necesariamente ante el análisis de las formas en que el conocimiento ha de

³¹²Pacheco Méndez, T y Díaz Barriga, A. (1997). La profesión. Su condición social e institucional: México: UNAM-ISUE , pp. 153-161.

constituir para el sujeto docente una herramienta de emancipación y no de sometimiento".³¹³

Quedan claras las necesidades en esta nueva realidad, en nuestra Universidad y en el Colegio, por lo anterior se propone, el siguiente Diplomado, sobre investigación educativa. Cabe mencionar que para llevar a cabo dicha actividad, las entidades participantes son la Facultad de Ciencias; Facultad de Estudios Superiores Acatlán; la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, así como el plantel Naucalpan del propio Colegio.

VI.2. Planeación del Diplomado en Investigación Educativa

El número total de horas que se ha considerado para este Diplomado es de 120, 120 horas distribuidas en seis módulos de 20 horas cada uno, mismas que serán de cinco horas por sesión, conforme a la siguiente planeación:

³¹³Martínez, 2008, p. 5.

Módulo	Título	N° de horas 120	N° de sesiones
	<u>La investigación docente en el marco de la sociedad del conocimiento</u>		
I	La investigación en el contexto de la sociedad del conocimiento en México.	20	5
II	Las perspectivas en la investigación	20	5
III	Abordaje Epistémico	20	5
IV	La problematización	20	5
V	El uso de la teoría	20	5
VI	Estructura metodológica	20	5
	Conclusiones del Diplomado		

Número total de horas requeridas: 120

VI.2.1. Campo de conocimiento

Todas las áreas del conocimiento

VI.2.2. Áreas académicas

Áreas: Ciencias Sociales, Humanidades, Medico-Biológicas y Físico-Matemáticas.

VI.2.3. Modalidad

Presencial

VI.2.4. Calendarización

Interanual 2014

MODULO	TÍTULO	SESION	TEMARIO	FECHA
I	La investigación en el contexto de la sociedad del conocimiento en México.	1	La docencia y la investigación en la sociedad del conocimiento. (La nueva formación)	26 DE MAYO DE 2014
		2	El conocimiento, la Innovación como parte de la investigación para el desarrollo	27 DE MAYO DE 2014

			de una nueva sociedad.	
		3	Competencias docentes para la investigación. (Las nuevas habilidades del docente)	28 DE MAYO DE 2014
		4	La investigación como parte de la práctica docente en el Bachillerato de la UNAM (Experiencias docentes en la investigación)	29 DE MAYO DE 2014

		4	La calidad en la investigación en el bachillerato de la UNAM. (Relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia, impacto y suficiencia)	"
II	Las perspectivas en la investigación	5	Construcción del proceso de investigación	30 DE MAYO DE 2014
		6	Cualitativa	2 DE JUNIO DE 2014

		7, 8	Cuantitativa	3, 4 DE JUNIO DE 2014
III	Abordaje Epistémico	9	Positivismo	5 DE JUNIO DE 2014
		10, 11,	Interpretativa la hermenéutica, la fenomenología	6, 9 DE JUNIO DE 2014
		12	Teoría Crítica	10 DE JUNIO DE 2014
IV	La problematización	13, 14	Planteamiento del problema	11, 12 DE JUNIO DE 2014
		15, 16	Construcción del objeto de estudio	13 Y 16 DE JUNIO DE 2014
V	El uso de la teoría	17, 18	Marco teórico	17, 18 DE JUNIO DE 2014

		19, 20	Fundamentos Teóricos	19 Y 20 DE JUNIO DE 2014
VI	Estructura metodológica	21	Metodología cuantitativa	23, DE JUNIO DE 2014
		22, 23	Metodología cualitativa	24, 25 DE JUNIO DE 2014
	Conclusiones del Diplomado	24	Presentación de avances del trabajo final.	26 DE JUNIO DE 2014

VI.2.5. Requisitos de ingreso

Podrán inscribirse a este diplomado los profesores que cumplan los siguientes requisitos:

- Ser profesor contratado por el sistema de Bachillerato UNAM al momento de la convocatoria.
- Interés por la investigación y su aplicación en el mejoramiento de la docencia en el bachillerato universitario.
- Dedicar tiempo completo al proceso de formación durante la permanencia del diplomado.

VI.2.6. Requisitos de egreso

Aprobar los seis módulos del diplomado.

VI.2.7. Perfil de egreso

El participante será capaz de aplicar en sus propuestas pedagógico-didácticas, las habilidades para el diseño, elaboración, aplicación de proyectos de investigación que le permitan el ejercicio de la docencia.

VI.2.8. Requisitos de permanencia

- El participante deberá cumplir con el mínimo de 100% de asistencia en cada módulo.
- Presentar los trabajos derivados de cada módulo en tiempo y forma de acuerdo con los estándares establecidos por el coordinador de cada uno de ellos.

VI.2.9. Proceso de selección de candidatos

Previo a la selección de candidatos se emitirá la convocatoria de inscripción preferentemente por parte de la Dirección General de Apoyo al Personal Académico (DGAPA) de la UNAM, o bien por parte de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades DGCCH.

- Los profesores interesados se registrarán mediante los procedimientos establecidos por la DGAPA o bien DGCCH.

