



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACION MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

LA PREGUNTA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA. UNA
EXPERIENCIA DOCENTE EN LA ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL No. 7

INFORME DE PRÁCTICA DOCENTE QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:

LIC. VICTOR GUADALUPE VALADEZ TORRES

TUTOR PRINCIPAL

DR. MAURICIO PILATOWSKY BRAVERMAN

FACULTAD DE ESTUDIOS DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

COMITÉ TUTORAL

DR. LUIS AARÓN JESÚS PATIÑO PALAFOX

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS UNIVERSIDAD
AUTONOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

MTRA. WENDY ABIGAIL BAUTISTA MONTOYA

FACULTAD DE ESTUDIOS DE ESTUDIOS
SUPERIORES ACATLÁN

CD. MX. OCTUBRE, 2023



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.

A mis amadas Norma y Hanna, mi admiración y amor incondicional.

Gracias por darle sentido a mi existencia

Agradecimientos

A mi amada Norma, esposa y amiga entrañable.
Gracias por tu amor incondicional y tu gran paciencia.

A mi amada Hanna, hija y cómplice. Gracias por tu
compañía, pequeños consejos y bromas en las tardes de
elaboración de este trabajo.

A mis excompañeros docentes y exalumnos de la
Escuela Preparatoria Oficial Núm. 7, pues desde su
anonimato proporcionaron información invaluable.

Al Consejo Nacional De Humanidades Ciencias y
Tecnología, por el apoyo económico que hizo posible este
trabajo

Índice

| | |
|--|----|
| Resumen | 6 |
| Summary..... | 8 |
| Introducción..... | 10 |
| | |
| 1. Diagnóstico institucional..... | 14 |
| 1.1. Infraestructura física..... | 21 |
| 1.2. Infraestructura tecnológica..... | 22 |
| 1.3. Características de la población estudiantil..... | 23 |
| 1.3.1 Población de Origen..... | 24 |
| 1.3.2 Tipos de familia..... | 24 |
| 1.3.3 Edad de los estudiantes..... | 24 |
| 1.3.4 La Opción de los alumnos por la EPO. 7..... | 25 |
| 1.3.5 Puntajes de examen..... | 25 |
| 1.3.6 Promedio de ingreso a la Preparatoria..... | 26 |
| 1.4. El alumno promedio de la EPO. 7..... | 26 |
| 1.5. Presentación de la planta docente..... | 28 |
| 1.6. Caracterización del plan de estudios y el perfil de egreso..... | 29 |
| 1.7. Diagnóstico del grupo..... | 35 |
| 1.7.1. Edad, procedencia, tipo de familia y promedios..... | 35 |
| 1.7.2. Estilos de aprendizaje, inteligencias y hábitos de estudio..... | 36 |
| 1.8. Descripción cuantitativa y cualitativa del alumno promedio..... | 38 |
| | |
| 2. Modernidad Líquida, Ética y la creación de espacios de encuentro..... | 42 |
| 2.1. Problemática..... | 42 |
| 2.2. Modernidad Líquida..... | 46 |
| 2.3. Puntos para una reflexión Ética en tiempos líquidos..... | 51 |
| 2.4. La construcción de perfiles, un punto de encuentro..... | 57 |
| 2.5. El papel del docente..... | 65 |

| | |
|--|-----|
| 3. Intervención Educativa..... | 82 |
| 3.1. Presentación de la asignatura a tratar. | 82 |
| 3.2. Posicionamientos del maestrante..... | 84 |
| 3.3. La estrategia y secuencia didáctica..... | 90 |
| 3.4. Los momentos de la evaluación..... | 94 |
| 3.5. Resultados de la intervención educativa..... | 99 |
| | |
| Conclusión..... | 102 |
| Anexo A: Reseña Histórica | 105 |
| Anexo B: Mapa de la Escuela Preparatoria Oficial No 7..... | 108 |
| Anexo C: Resultados de Test | 109 |
| Anexo D: Productos elaborados | 111 |
| Bibliografía..... | 113 |

Resumen

Sumidos en un ambiente de inseguridad, bajo la guía de un cuerpo directivo deficiente, anquilosado en sus puestos laborales por sus intereses económicos y políticos, alumnos y docentes de la Escuela Preparatoria Oficial No 7 regresan a clases presenciales después de dos años de clases en línea a causa del confinamiento pandémico que el COVID 19 contrajo a todo México. El presente Informe de Prácticas Docente expone una intervención educativa en medio de los alumnos de uno de los 10 grupos de primer semestre en dicha institución. La finalidad de dicha intervención era encontrar herramientas pedagógicas que permitiera al cuerpo docente abordar de manera significativa el proceso educativo de una generación de alumnos que experimentó ampliamente su condición de analfabetismo virtual y el dispendio indiscriminado de calificaciones aprobatorias por parte del sistema educativo mexicano. La herramienta que se utilizó fue la pregunta, bajo la estrategia pedagógica con el mismo nombre, y la disciplina en la que se llevaron las prácticas fue la materia de Ética. Los resultados de este esfuerzo, aunque desconcertantes a primera vista, revelan que en dicha institución es urgente entender dos implicaciones que sus autoridades educativas, al igual que todo lo relacionado con la educación del alumnado, no sopesan como urgentes. En primer lugar, los alumnos, que después de la pandemia ingresarán en la institución, serán parte del gran número de víctimas de un dispendio de calificaciones que los han colocado en grados educativos sin las herramientas intelectuales ni prácticas que son básicas en dichos grados. La segunda, quizá la más urgente de atender, después de su forzada incursión en las redes sociales los alumnos han adquirido un lenguaje bajo una lógica totalmente desconocida para el cuerpo docente, por lo cual, es necesario crear espacios de diálogo en los cuales se contextualicen los contenidos de las disciplinas académicas a dicha lógica, si es que realmente se quieren conseguir los objetivos de egresos ya sea del Modelo

Educativo Para la Educación Obligatoria o bien del próximo modelo, la Nueva Escuela mexicana. Precisamente, una de las riquezas que extrajo el maestrante en su Práctica Docente fue la construcción involuntaria e incipiente, pero inspiradora y germinal para su posterior labor docente, de espacios de diálogo en los que mientras dictó los contenidos mínimos de la disciplina, aprendió nuevos términos y maneras de concebir la existencia desde la lógica del Ciber Espacio.

Summary

Submerged in an atmosphere of insecurity, guided by a deficient government body, stalled in their jobs by their economic and political interests, students and teachers of the Escuela Preparatoria Oficial No. 7 return to classes after two years of online classes due to the pandemic confinement that the COVID 19 contracted to all of Mexico. This Teaching Practice Report presents an educational intervention with the students of one of the 10 first semester groups of this institution. The main purpose of this intervention was to find pedagogical tools that would allow the teaching staff by addressing in a meaningful way the educational process of a generation of students who widely experienced their condition of virtual illiteracy and the indiscriminate use of passing grades by the Mexican educational system. The tool used was the question, under the pedagogical strategy with the same name, and the discipline in which the practices were carried out was Ethics. The results of this effort, although disconcerting at first sight, reveal that in this institution it is urgent to understand two implications that its educational authorities, as well as everything related to the education of the student body, do not consider as urgent. First, the students, who after the pandemic will enter to the institution, will be part of the large number of victims of a waste of qualifications that have placed them in educational grades without the intellectual and practical tools that are basic in those grades. The second, perhaps the most urgent to address, after their forced incursion into social networks, students have acquired a language under a logic totally unknown to the teachers and professors, so it is necessary to create spaces for dialogue in which the contents of the academic disciplines are contextualized to that logic, if we really want to achieve the objectives of either the Educational Model for Compulsory Education or the next model, the New Mexican School. Precisely, one of the riches that the teacher extracted in his Teaching Practice was the involuntary and incipient construction, but

inspiring and germinal for his later teaching work, of dialogue spaces in which while the teacher dictated the minimum contents of the discipline, he learned new terms and ways of conceiving the existence from the logic of the cyberspace.

Introducción.

El presente trabajo es el informe sobre la intervención educativa llevada a cabo por medio de la práctica docente desarrollada en el grupo de primero siete en el turno matutino en la Escuela Preparatoria Oficial No 7. Se trata de un grupo conformado por 43 alumnos que al momento de ser atendidos por el maestrante experimentaban un proceso híbrido de regreso a clases, caracterizado por estar diseñado de tal manera que el 50% de clases son presenciales y el 50% son de forma virtual.

La disciplina desde la que se realizó la intervención educativa fue Ética, específicamente durante el desarrollo presencial de los contenidos titulados como Valores. La duración de las sesiones en las que se implementó la planeación de las prácticas docente con las que se llevó a cabo la intervención docente fueron de 135 minutos que equivalen a tres clases de 45 minutos. Tiempo de clase determinado como prudente por las autoridades educativas del plantel, obedeciendo a la necesidad de reducir a 5 horas (de 7:00 am. a 13:20 pm. En el horario matutino y de 13:20 pm a 18:00 pm en el horario vespertino) la estancia de los jóvenes en el plantel ante el permanente ambiente de inseguridad que reina tanto dentro como fuera del mismo. La aplicación en este tiempo reducido determinó las estrategias educativas que el maestrante implementó para dar seguimiento a dicho grupo en los contenidos posteriores de la misma disciplina.

El objetivo de la intervención educativa fue replantear la enseñanza de los contenidos ya citados en un grupo caracterizados por formar parte de las grandes masas de alumnos que durante dos años estuvieron recibiendo clases en línea, como uno de las medidas implementadas por el Gobierno Federal ante la pandemia de COVID 19.

Precisamente, la principal motivación para implementar esta intervención educativa fue la experiencia del maestrante con los alumnos que integraron un grupo previo al que en este trabajo se describe. Ante un ausentismo impresionante y un dispendio de calificaciones aprobatorias al que se vio forzado por sus autoridades educativas; el maestrante vio la necesidad de replantear el método expositivo con el que se imparten clases en el plantel escolar ya citado y comenzar a experimentar estrategias educativas que propiciaran en el alumnado la experiencia de un aprendizaje significativo y no simplemente de memorización a través de la repetición automática.

Por lo tanto, para que la estrategia educativa escogida por el maestrante como propicia para abrir espacios de diálogo significativo sirviera como guía en esfuerzos posteriores, el desarrollo de este informe está regido por el método descriptivo. En primer lugar, fue necesario explicitar las condiciones del grupo atendido, el contexto escolar en el que sus miembros vivieron un proceso de incorporación híbrida a las aulas físicas y posteriormente un regreso a clases virtuales por un rebrote de casos de contagio. En segundo lugar, exponer el contexto social, educativo y los puntos para una reflexión ética dentro de dicho contexto. En tercer lugar, los posicionamientos filosóficos y pedagógicos con los que se diseñó y evaluó la planeación e implementación de la intervención educativa en medio del alumnado.

Ahora bien, el informe está dividido en tres apartados. La finalidad del primer apartado fue hacer una descripción material del espacio geográfico del plantel hasta alcanzar una descripción cuantitativa y cualitativa del alumnado que participó durante la intervención educativa. Es de suma importancia señalar que durante la reunión de datos para formar este informe no se contó con la participación de las autoridades educativas del plantel. Por lo cual, ante las constantes largas y las negativas finales a proporcionar información, los datos referentes

a la constitución material del plantel fueron proporcionados por alumnos de diferentes grados bajo la tutela de los profesores titulares de disciplinas como matemáticas y física. Mientras que los datos con los que se elaboró la descripción del alumnado promedio fueron una aportación valiosa, valiente y anónima de varios miembros del cuerpo de orientadores de la institución.