- Cada profesor presentará una carta de exposición de motivos, en que argumente su interés por el área de formación del diplomado y su compromiso para dedicar tiempo de acuerdo con la duración y características de cada módulo.

VI.2.10. Antecedentes y fundamentación.

Este diplomado propone que el profesor recorra el camino de la investigación y la aplique, ya sea en la elaboración de los procesos de planeación, ejecución y evaluación de situaciones educativas o bien como recurso para la presentación didáctica de sus clases.

VI.2.11. Objetivo general del Diplomado.

Proporcionar a los profesores del bachillerato de la UNAM, los elementos teóricos-metodológicos enmarcados en la sociedad del conocimiento para plantear investigación docente.

VI.2.11.1. Objetivos particulares del Diplomado.

Que el profesor contextualice la labor docente dentro del paradigma de la sociedad del conocimiento, la relevancia de sus habilidades y/o competencias para la utilización de la investigación y su relación con los contenidos de aprendizaje, en el bachillerato UNAM.

- Que el profesor vincule los requerimientos pedagógicos y didácticos de las áreas del conocimiento del bachillerato UNAM con la sociedad del conocimiento, a tal

grado que le permitan problematizar respecto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje idóneas usando los elementos de la investigación.

- El académico reconocerá las experiencias docentes en la investigación.
- Reconocer la perspectiva cuantitativa y la cualitativa en la investigación
- Analizar el positivismo, el modelo interpretativo, la hermenéutica, la fenomenología y la teoría crítica, como perspectivas epistémicas, para el desarrollo del proceso de investigación.
- El docente reconocerá las diferentes formas de la problematización, el planteamiento del problema y la construcción del objeto de estudio.
- El profesor determinara las perspectivas teóricas que explique su objeto de estudio.
- Elaborar la estructura metodológica, en el diseño de investigación

VI.2.12. Estructura.

La estructura del diplomado incluye seis módulos:

El primero, incorpora la docencia y la investigación en el marco de la sociedad del conocimiento, así como las competencias docentes para la investigación, las experiencias docentes en la investigación en el bachillerato de la UNAM, además la construcción del proceso de investigación. El segundo, nos plantea abordar los tipos de investigación, desarrollando la perspectiva cuantitativa y la cualitativa. El

tercero, aborda las perspectivas epistémica, positivista, interpretativa, hermenéutica, fenomenológica y la teoría crítica. El cuarto, nos plantea la problematización, haciendo la diferencia entre la el planteamiento del problema y la construcción del objeto de estudio. El quinto, se propone ubicar el uso de la teoría, planteando la disyuntiva entre el marco teórico y los fundamentos teóricos. El sexto, nos lleva a reconocer la estructura metodológica, haciendo la diferencia entre la cuantitativa y la cualitativa.

VI.2.12.1. Módulos.

1. La investigación en el contexto de la sociedad del conocimiento en México.
2. La investigación como parte de la práctica docente en el Bachillerato de la UNAM.
3. Las perspectivas en la investigación
4. Abordaje Epistémico
5. La problematización
6. El uso de la teoría
7. Estructura metodológica
8. Conclusiones del Diplomado

VI.2.13. Evaluación.

Los criterios de evaluación del diplomado son:

Módulo I. El profesor participante reflexionará, en un breve texto (ensayo), sobre el paradigma de la sociedad del conocimiento y la investigación, haciendo énfasis en los elementos que sobresalen en este contexto.

Módulo II. El participante diseñara una propuesta de diseño de investigación, utilizando la perspectiva cuantitativa o la cualitativa, sobre alguna problemática que tenga que ver con la materia que imparte.

Módulo III. El asistente afinara su diseño de investigación, tomando su definición sobre las perspectivas epistémicas.

Módulo IV. El profesor desarrollara en su diseño de investigación, los elementos que son parte de la problematización, tomando como base el planteamiento del problema o la construcción del objeto de estudio.

Módulo V. El académico definirá el camino teórico de su investigación, integrara a su diseño el marco teórico o los fundamentos teóricos, dependiendo la elección que haya tomado.

Módulo VI. El docente integrara la estructura metodológica de su trabajo, a su diseño de investigación.

Se entregara el producto final con todos los elementos trabajados en los módulos, condición para aprobar el diplomado.

VI.2.13.1. Equipo pedagógico.

NOMBRE	PLANTEL
ERNESTO MARTÍNEZ CRUZ	NAUCALPAN

VI.3. Seguimiento de las actividades, en el aula, de los profesores egresados del Diplomado en Investigación Educativa que, integrarán un grupo piloto.

Quien esto escribe considera pertinente concentrar y supervisar los resultados de los módulos que integra el Diplomado en Investigación Educativa, una vez que se concluya; lo anterior obedece a que los profesores que participaron en el mismo, deberán aplicar estos nuevos conocimientos en el aula; asimismo se evaluará el trabajo académico que éstos desempeñaron a lo largo de las actividades que los facilitadores desarrollarán para en el presente Diplomado.

Es importante conocer la productividad de los mentores en su práctica docente ya que se parte del presupuesto de que ésta, se verá reflejada a través de las estrategias didácticas y de investigación que diseñen para sus cursos, mismas que reeditarán en el aprendizaje de sus alumnos.