En el segundo apartado, tomando como referencia la descripción del alumnado, se realizó la fundamentación filosófica del contenido mínimo de aprendizaje que se utilizó para llevar a cabo la intervención educativa. En primer lugar, se expone un breve boceto sobre la Modernidad Líquida, los retos que esta presenta en la educación y la moralidad del Mundo Virtual. Posteriormente, se señalan los elementos que se utilizaron de la postura Ética de Sánchez Vázquez para atender el desfase entre la moralidad virtual y los objetivos de la Ética como disciplina escolar. Con relación a esto último, en este apartado del informe se resaltó a la creación de perfiles en las plataformas digitales como la acción moral que, analizada desde la reflexión Ética, podría servir como vínculo copulativo en el desfase antes mencionado. Este apartado del informe concluye exponiendo los elementos actitudinales que desde la opinión del maestrante que implementó las prácticas docentes debería desarrollar el docente que se dispone a aprender el lenguaje virtual del alumnado.

Así pues, el tercer apartado se dispuso para materializar la reflexión sobre el actuar del docente a través de la planeación con la que se ejecutó la intervención educativa. Por lo cual, en primer lugar, se presentó la disciplina y los contenidos desarrollados en las sesiones de la intervención. Pues desde ellos se meditó con el alumnado sobre la creación de perfiles y la moralidad que le rodea. En segundo lugar, se presentó la Gran Pregunta como la estrategia pedagógica utilizada para generar el ambiente de diálogo necesario para que el alumnado por

medio de sus productos artísticos expusiera parte de su visión moral. Este apartado del informe concluyó con una exposición de los momentos que constituyeron el proceso de la evaluación como espacios para el diálogo y los resultados de la práctica.

En cuanto a los autores consultados durante el desarrollo de la intervención, concretamente en el proceso de ejecución de la práctica docente, fueron escogidos por el maestrante para desarrollar una postura en medida de lo posible libre de toda relación con algún tipo de discurso religioso, pues es precisamente una constante recurrente dicho tipo de argumentación durante la exposición de los contenidos mínimos de aprendizaje desarrollados en las practicas. Así pues, para fundamentar el tema de los valores y antivalores se desarrolló a partir del pensamiento de Adolfo Sánchez Vázquez, mientras que para explicar por medio de ejemplos los contenidos en medio del alumnado se utilizaron términos concretos provenientes del pensamiento de Jean Paul Sartre.

En lo que respecta a la descripción de la situación social y educativa del alumnado se ha utilizado a Zygmunt Bauman y su concepto sobre la Modernidad Líquida, ya que el maestrante la ha encontrado conveniente para describir desde la sociología ciertas actitudes del alumnado. En lo que respecta a los términos que utilizó para describir y contextualizar con mayor precisión las consecuencias que la Modernidad Líquida contrae al alumnado, el maestrante utilizó varios conceptos extraídos del pensamiento freiriano.

1. Diagnóstico institucional.

Al realizar una búsqueda documental sobre la historia de la Escuela Preparatoria Oficial No 7 (EPO.7), y la injerencia que esta ha tenido en la comunidad que le rodea, pocos fueron los datos relevantes que se encontraron en documentos oficiales. De igual manera, al consultar a funcionarios municipales de los Reyes Acaquilpan, sobre la existencia de algún registro referente a la EPO. 7, las respuestas fueron pocas y plagadas de imprecisiones. Sólo se encontraron algunas notas periodísticas que daban cuenta sobre eventos sociales y políticos llevados a cabo en sus instalaciones, tan irrelevantes que no ocupaban más de dos columnas en el periódico.

No obstante, en medio de la búsqueda de más información sobre la historia del plantel a través de Internet, fortuitamente se pudo acceder a un documento lo más parecido a una reseña histórica, escrita por la Profa. Esperanza Manzo Zárate¹ algunos años antes de fallecer. Esta información fue compartida por medio de imágenes en el grupo de WhatsApp creado por los directivos de la Institución para mantener al cuerpo de docentes y al cuerpo de pedagogos, informados sobre temas de interés en la formación del alumnado.

Algunos de los datos sobresalientes por precisar la fecha de fundación en sus primeros años fueron los siguientes:

La escuela Preparatoria Oficial No7. del Estado de México en Av. Ejército del Trabajo S/N Coaxusco, los Reyes La Paz, inició sus actividades académicas el día 1º de octubre de 1984. Surge como una necesidad del Municipio de la Paz, que contaba

¹ El testimonio completo de la maestra lo pueden encontrar en el Anexo A: Reseña Histórica.

solamente con la Escuela Normal, pero no había Preparatoria Oficial. Gracias a las gestiones de la comunidad se logró la creación de la Escuela, misma que durante varias décadas ha llegado a ser la de mayor demanda debido a sus amplias instalaciones.

La Institución fue sede de la Coordinación Regional de Servicios Educativos N° 7, mismo espacio que posteriormente fue ocupado por la Supervisión Escolar a cargo del Prof. Rogelio Ortega González. Sobresale en este periodo la creación e instalación del centro de cómputo mejor equipado en la zona, mismo que permitió la preparación, en esta área, de Superiores y Auxiliares, así como de Directivos de diferentes instituciones y niveles.

Aunado a este par de datos, el documento reúne un conjunto de información interesante, sin embargo, insuficientes aún para constituir una reseña breve de los primeros 15 años de existencia de la EPO. 7, pues a opinión de un número considerable de profesores, la información contenida es incompleta y no refleja la violencia de las condiciones sociales en las que el plantel inició sus labores.

Por lo cual, se continuó con la tarea de investigar más datos históricos entre los docentes con más de diez años de labor en la misma. No obstante, aún cuando la colaboración de los compañeros consultados bajo anonimato, siempre se caracterizó por ser amena y con un amplio deseo de ayudar, los datos proporcionados fueron de nuevo vagos y sin mucha relevancia en asuntos de carácter formativo, pedagógico o disciplinar.

A pesar de lo anterior, en las mismas pláticas que se sostuvieron con los compañeros fue posible percatarse de la existencia velada de una certeza entre ellos. Todos coincidieron en que,

después del año 2000, los directivos y el departamento pedagógico se dedicaron a implementar cursos destinados a los docentes con la finalidad de cumplir con los requerimientos mínimos del modelo educativo del momento sin hacer énfasis en cuestiones formativas en valores o de convivencia escolar.

Por esto mismo, ellos consideran que la historia del Plantel, después del año 2000, no contiene datos relevantes, (quizá algunas anécdotas interesantes y curiosas) y se ha caracterizado por un aumento de la violencia en sus instalaciones. De hecho, gran parte del grupo de docentes entrevistados afirmaron que el Plantel ha dejado de ser un reflejo tímido y tolerable del contexto violento que les rodea para constituirse en una reproducción fiel del mismo; pues a partir del 2006 la población estudiantil comenzó a tener cambios en conductas generalizadas, como las actitudes disruptivas y retadoras de estudiantes ante la autoridad del Plantel o la proliferación de conductas delictivas, que en muchas ocasiones terminaron en riñas entre estudiantes dentro y fuera de las instalaciones de la Institución, creando un ambiente tenso en la misma.

En lo que respecta al contexto violento, citado por los docentes como tenso, que caracteriza a la zona, al igual que la historia de la Escuela, no ha sido fácil encontrar datos concretos y constantemente actualizados sobre la violencia que asola específicamente al municipio de Los Reyes Acaquilpan, pues aun cuando existe un número enorme de notas periodísticas, reportes en los telediarios locales y testimonios anecdóticos abundantes de los mismos habitantes y vecinos del lugar, la violencia ha alcanzado mutaciones en sus procesos de ejecución que ha pasado de lo extraordinario y alarmante a ser parte de lo cotidiano normal.

Quizá el sitio web Data México², condensando información extraída de entidades como el Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía o el Centro Nacional de Epidemiología, por medio de once rubros proporciona una descripción minuciosa de la situación del municipio. Sin embargo, lo hace de una manera generalizada, es decir, de todo el municipio de la Paz y en algunos rubros como los referentes al empleo, equidad, empleo o seguridad pública, las cifras expuestas corresponden a todo el estado de México.

Mientras que los datos expuestos en rubros relacionados con el COVID 19, la economía, la población, la calidad de vida, la educación, presentan a la Paz como una localidad con dos mil contagios a la semana; con una economía fortalecida por una importante exportación de artículos plásticos para el transporte o embalaje de mercancías; Con una población femenina de 155,886 y masculina de 148,202, donde la mayoría de personas cuentan con una edad entre los 10 y 24 años de edad (26.6% del total de habitantes); Con un nivel educativo tolerable, pues el 33.7% de la población total cuenta con la secundaria concluida, mientras que el 28,82% ostenta el grado de bachiller y el 12,6 cuenta con una licenciatura(DataMéxico, 2021).

Ahora bien, concretamente en el aspecto de la violencia, Zermeño & Galicia (2012) en su *Diagnóstico local sobre los contextos y procesos sociales de la violencia y la delincuencia de la Paz, Estado de México*, permiten escuchar de modo sistemático la voz de los ciudadanos de la región. A través de sus encuestas, muestran de manera más claro el temor y la zozobra en la que viven día a día, en una realidad que ha desbordado los límites de lo alarmante, para generar

² Para mayor información o información más detallada se puede consultar la siguiente página web <https://datamexico.org/es/profile/geo/la-paz-15070?quarterOccupationSelector1=20212>

procesos de normalización silenciadora de los mismos ciudadanos ante los actos delictivos que a diario atestiguan y padecen.

A la hora de cuestionarlos por las causas de origen y la proliferación de la violencia en la zona, el común de los ciudadanos coincidió en que la principal causa es miedo a las represalias de los malhechores, más que a la corrupción e ineptitud de las mismas autoridades. Los mismos habitantes consultados expusieron que, como causas secundarias, se encuentran conjuntas el desempleo que sufren quienes tienen edad y fuerza para laborar; la drogadicción que se ha convertido en el escape y consuelo de algunos, y negocios de otros; la pobreza que asola la región por la falta de interés de las autoridades para generar empleos duraderos y estables; y la misma corrupción de las autoridades (Zermeño S. & Galicia G. , 2012, págs. 52-53).

En cuanto al lugar y hora más recurrentes para los robos, según Zermeño & Galicia (2012) de igual modo, la mayoría de las personas encuestadas están de acuerdo en que, bajo las condiciones anteriores, no es raro que sea entre semana, especialmente por la tarde y en las calles de las mismas colonias céntricas de los Reyes, pues no es extraño que entre vecinos se encuentren los cabecillas e integrantes de las mismas células delictivas. (págs. 56-60).

Así pues, por lo comentado en Zermeño & Galicia (2012), en opinión de los mismos pobladores, se trata de una realidad en la que, o bien se es cómplice con el silencio personal o se es cómplice activo en el atraco, venta de solventes o trasiego de alguno de los tipos de drogas. Complicidad o condición de ciudadanos cómplices por omisión o participación con el hampa, si es que es permitido llamarlo así, es uno de los distintos factores que establecen la impunidad de la que gozan tanto los infractores solitarios como las organizaciones delictivas que asolan el Municipio y que ha llevado al mismo a alcanzar en 2020 niveles de violencia que nunca

imaginaron, pero que pronto verán como normales, al igual que en otros momentos de las dos últimas décadas.