Conviene mencionar que el nuevo conocimiento que incorporarán a su experiencia docente, permitirá diseñar nuevas estrategias investigativas y el perfil de los alumnos del Colegio se enriquecerá, toda vez que las habilidades que desarrollen formarán parte de las habilidades y competencias, como la reflexión, el análisis y

pensamiento abstracto. Aspectos importantes en el proceso de investigación, el cual beneficiará sus labores como estudiantes en la licenciatura, maestría y doctorado. Es decir, esas debilidades que se notan en el diseño de un proyecto de investigación, quedará en la historia, porque estos alumnos serán capaces de resolver problemas importantes en la investigación.

Por otro lado, los profesores, serán capaces de aplicar criterios académicos normativos en el análisis, elaboración y gestión de la investigación educativa, en apoyo a los objetivos de impulso y desarrollo educativo del Colegio.

El de la voz coordinará y elaborará un formato de seguimiento, a fin de formar círculos de mejora continua, con la retroalimentación de los profesores que se hayan elegido como grupo piloto.

La información que se rescate de dicho grupo nos permitirá corregir, no solo la práctica de los docentes, sino también el contenido de los módulos del Diplomado, porque éste podría ser en un futuro a mediano plazo, un diplomado permanente que cursen los profesores del Colegio, con el objetivo de que la investigación educativa permee las prácticas en el aula, de la planta académica de la institución.

Se elaborarán los reportes y estadísticas acerca de esta actividad, así como los resultados del trabajo con los alumnos, misma que se dará a conocer a través de un blog que se diseñará para que sea consultado y alimentado por los profesores del Colegio. Esta estrategia consideramos, animará a los académicos, no solo a participar en el Diplomado, sino también a considerar que su práctica docente y él como académico es un agente de cambio social en estos tiempos.

Cabe mencionar que una vez que los profesores concluyan este Diplomado, se hará una selección de los profesores que tuvieron un excelente desempeño en la interacción con sus docentes y compañeros.

VII CONCLUSIONES

Consideraciones Finales

Sin duda la, en una perspectiva general, los teóricos que abordan la formación son extensos, pues el contexto actual, con los cambios que se vienen generando en todos los ámbitos de la vida social, obligan a reflexionar sobre el tema. Diversos autores dialogan sobre el momento por el que transita la humanidad, escriben desde diferentes ángulos sobre el tema, algunos generan consensos, otros se distancian, sin embargo, el debate que inició desde finales de los noventas, hoy continúa.

El desarrollo del paradigma de la Sociedad del Conocimiento, trae consigo elementos nodales, tales como el conocimiento, la educación y por consiguiente la formación. Son categorías que entran en un proceso de reflexión profunda. Como bien lo dice **Carlos Marcelo**, "nuestras sociedades están envueltas en un complicado proceso de transformación. Una transformación no planificada que está afectando a la forma como nos organizamos, como trabajamos, como nos relacionamos y como aprendemos. Estos cambios tienen un reflejo visible en la escuela como institución encargada de formar a los nuevos ciudadanos."³¹⁴ Por las razones antes expuestas, este estudio se volvió apasionante.

Consultamos diversos documentos históricos sobre el Colegio, sin embargo, algunas de las limitantes a la que nos enfrentamos, es que existen pocos trabajos realizados sobre la formación en el CCH.

³¹⁴Carlos Marcelo, 2001, p. 532.

Escuchar a los docentes del CCH, nos permitió realizar un proceso dialógico, en donde sujeto cognoscente y objeto de conocimiento dialogaron sobre un tema que desde los discursos de éstos, rebasa en mucho los discursos de la institución, pues al darles voz a éstos, mostraron lo que son, cómo ven a los demás y lo más importante como ven su formación. Este diálogo, con los discursos de los docentes y toda su significación, rebasa en demasía el curriculum vivido, las acciones institucionales, las políticas gubernamentales, no se diga las tendencias globalizantes. Principalmente porque, como lo plantea la Hermenéutica, con el reconocimiento al otro, se da un crecimiento de su espíritu.

Sin embargo, todos los elementos señalados son parte de la configuración que le dan sentido a los discursos, están imbricados y le dan forma a toda la gama de significados que se genera en torno a la formación. En esta dirección la propuesta que hace **Van Dijk**, sobre el discurso es viable porque nos plantea el término desde una posibilidad más amplia, por eso "es tanto una forma específica del uso del lenguaje, como una forma específica de interacción social, el discurso se interpreta como un evento comunicativo completo, en una situación social. Lo que distingue el análisis del discurso de la gramática de la oración, es que el análisis del discurso en la práctica se concentra específicamente en los fenómenos detrás de la oración."³¹⁵

En los discursos sobre la formación de los docentes de CCH, nos percatamos que se encuentran un conjunto de elementos que los determinan. Por ejemplo, la experiencia de los docentes es planteada por ellos, pero a nivel institucional es

³¹⁵Van Dijk Teun. *Análisis del discurso*. 2005, p. 5.

minimizada. **Honore** explica que la experiencia de formación, es una experiencia de toma de conciencia de aspectos nuevos del espacio y del tiempo vivido, se abren nuevas posibilidades por la relación y el intercambio, se recupera un espacio y un tiempo. Más aún la experiencia de formación toma un sentido en la historia personal ya que se articula con experiencias personales y prepara nuevas experiencias. Por eso la experiencia de formación devela la formación.³¹⁶

La experiencia y las historia de vida de los docente, junto con sus conocimientos e intelecto que ha acumulado a lo largo de su carrera profesional, le dan forma a su capital cultural, un ejemplo es: el grado y estudios académicos de los docentes les facilita entender y acomodarse a los acontecimientos de la vida cotidiana, para entender y significar su formación.