Por otro lado, según el Observatorio Nacional Ciudadano (2020, 2do trimestre), reflejo social de dicha condición de complicidad ciudadana, del año 2012 al 2020, el municipio de los Reyes la Paz obtuvo el primer lugar en robo con violencia al transeúnte y en transporte público, el segundo en robo de vehículos y el tercero en extorsiones y lesiones dolosas. Concretamente, hay que señalar que el delito que predominó en crecimiento fue el robo a transeúntes, en segundo lugar el robo a transporte público, en tercero el robo con violencia en casa habitación, en cuarto está el robo a negocios, y en quinto se encuentra el homicidio doloso.

En cuanto al tema de la violencia en centros educativos de la región, a falta de un documento concreto que hable sobre el tema, por los datos, experiencias y las anécdotas que compartieron, a través de pláticas, la mayoría de los docentes de la EPO. 7 que laboran en diversas instituciones privadas y públicas, es posible afirmar que en muchas de las escuelas en el municipio se vive un ambiente tenso, tanto para estudiantes y padres de familia como para docentes, cuerpo administrativo y directivo de las mismas, a causa de una violencia y descomposición social diversificadas en prácticas como el bullying, el trasiego y la venta de drogas, la prostitución, la extorsión, entre muchas más.

Por los elementos que se han señalado hasta el momento, se puede decir que las condiciones sociales y educativas evocan una realidad violenta que homologa a la EPO. 7 con otros planteles a nivel estatal y nacional, teniendo como constantes compartidas la emulación, dentro de sus planteles educativos, del contexto violento que les rodea y la influencia de agentes que logran la normalización de la misma.

Con relación a estos últimos, Antonio Gómez (2005) afirma que han sido propicios dos elementos para que la violencia escolar pase a formar parte del trato común entre los alumnos y maestros, a tal grado de que ha dejado de ser motivo de asombro y sorpresa. En primer lugar, por parte de las autoridades educativas de muchos planteles, el pobre análisis y uso escaso de las acciones preventivas planteadas por las escasas investigaciones sobre la prevención de la violencia realizadas por la agenda de investigación educativa nacional. En segundo lugar, la promoción indirecta de actos violentos que el papel de los medios masivos de comunicación de dominio popular, al igual que los diarios y telediarios de emisión local y nacional, han tenido, pues en lugar de realizar un trabajo informativo serio y concientizado sobre las condiciones de la violencia en las aulas, han construido un circo mediático sensacionalista de acontecimientos delictivos, tales como asesinatos, la conformación y expansión de grupos vandálicos, suicidios, homicidios y demás cuyo escenario es la escuela (pág. 694).

Finalmente, por debajo de esta realidad a nivel local como nacional, Gómez(2005) cree que uno de los pilares principales de la misma violencia y, por lo tanto, de los procesos de su normalización, es el desplazamiento a segundo plano del fomento de los valores como la tolerancia, el respeto, el rechazo a la discriminación y, desde luego, la formación de individuos que sepan resolver sus diferencias privilegiando el diálogo, en abierto rechazo a actitudes violentas (págs. 695-670).

Pero, ¿cómo retomar la enseñanza de estos elementos, específicamente en el plantel EPO. 7 después del confinamiento obligatorio por el COVID 19? Responder a esta pregunta es principalmente la intención contenida en el fondo de la intervención educativa del maestrante.

1.1. Infraestructura física.

La escuela cuenta con una superficie total de 16,987.56 m², que alberga seis edificios que contienen un total de 37 salones, cuyas medidas varían entre los 20 y 25 m², y están dotados de butacas, un pintarrón, escritorio y silla para el docente. Pueden dar abrigo a un número variante de entre 40 y 46 alumnos, pero en casos extremos han llegado a albergar hasta 56 alumnos³.

Para el esparcimiento físico y cultural de los alumnos, un terreno utilizado como cancha de fútbol y lugar de concentración en casos de terremotos e incendios, una cancha de básquetbol y un auditorio. El terreno/cancha de fútbol tiene un perímetro de 2,538.26 m² y la cancha de básquetbol tienen un perímetro de 80.00 m² y son utilizados tanto para el esparcimiento deportivo como para la convivencia de los alumnos en los recesos. Por su parte, el auditorio tiene una superficie de 1,621.06 m². Es una construcción de piedra que cuenta con un domo de lámina que es utilizado en eventos escolares, públicos y políticos de magnitud municipal por sus características acústicas y su amplia capacidad para albergar a más de 1000 personas.

Ahora, en tres de sus seis edificios la escuela cuenta con un área de baños, una papelería, ciber café y dos áreas de cafetería, para la atención de las necesidades básicas de los alumnos. Su distribución obedece a los cálculos hechos por las autoridades escolares sobre las áreas más concurridas por los alumnos. Sin embargo, la escuela no cuenta con la presencia de una

³ Ver el Anexo B para ubicar la descripción del apartado en una imagen extraída de Google Earth. La imagen se extrajo de dicho sitio ante la nula cooperación de las autoridades escolares. Para acceder a la imagen puede consultarse el siguiente link: <https://earth.google.com/web/search/Escuela+preparatoria+oficial+7/@19.35814378,-98.96516376,2246.48741883a,243.74557806d,35y,33.131571h,0t,0r/data=CigiJgokCYmtqbjSxZNAEXTbRgXQVzNAGd7k19WpvFjAIY2wqM3zvljA>

enfermería o cualquier espacio asignado para la atención de alumnos heridos o con síntomas de alguna enfermedad contagiosa.