También el docente, al ser entrevistado en este encuentro con el otro, crea una representación simbólica, sobre la formación, por medio de la acción comunicativa. Habermas tiene razón cuando nos explica que el mundo de vida, son procesos de reproducción simbólica y les corresponde un componente de la estructura del mundo de la vida, la cultura, la sociedad y la personalidad. Es por esto que el mundo de vida con sus componentes le permite al docente significar su formación.

Por otro lado, la formación en el Colegio ha pasado por diversas etapas en la historia del mismo y a lo largo de su desarrollo, se han construido un sin fin de imaginarios sobre ésta.

³¹⁶Honoré, Bernard. (1980). Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad. Madrid, Editorial Morata, pp. 38, 39.

Nuestros sujetos estudiados en sus discursos sugieren que la formación se traduce en cursos, diplomados y otras actividades de actualización. En este sentido creemos que corremos el riesgo de dejar intactos el saber y el hacer ya consolidados, para simplemente dejarlos en una formalidad, en un conjunto de actividades individuales e institucionales. O incluso reducir la formación a la actualización. Por lo tanto los cursos de formación docente no pueden plantearse como únicas posibilidades de formación. En todo caso, ver la actualización como lo sugiere, parafraseando a **Greybeck**, citado por Ducoing que es ampliar y profundizar la formación inicial. Por su parte en la superación se integran los programas de posgrado, que son una modalidad de la actualización. Más aún ésta tiene que ir acompañada de otros elementos³¹⁷.

Si bien es cierto, la institución se apropia de la formación de los profesores, como ya lo señalábamos, esa institucionalización no es suficiente. La formación ha significado una actualización constante para los profesores, quienes desde el inicio de su actividad profesional en el Colegio, han buscado fortalecer sus habilidades para corresponder a las demandas educativas de cada generación, de tal manera que a partir de cursos y diplomados han dado forma a su formación.

Sin embargo, no se puede reducir a cursos y diplomados y sólo a la iniciativa de la institución. Esto, sin duda contribuye. Sostengo que la formación trasciende el tiempo y espacio de la institución y de la persona misma. Son otros aspectos, los que están orbitando en esta construcción, como las valoraciones que tiene los docentes sobre la educación, sobre la institución misma, sobre los estudiantes,

³¹⁷ Ducoing, Watty. (2005). *En torno a las nociones de formación*. México, p. 73.

incluso sobre su quehacer docente. Sus concepciones didáctico pedagógicas, sus prácticas político pedagógicas contribuyen. Además sus historia de vida, su experiencia y el sentido común, aunado a los conocimientos formales y no formales adquiridos, en mucho determinan a los docentes y moldean su formación.

Los docentes también en el dialogo con el otro están formándose. La formación se construye en este proceso comunicativo y dialógico, permite construir discursos, reflexiones, sentido sobre lo educativo y lo pedagógico.

Reforzando lo señalado, concluiré con **Meneses** cuando sostiene que la reflexión, la cultura, el espíritu, la conciencia, el lenguaje, la ciencia, el trabajo, la comunidad, la mediaciones, el movimiento, la totalidad, la abstracción, la sensibilidad, la vida anímica, el tiempo, la interpretación, el mundo, son elementos que le dan sentido a la formación³¹⁸.

³¹⁸ Meneses, Díaz. (2004). Formación y teoría pedagógica. México, Lucerna Diogenis, p. 129

FUENTES CONSULTADAS PRIMER CAPÍTULO

Bibliografía

Albonoz, M. (2002). La Universidad ante la innovación. Madrid: Fundación Santillana.

Ander-Egg, Ezequiel (2001). Métodos y Técnicas de Investigación Social. Acerca del conocimiento y del pensar científico. Buenos Aires, Lumen.

Apel, O. (1985). "¿Cientifismo o hermenéutica trascendental? La pregunta por el sujeto de la interpretación en la semiótica del pragmatismo", en La transformación de la filosofía Tomo II. México, UNAM.

Arendt, H. (1998). La condición Humana. Barcelona. Paidós.

Bauman, Z. (2008). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Buenos Aires: Editorial Gedisa.

Bauman, Z. (2001). En busca de la política, México: Fondo de Cultura Económica.

Barrón Tirado, Concepción. (2004). Curriculum, y actores. Diversas miradas. Pensamiento universitario. Tercera Época 97. México: CESU-UNAM.

Beck, U. (1999). ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Barcelona: Paidós.

Beck, U. (1998). La sociedad en riesgo. Hacia una nueva modernidad. Barcelona, Editorial Paidós.

Beck, U. (2005). La mirada cosmopolita o la guerra es la paz. Barcelona, Editorial Paidós.

Beck, Ulrich. Poder y contrapoder en la era global: la nueva economía política mundial. Barcelona, Paidós, 2004

Beyme, K. (1991). De la modernidad a la posmodernidad. Madrid, Editorial Alianza.

Bourdieu, P. (2000). Cuestiones de sociología, Madrid, Istmo.

Bourdieu, P. (2000). Poder, derecho y clase sociales, Bilbao, Deselee de Brouwer.

Bourdieu P. (1998). Espacio Social y Poder Simbólico. Teoría Sociológica.

Braudel, F. (1994). Las civilizaciones actuales. Estudio de historia económica y social. México: REI.

Carranza, P. (2004). 100 años de educación en México. México: Noriega

Castells, M. (2000). La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Volumen I La sociedad red. México: Editorial Siglo XXI.

(Castoriadis, C. (1998). Los dominios del Hombre. Barcelona, Gedisa.

Cobo y Moravec. (2011). El aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Barcelona, Ediciones de la Universidad de Barcelona.

Coll, C. (2001), Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, en C. Coll, J. Palacios y A. Machei (comps.) Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar, Madrid, Alianza Psicología.

Crítica de la Razón Dialéctica

De Alba, A. (1990). Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación. México, UNAM.

Delors, J. (1996). La educación encierra un gran tesoro, Informe UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid, Editorial Santillana UNESCO.

Delgado Cantú, (2010). Historia Universal. De la era de las revoluciones al mundo globalizado, México, Editorial Pearson.

Dowbor, L. (1999). La reproducción social. México, Editorial Siglo XXI.

Díaz Barriga F. y Hernández, G. (2001), Estrategias docentes para el aprendizaje significativo. México, Mc Graw Hill.

Díaz Barriga, F. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México, Editorial McGraw-Hill.

- Drucker, P. (1989). Las nuevas realidades. Buenos Aires, Editorial Sudamérica.
- Ducoing, W. (2005). En torno a las nociones de formación. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Durkheim, E. (1975). Educación y sociología, Barcelona, Ediciones Península. 1975.
- Esteve, J. (1989). El malestar docente. Barcelona, Editorial Laia.
- Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, ENEPI-UNAM, Paidós.
- Flores Olea, Víctor. Crítica de la Globalidad. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Giddens, A. (1998). The Third Way Cambridge, Polity Press.
- Gadamer, G. (2005). Verdad y método, Salamanca, Sígueme.
- Garza Cuarón, B. (1999). Conceptos, Significado. México, UNAM.
- Giménez, Gilberto. (2000) en Valenzuela Arce, José Manuel, Decadencia de las identidades.
- González, J A. (1994). Ensayos sobre realidades plurales. México, CONACULTA.
- Gutiérrez y Barba B, Y Rodríguez Salazar, L. (1997). Formación Docente Basada en Competencias. Academia, (10). IPN. México.
- Habermas, J. (1980). Dominio Técnico y comunidad lingüística. Madrid, Editorial Ariel.
- Habermas, J. (1982). Conocimiento e interés. Madrid, Editorial Taurus.
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa, Racionalidad de la acción y racionalización social. VOL. 1. Madrid, Taurus.
- Habermas, J. y Tapia E. En Mendoza Vargas, J.E, (2006). Teoría de la acción comunicativa.

Habermas, J. (1991). Escritos sobre moralidad y eticidad. Barcelona, Editorial Paidós-ICEAU.

Hutton, W. y Guiddens. (2001). En el límite. La vida en el capitalismo global. Barcelona, Editorial Tusquet.

Horkheimer, M. (1984). Teoría tradicional, teoría crítica. En Teoría Crítica, Buenos Aires.

Honoré, Bernard. (1980). Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad. Madrid, Editorial Morata.

Imbernon, F. (1994). La formación del profesorado. Barcelona, Paidós.

Infante, José *et. al* *Hacia la sociedad del conocimiento*. México, 2007, Trillas

Ianni, O. (1999). Teorías de la globalización. México, Editorial Siglo XXI.

Lama, Fernando. La construcción de la sociedad del conocimiento en América.

Lefebvre, Henri. Lógica formal, lógica dialéctica. Editorial Siglo XXI, México, 1979.

Lyotard, J. (1990). La condición posmoderna: informe sobre el saber. Tr. Antolín Rato. México, REI.

Marcelo, C. (1989). Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos. México, Universidad.

Mêlich, J. (1998). La acción comunicativa desempeña aquí un papel básico.

McLaren, P. (1984). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México, UNAM-Siglo XXI.

Meneses, Díaz G. (2004). Formación y teoría pedagógica. México: Editorial Lucerna Diógenes.

McLuhan, Mashall. (1971). Guerra y paz en la aldea global.

Mills, W. (2000). La imaginación sociológica, México, Fondo de Cultura Económica.

Moacir, G. (2003). *Pedagogía de la praxis. Consideraciones sobre las perspectivas actuales de la educación. Prólogo a la edición española.* Brasil: Ediciones/IPF, 2003.

Morín, Edgar. (2000). *La mente bien ordenada*, Barcelona, Seix Barral.

Morín, Edgar. (2005). *Epistemología de la complejidad*, Madrid, Universidad Internacional de Andalucía/Akal.

Morín, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Elaborado para la UNESCO como contribución a la reflexión internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible.* Paris, UNESCO.

Morín, Edgar. (1994). *La noción de sujeto. En nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad.* Barcelona, Paidós.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público.* Argentina: Editorial Huemul S. A.

Rama, C. (2008). *Nuevos escenarios de la educación superior en América Latina.* Universidad Central de Ecuador. Facultad de Ciencias Contables y Administrativas.