En cuanto al departamento de psicopedagogía, físicamente se encuentra ubicado estratégicamente en dos edificios. Ambos cuentan con cubículos para los orientadores, específicamente, un área para la atención de alumnos y un espacio constituido por cuatro cubículos asignados para la atención de padres de familia y docentes. Hay que señalar finalmente que estos espacios también sirven en muchas ocasiones como sala de reposo y convivencia entre docentes y el resguardo para los trabajos requeridos a los alumnos. Los docentes, desde el inicio de la misma escuela, nunca han contado propiamente con una sala que se pudiera considerar como exclusiva y ello ha influido de manera crucial en la poca convivencia y unión que les caracteriza.

1.2. Infraestructura tecnológica.

Para hablar sobre este tema es de suma importancia establecer que por infraestructura tecnológica las autoridades de la Institución sólo han determinado dos de muchos elementos que se podrían implementar y utilizar en una Institución con las características como las de la EPO. 7. Por lo cual este apartado no describe instalaciones complejas o señala algún tipo de apuesta tecnológica, pues las mismas autoridades del plantel se limitaron a dos elementos mínimos de los que requeriría una escuela que se preciara de ostentar el adjetivo de modesta tecnológicamente hablando.

El primer elemento es un par de laboratorios computacionales equipados con 100 computadoras, de las cuales sólo el 75% funciona y, de este porcentaje, tan sólo el 35% están

actualizadas para atender las necesidades educativas del alumnado y las necesidades pedagógicas del cuerpo docente. Propiamente hablando, el espacio físico de los laboratorios presenta varias irregularidades físicas y tecnológicas, pues estructuralmente están diseñados con una arquitectura medianamente estética que contrasta con la distribución de su infraestructura tecnológica, ya que esta última cuenta con graves errores en la distribución de los elementos básicos.

El segundo elemento es la conectividad al internet que se materializa en un par de líneas que suministran de Internet al plantel con una velocidad aproximada de 20 Mbps. Por lo cual, el uso del Internet en la escuela está restringido a algunos equipos computacionales en los laboratorios y en las oficinas, pues aun cuando los docentes desearan hacer uso del mismo, se ven imposibilitados, ya que no existen equipos computacionales portátiles y proyectores que estén al servicio pedagógico del cuerpo docente.

1.3. Características de la población estudiantil.

Ahora, con la finalidad de precisar el tipo de alumnos que acudieron a la EPO. 7 durante el tiempo en el que se realizaron la intervención educativa de este informe, se han reunido y analizado los datos obtenidos en la última encuesta aplicada a los 2,100 alumnos inscritos en el plantel. Para ello el cuerpo pedagógico diseñó un documento con seis reactivos seleccionados y ordenados que les permitió, después de un gran trabajo de interpretación y síntesis, precisar una descripción del alumnado en general, misma que han compartido a todo el cuerpo docente en una reunión de planeación semestral y que ha servido para la elaboración de este informe.

1.3.1 Población de Origen.

Los alumnos provienen de diferentes municipios, el 57% pertenece al Municipio de los Reyes la Paz, el 21% proviene de Chimalhuacán, 8% de Chicoloapan, el 5% provienen de la Ciudad de México (principalmente de la delegación Iztapalapa, el 5% de Nezahualcóyotl, el 3% de Ixtapaluca, el 3% del Valle de Chalco y 1% de Texcoco). Estos datos reflejan el impacto que tiene la Preparatoria a nivel municipal y regional. La mayor parte de la población estudiantil pertenece al municipio de los Reyes la Paz.

1.3.2 Tipos de familia.

Sobre el ámbito familiar es importante conocer el tipo de familia predominante de los alumnos: el 67% son familias nucleares, el 21% son familias monoparentales, el 11% son familias extensas y el 1% son alumnos que no viven con su familia, sino con amistades que brindan su apoyo. Estos resultados muestran integración familiar en su mayoría, información que coincide con el hecho de que la mayor parte de los alumnos manifiestan que la dinámica familiar es buena en un 64%, en un menor porcentaje, 17%, la califican como excelente, otro 17% señala una dinámica regular, y finalmente el 2% refieren relaciones familiares malas o nulas.

1.3.3 Edad de los estudiantes.

Las edades de los estudiantes es otro dato importante dentro del diagnóstico. La población más joven cuenta con 14 años y son el 10% del total de alumnos. La población más numerosa tiene 15 años y son el 37%. El segundo porcentaje más alto son los estudiantes cuya edad es de 16 años y representan el 21%. En tercer lugar, con un el 18%, se encuentran los alumnos de 17 años. En cuarto lugar, con un 13%, se encuentran los alumnos con 18 años. Finalmente, la

población cuyas edades oscilan entre 19 y 23 años representa el 1%. De estos datos se concluye que la mayoría de los estudiantes son adolescentes de entre 15 y 17 años.

1.3.4 La Opción de los alumnos por la EPO. 7

La preferencia que los alumnos tienen por ingresar a la EPO. 7 se hace clara cuando se descubre que el 62% de ellos la consideró dentro de sus tres primeras opciones (25% como primera opción, el 18% como segunda y el 19% como tercera) mientras que el 38% la consideró dentro de la cuarta a última opción.

1.3.5 Puntajes de examen.

Los puntajes obtenidos por los alumnos a través del examen de admisión aplicado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), permite descubrir el nivel académico que caracteriza a la población estudiantil del plantel. En un rápido análisis de los resultados se descubre que un gran número de alumnos fueron asignados al plantel por no obtener un puntaje nada satisfactorio, pues el 78% de la población total de alumnos (39% obtuvo de 60 a 69 aciertos, 24% obtuvieron entre 70 y 79 aciertos, mientras que el 15% solo logró obtener entre 50 y 59 aciertos) no obtuvo más de los 80 puntos necesarios para ser asignados a otro plantel con mejor reputación en la zona escolar.