Ramírez, B. Morales. (2003). *Imaginario y formación.* México: UAM-A/UAEM.

Ricoeur, P. (1981) *El discurso de la acción.* Cátedra. Madrid.

Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones: Ensayos de Hermenéutica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rojas, C. (2010). *Filosofía de la educación: De los griegos a la tardó modernidad.* Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Ruiz, D. (2001). *Economía y sociedad del conocimiento*, en Montes Mendoza R. (coordinador) *Globalización y nuevas tecnologías: nuevos retos ¿nuevas reflexiones?* Madrid, OEI.

Saladino G. (2003). "El humanismo democrático de pablo González Casanova", en *el pensamiento latinoamericano del siglo XX ante la condición humana*, UNAM.

Silvio, José (1993). "La comunicación del conocimiento en un nuevo contexto tecnológico", en Silvio, J (COMP). *Una Nueva manera de comunicar el conocimiento*, p. 13. Caracas: Edic. CRESALC/UNESCO

- Schaff, A. (1981). Historia y verdad. México: Grijalbo. 1981.
- Schiller, F. (1969). Cartas sobre la educación estética del hombre, Madrid: Aguilar.
- Schon, D.A. (1988). Coaching reflective teaching, en: P. Grimmett IGL. Nueva York: Erickson, Reflection in Teacher Education,
- Shullman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”, la investigación de la enseñanza 1 enfoques teorías y métodos. Ecuador: Barcelona.
- Stenhouse. (1996).
- Tecla, A. y A. Garza. Teoría, métodos y técnicas en la investigación social. Ediciones de Cultura Popular, S.A. México, 1974.
- Tedesco, J. (2000). Educar en la sociedad del Conocimiento. México: FCE.
- Tedesco, J. C. (1999). Instituto Internacional de Planeación de la Educación “Educación y sociedad del conocimiento y de la información”, Bogotá.
- Tedesco, J. (1995). El nuevo pacto educativo. Madrid: Grupo Anaya SA.
- Thompson. (1993). Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas. México, UAM.
- Tobón, T. (2013). Memoria del CIM. CIFE.
- Touraine, A. (1997). ¿Podemos vivir juntos? El destino del hombre en la aldea global. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vázquez, F. (2002). Pierre Bourdieu. La sociología como crítica de la razón, Madrid, Montesinos.
- Werner, J. (1974). Paideia: Los ideales de la cultura griega. México: Fondo de Cultura Económica.
- Warner, P. (1995). Sociología de la modernidad. Barcelona: Editorial Herder.
- Wallerstein, I. (1988). Crítica al sistema mundo capitalista. México: Ediciones Era.
- Wittgenstein, L. (1988). Investigaciones Filosóficas Crítica. Barcelona.

Wilson I. (1995). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Editorial Paidós.

Yuren, C. (2009). *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*. México, Editorial Trillas.

Zemelman, H. (2002) *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. México, Anthropos.

Hemerografía

Abram, Stephen (1999). "Posicionamiento de los profesionales que trabajan en las bibliotecas especializadas en la post-era de la información". *Revista de Tecnología de la Información N° 4. Año 1: 34-38*. Maracaibo: Biblio Service. C.A.

ANUIES S/A, (2005). *Educación en la sociedad del conocimiento*. **Revista de la educación superior**, Vol. XXXIV, n° 136.

Bartra, A. **La jornada**, 10-13 de abril de 2009

Casas, M. (2005). *Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento*. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**. Vol. 2 N°2.

Éxito Exportador.com; fecha de consulta 01 de agosto de 2007.

Flores, P. (2007). *Las nuevas tecnologías de la información*. **Revista de la educación superior**, Vol. XXXIV, n° 140.

Karsten, K. (2006). *El concepto de Sociedad de conocimiento*, en **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**. España Universidad de Barcelona.

Luz, A. (2007). *Una aproximación a la sociedad de la información y del conocimiento*. **Revista Mexicana de Orientación Educativa**.

Ortega y Gasset, J. (1961). *Vives-Ghothe*, **Revista de Occidente**. Madrid.

Pérez, Arenas D. (2001). **Tiempo de Educar**, año 3, número 5, enero-junio pp. 137-148.

Tapscott, Don (1999). "Promesas y peligros de la tecnología digital". **Revista de Tecnología de la Información**. Nº 4. Año 1:6-20. Maracaibo: Biblio Service. C.A.

Tedesco, J. (1999). Educación y sociedad del conocimiento y de la información. Bogotá, Colombia. IIPE-Buenos Aires. Sede Regional del Instituto Internacional de Planeación de la Educación.

Tollinchi, E. (1963). Recopilación, traducción del alemán y notas" a la obra de Kant, Pedagogía. vol.3.

Torres, P. (Agosto 2000). La profesión docente en la era de la información y la lucha contra la pobreza en: www.fronesis.org. pp. 23-24.

Torres, R. (2000). La formación Docente en la Era de la Informática y la Lucha de clase contra la pobreza, documento preparado a solicitud de la UNESCO-OREALC, Santiago, pp.23-25.

Torres, R. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. Trabajo publicado en Revista Interamericana de Educación de Adultos.

Vargas L. (2005), está creando desigualdades a nivel sociedad y de los países, en oposición al planteamiento de que el conocimiento es el eje central del desarrollo y la posibilidad de una mayor democracia (ANUIES, p. 6).