Por otro lado, también es importante saber que el 20% de la población que obtuvo una puntuación digna para aspirar a otro plantel (14% obtuvieron entre 80 y 89 aciertos, el 5% entre 90 y 99 aciertos y sólo el 1% llegó a obtener de 100 a 110), durante el transcurso del primer semestre, intentó buscar espacios disponibles en otros planteles educativos del mismo

subsistema, argumentando siempre la baja calidad educativa de la EPO. 7, la lejanía con relación a su domicilio o el nivel delictivo que, dentro de sus muros, se hace presente.

Finalmente, también se descubrió un 1% de alumnos (entre 21 y 22 alumnos) que ha sido recibido sin la elaboración de examen alguno. Son un secreto a voces y su incorporación al Plantel se rige por motivos desconocidos pero encasillados bajo el término '*favores al sistema educativo*'. Muchos de ellos, familiares o conocidos de reconocidos personajes políticos, sindicales o de la delincuencia local, desertan pronto de la escuela o caminan entre sus compañeros con un velo de anonimato fortalecido por el hermetismo de las autoridades educativas.

1.3.6 Promedio de ingreso a la Preparatoria.

Sobre la trayectoria académica con la que cuentan los alumnos antes de ingresar a la EPO. 7 el 41% de la población presentó un promedio sobresaliente (el 19% de 8.6 al 9.0, el 17% el 9.1 al 9.5 y el 5% de 9.6 al 10), mientras que el 42% presenta un promedio satisfactorio (el 18% de 7.6 a 8.0, el 24% de 8.1 a 8.5,) y un 17% aceptable (el 1 % de 6.0 a 6.5, el 4% de 6.6 a 7.0, y el 12% de 7.0 a 7.5).

1.4. El alumno promedio de la EPO. 7

La población estudiantil en general de la EPO. 7 se conforma de jóvenes de entre 14 a 18 años de edad. Tres cuartas partes del alumnado afirma pertenecer a familias nucleares o extensas del modelo tradicional. Sólo la mitad de los entrevistados reveló ser originario de la región en la que está ubicado el Plantel y de igual manera manifestó que la Escuela estaba entre sus tres primeras opciones cuando realizó el examen COMIPEMS. Se podría decir que es una población

joven, que aún cuenta con la presencia de la familia como referente para su conducta y que se encuentra en diálogo con la realidad de otras comunidades, pues la mitad de sus alumnos provienen de otras latitudes del Estado de México.

En cuanto a su desempeño educativo, presentan una contradicción, por lo menos los grupos correspondientes al primer y segundo año. Por un lado, egresan de secundaria con promedios satisfactorios y sobresalientes, mientras que, por otro lado, por su bajo puntaje COMIPEMS fueron asignados a la EPO. 7, sin la posibilidad de aspirar a un lugar en preparatorias como la anexa a la Escuela Normal del Municipio, reconocida por su comprobable calidad educativa.

Se trata de una contradicción que pide no olvidar que se está ante una generación de egresados de secundaria en tiempos del COVID 19, a través de procesos evaluativos no muy claros y honestos, pues la mayoría de los alumnos fueron beneficiados con un dispendio pródigo de calificaciones aprobatorias realizado por las autoridades de sus planteles, en complicidad con gran parte de su cuerpo docente, como signo de empatía ante los embates de la pandemia o bien para evitar los fatigantes procesos burocráticos necesarios para justificar la reprobación de los alumnos a causa de la ausencia generalizada de los docentes encargados de su educación intelectual.

Esta situación genera una incertidumbre sobre el desempeño académico real de los alumnos. Las calificaciones de egreso no son reflejo fidedigno de una evaluación objetiva y mucho menos de la adquisición de las competencias necesarias para ingresar a la Educación Media Superior (EMS). Por lo tanto, permítase, para cerrar esta descripción sobre el alumnado en general, afirmar que se está ante adolescentes sobrevivientes a la pandemia de COVID 19, con

una incierta condición educativa y una muy posible sobrevaloración de su desempeño académico, expresado por una calificación falsaria.

1.5. Presentación de la planta docente.

El Plantel cuenta con 107 profesores y 13 orientadores con plazas de asignación definitiva al Plantel por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Para facilitar el tratamiento y exposición de los datos se han reunido en un solo grupo a docentes y orientadores. En tema de residencia, el 85% de los docentes manifestaron vivir en los Reyes la Paz y sus alrededores, mientras que el 14% dijeron vivir en la Ciudad de México y, finalmente, el 1% expresó vivir en localidades lejanas a la dirección de la preparatoria, pero dentro del Estado de México como Tepetzotlán o Cuautitlán Izcalli.

En cuanto a la experiencia docente, 70 profesores dijeron contar con una experiencia menor de 15 años, 41 profesores manifestaron tener entre 16 y 25 años laborando en la Preparatoria, mientras que un grupo de 9 profesores, considerados como los fundadores, presumieron tener más de 26 años de experiencia docente en el Plantel. Los rangos de edad oscilan entre los 25 y los 60 años de edad, dividiendo la población docente en cuatro grandes grupos. El primer grupo cuenta con el 45% de los profesores y manifestaron tener entre 40 y 49 años de edad. El segundo grupo lo constituyen el 30% de profesores que manifestaron tener una edad entre 30 a 39 años de edad. El tercer grupo cuenta con un 5% de docentes y sus edades están entre los 25 y 29 años. El cuarto grupo lo conforman los profesores que cuentan con más de 50 años quienes son el 15%.

En temas de formación, solo 30 profesores manifestaron contar con una especialización o maestría relacionadas a las materias que imparten, mientras que 5 profesores dijeron tener estudios doctorales. Algo notable a resaltar es que 97 profesores manifestaron contar con algún tipo de nivelación pedagógica, a través de los cursos Web y Webinar en Youtube, promovidos por la Subsecretaría de Educación Media Superior. Sin embargo, sólo 4 profesores manifestaron contar con licenciatura o maestrías que propiamente puedan ser consideradas como estudios de nivelación en EMS.