Wolfgang, K. (2002). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructivista en Revista de Educación.

Tesis doctoral

Fragoso Ruíz, V. (2009). La construcción de la formación docente a partir del discurso de los profesores formadores del Colegio de Ciencias y Humanidades, Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras División de Posgrado, UNAM.

Pirela, Johann (2004). *Los procesos de mediación en las organizaciones de conocimiento en la cibersociedad*. Tesis doctoral. Maracaibo, LUZ., 135

Documentos

Comunicado de la Conferencia de Ministros de Enseñanza Superior (2001).

Comisión Europea (1995).

Primera Conferencia ministerial de los países de la Unión Europea y de América Latina y el Caribe sobre la enseñanza superior (2000)

Proyecto Tuning (2000)

Primera Cumbre entre los Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina y el Caribe y la Unión Europea (29 de junio de 1999).

Ciberografía

Aguerrondo, I. (20/01/2014). El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo. OEI Organización de Estados Iberoamericanos. <http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>, fecha de consulta diciembre de 2013.

Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación, ejes para su definición y evaluación, La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, N° 116, OEA, Wash. DC. <http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>, fecha de consulta noviembre de 2013.

Calzadilla, M E. (2014). El Aprendizaje Colaborativo y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela: OEI-Revista Iberoamericana de Educación en: <http://www.orientacionandujar.es/2013/11/09/aprendizaje-cooperativo-y-tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion/aprendizaje-cooperativo-y-tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-2/>, fecha de consulta diciembre de 2012.

George I. García. Praxis, totalización e historia en la Crítica de la razón dialéctica en http://www.vinv.ucr.ac.cr/latindex/filos-105/143_garcia.pdf, fecha de consulta marzo de 2014.

Hernández J y Vázquez Díaz. (08/05/2006). Artículo: Retos de la Formación Docente ante la Sociedad del Conocimiento: http://www.ateneonline.net/cognicion/files/julietahernandezhernandez_%20julietta_formationaci%F3n_docente_sociedad.pdf, fecha de consulta septiembre de 2013.

Karam, T. (2004). Representaciones de la Ciudad de México, en la crónica. <http://www.uacm.edu.mx/andamio/num1/dossier%202.pdf>

Latapí, P. Alternativas de formación docente. En Observatorio ciudadano de la educación. Comunicado 89, 2004. En <http://www.observatorio.org/comunicados/comun089.html>, fecha de consulta enero de 2014.

Paniagua, M. (Septiembre 2004). La formación y la actualización de los docentes: herramientas para el cambio en educación. <http://www.cedal.org/docus/educ01.pdf>

Pineda, Migdalia (2004). "De la sociedad de la información a la sociedad de la comunicación y el conocimiento: implicaciones para la sociedad, la comunicación y la cultura", *Observatorio INNOVARIUM*. Caracas, 15 de Febrero de 2004, En www.innovarium.com, fecha de consulta marzo de 2014.

Salinas, J. (s/f). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. Instituto Universitario de Posgrado. Universidad Autónoma de Barcelona. Edutec, en <http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Salinas.pdf>, fecha de consulta noviembre de 2013.

Torres, P. (Agosto 2000). La profesión docente en la era de la información y la lucha contra la pobreza en: www.fronesis.org.

Torres, Rosa. La profesión docente en la era de la información y la lucha contra la pobreza. Documento preparado a solicitud de UNESCO-OREALC, Santiago, 23-25 agosto 2000, p. 23-24 Página electrónica: www.fronesis.org/rmtorres@fibertel.com.ar.

Van Dijk Teun. (2005). Análisis del discurso. <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/24/meersohn.htm>, fecha de consulta enero de 2014.

FUENTES CONSULTADAS SEGUNDO Y TERCER CAPÍTULO

Bibliografía

Anzaldo Velázquez, Ma. Elva, Morales Acosta, Elvia, Nolasco González, María Susana. (1996). La formación docente y su impacto en la práctica educativa caso: Universidad Autónoma de Nayarit.

Barrón Tirado, C. (2004). Curriculum y actores. México, CESU-UNAM.

Christlieb Ibarrola, C. (1990). Formación de Profesores en el Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. México: UNAM.

Gadamer, G. (1997). Verdad y método. Salamanca: Sígueme.

Honoré, Bernard. Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad, Madrid, 1980, Narcea.

Pansza G., M., Pérez J., E. y Morán O., P. Fundamentación de la didáctica. México, 2004, Gernika.

Rodríguez Gómez R, y Casanova Cardiel, R. (1994). Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social. México: CESU.

Torres, R. La formación docente en la Era de la Informática y la lucha de clase contra la pobreza. Documento preparado a solicitud de la UNESCO-ORE, SANTIAGO, 2000.

Hemerografía

Barojas-Weber, J. (2010). Formación de profesores y desarrollo de competencias: el caso de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. Educación Química, (4). UNAM. México. pp. 332-338.

Cabello Bonilla, V y Silva Ruíz, G. (1990). La formación de profesores en el Nivel del Bachillerato Universitario. Perfiles Educativos, (47-48). Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. México. pp. 91-98.

González Casanova, P. (1974). Esta es la nueva Universidad, esta es la misma universidad que cambia y se renueva. Revista Novas, (1). UNAM CCH: México. pp. 77-83.

Gutiérrez y Barba B, Y Rodríguez Salazar, L. (1997). Formación Docente Basada en Competencias. Academia, (10). IPN. México. pp. 29-33.

Hurtado González, M. (1971). La Cultura en México.

Ciberografía

Torres C, R. (1998). Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? , Revista Perfiles Educativos, N°. 82. En <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13208202>, fecha de consulta marzo de 2014.

Cuadernos

Díaz Barriga, A. (1988). “Investigación educativa y formación de profesores”. En Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación, Cuadernos del CESU, núm. 20, UNAM, México.

Documentos

Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación Reunidos en Bolonia, 1999.

Documento Proyecto Tuning, 2000.

Organización de Comercio y Desarrollo Económico. Escuelas y Calidad de la Enseñanza (OCDE). Informe Internacional. Ministerio de educación y ciencia. Madrid, 1991.

Secretaría de Educación Pública, 2008.

Apuntes de clase

Aguilar Rodríguez, Emilio, Dr. Profesor de Tiempo completo, notas de clase del Seminario Educación Superior, en el Posgrado de Pedagogía, UNAM; 2013.

Informes

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2011-2012). Informe sobre la Gestión Directiva. (Nº2). México: Muñoz Corona, L.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2012-2013). Informe sobre la Gestión Directiva. (Nº3). México: Muñoz Corona, L.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2013-2014). Plan de Trabajo. México: Muñoz Corona, L.

Legislaciones

Ley General del Servicio Profesional Docente, Art. 1 y 4, Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre de 2013.

Tesis

Fragoso Ruíz, V. (2009). La construcción de la formación docente a partir del discurso de los profesores formadores del Colegio de Ciencias y Humanidades, Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras División de Posgrado, UNAM.

FUENTES CONSULTADAS CUARTO CAPÍTULO

Bibliografía

Aceves, J. (1993). Historia oral. Instituto Mora, UAM.

Szasz, P. (1999). Para comprender la subjetividad: Investigación cualitativa en salud y sexualidad. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano.

Hemerografía

Revista Proceso, 2013 en <http://www.proceso.com.mx/?p=345206>, fecha de consulta septiembre de 2013.

Ciberografía

García, L. Razón y Palabra. Obtenido de: <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N67/actual/4lgarcia.html>, fecha de consulta noviembre de 2013.

FUENTES CONSULTADAS QUINTO CAPÍTULO

Bibliografía

Albonoz, M. (2002). La Universidad ante la innovación. Aprender para el futuro. Madrid: Fundación Santillana.

Pacheco Méndez, T y Díaz Barriga, A. (1997). La profesión. Su condición social e institucional: México: UNAM-ISUE.

Hemerografía

Casas, M. (2005). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 2 N°2.

Gibbons, M. (1998). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Estudio preparatorio a la conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO.

Ciberografía

Brunner, J. J. (10 de octubre de 2008). Políticas de Educación Superior: Tendencias Internacionales en: www.brunner.cl, fecha de consulta enero de 2014.

Martínez Bonafé, J. (2008). El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. Profesorado. Revista de currículum y formación en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART3.pdf>

FUENTES CONSULTADAS SEXTO CAPÍTULO. Documentos

1. DGCCH-Formación de Profesores, (2011). Lineamientos para la Formación de Profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades. México: UNAM, pp. 4-7.
2. Gaceta, (2012). Órgano Informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México. Suplemento CCH: UNAM, pp. 1, 2. 19 de abril de 2012.
3. Informe anual de actividades 2011, Rector Dr. José Narro Robles, p. 23.

Hemerografía

1. Casas, M. (2005). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 2 N°2.
2. Gibbons, M. (1998). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Estudio preparatorio a la conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO.

Bibliografía

1. Albonoz, M. (2002). La Universidad ante la innovación. Aprender para el futuro. Madrid: Fundación Santillana.

2. Muñoz Corona y Ávila Ramos. (2012). Población estudiantil del CCH, ingreso, transito y egreso. Trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2012. UNAM-CCH.
3. Pacheco Méndez, T y Díaz Barriga, A. (1997). La profesión. Su condición social e institucional: México: UNAM-ISUE.

Ciberografía

1. Brunner, J. J. (10 de octubre de 2008). Políticas de Educación Superior: Tendencias Internacionales en: www.brunner.cl, fecha de consulta febrero de 2013.
2. Martínez Bonafé, J. (2008). El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. Profesorado. Revista de currículum y formación en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART3.pdf>, fecha de consulta febrero de 2013.

FUENTES CONSULTADAS CONSIDERACIONES FINALES

Bibliografía

Ducoing, W. (2005). En torno a las nociones de formación. México.
Honore, Bernard. (1980). Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad. Madrid: Editorial Morata.

Documentos

Comunicado de la Conferencia de Ministros de Enseñanza Superior, 2001.
Primera Conferencia ministerial de los países de la Unión Europea ..., 2000.
Van Dijk T. (2005). Análisis del discurso.

Ciberografía

Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. Universidad de Barcelona. En: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0101220531A/16749>
Revista

Aguerrondo, I. (20/01/2014). El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo. OEI Organización de Estados Iberoamericanos. En: <http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>.

Van Dijk Teun. (2005). Análisis del discurso. <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/24/meersohn.htm>