1.6. Caracterización del plan de estudios y el perfil de egreso.

Según el Diario Oficial de la Federación del 28 de junio del 2017, (DOF, 28/ 06/ 2017 Modelo Educativo Para Educación Obligatoria), la misión del Bachillerato General a través de las Escuelas Preparatorias Oficiales (EPO'S), es proporcionar una educación de calidad que permita a los estudiantes su desarrollo y participación en la sociedad de su tiempo. Asimismo, busca promover la operación óptima de todos y cada uno de sus planteles basada en el compromiso, disciplina, honestidad, responsabilidad, respeto y actitud de servicio.

Los objetivos para con los estudiantes que acuden a las aulas de sus distintos planteles, son tres. En primer lugar, ofrecer a los estudiantes una cultura general básica, que comprende aspectos de la ciencia, las humanidades y la técnica, a partir de los cuales se adquieran los elementos fundamentales para la construcción de nuevos conocimientos. En segundo lugar, proporcionar los conocimientos, los métodos, las técnicas y los lenguajes necesarios para ingresar a estudios de nivel superior y desempeñarse en estos de manera eficiente. En tercer lugar, desarrollar las habilidades y actitudes esenciales para la realización de una actividad productiva socialmente útil.

Para alcanzar el desarrollo de su misión y la consecución de los objetivos, el Gobierno Federal, después de una consulta general, decidió implementar y ejecutar el Modelo Educativo Para la Educación Obligatoria (MEPEO), presentado a nivel nacional el 13 de marzo de 2017 en Palacio Nacional, como el producto de la reflexión llevada a cabo por nuestras autoridades educativas sobre las opiniones recabadas de padres de familia, alumnos, docentes, directivos y gran parte de la sociedad mexicana en el Foro de Consulta del Modelo Educativo, realizado en el año 2016 (DOF, 28/ 06/ 2017 Modelo Educativo Para la Educación Obligatoria).

El MEPEO entra en vigor en el ciclo escolar 2018-2019 en las aulas de todo el país. Está constituido por tres documentos. El primero es la Carta sobre los fines de la educación en el Siglo XXI que expone las intenciones gubernamentales de constituir y operativizar un modelo educativo adecuado para que los mexicanos logren la obtención de una condición de ciudadanos del siglo XXI. El segundo es el Modelo Educativo 2016, que busca alcanzar la máxima absorción y reproducción de los aprendizajes en los contextos sociales y políticos de los estudiantes. El tercero es la propuesta curricular que se expresa en una estructura de componentes curriculares y los principios pedagógicos para la enseñanza de los mismos.

Los documentos anteriores están diseñados para el cumplimiento del artículo 12° de la Ley General de Educación:

En la prestación de los servicios educativos se impulsará el desarrollo humano integral para:

I. Contribuir a la formación del pensamiento crítico, a la transformación y al crecimiento solidario de la sociedad, enfatizando el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo;

II. Propiciar un diálogo continuo entre las humanidades, las artes, la ciencia, la tecnología y la innovación como factores del bienestar y la transformación social;

III. Fortalecer el tejido social para evitar la corrupción, a través del fomento de la honestidad y la integridad, además de proteger la naturaleza, impulsar el desarrollo en lo social, ambiental, económico, así como favorecer la generación de capacidades productivas y fomentar una justa distribución del ingreso;

IV. Combatir las causas de discriminación y violencia en las diferentes regiones del país, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres; y

V. Alentar la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales con base en el respeto de los derechos humanos (Ley General de Educación, 2019, 30 de septiembre, p. 6).

Por lo anterior, dicho modelo está constituido por cinco grandes ejes. El primer eje es el planteamiento curricular que plasma el perfil de egreso del estudiante mediante un enfoque humanista. Particularmente en el nivel de la EMS se dispuso un marco curricular común que trabaja por medio de la consecución de tres tipos de competencias.

Las primeras competencias son las genéricas que permiten a los bachilleres desarrollarse como personas, desenvolverse exitosamente en la sociedad y en el mundo que les tocará vivir. Se

dividen en seis postulados: Se auto determina y cuida de sí; Se expresa y se comunica; Piensa crítica y reflexivamente; Aprende de forma autónoma y Trabaja en forma colaborativa.

Las segundas competencias son las disciplinares básicas que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran como los mínimos necesarios de cada campo disciplinar. Estas competencias están divididas en cuatro campos disciplinares: Matemáticas (matemáticas), Ciencias Experimentales (Física, Química, Biología y Ecología); Ciencias sociales y humanidades (Historia, Sociología, Política, Economía, Administración, Filosofía y Ética), y Comunicación (Lectura y expresión oral y escrita, Literatura, Lengua extranjera e Informática).

Las terceras son las competencias disciplinares extendidas, que amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas y dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el perfil de egreso de la EMS (DOF, 28/06/ 2017 Modelo Educativo Para Educación Obligatoria). Se dividen en cuatro campos: Ciencias Experimentales, Comunicación, Ciencias Sociales y Matemáticas⁴.

El segundo eje proyecta a la escuela al centro de los esfuerzos e intereses de los implicados en los procesos educativos en México. Proyecta al trabajo colectivo como una manera de interacción entre los actores que influyen en el proceso para el logro del aprendizaje de los alumnos. Este eje propone pasar gradualmente de un sistema educativo organizado de manera vertical a uno más horizontal, permitiendo a las propias instituciones una autonomía de gestión

⁴ Para consultar concretamente los postulados de cada uno de los campos disciplinares se puede consultar los acuerdos 444 y 486 de los acuerdos secretariales pertenecientes a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) dispuesto en http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/acuerdo_secretarial

que les otorgue más capacidades, facultades y recursos a la hora de abordar los retos educativos que su alumnado y su contexto les presentan.

El tercer eje consiste en la formación y desarrollo de docentes centrados en el aprendizaje de sus alumnos, capaces de generar ambientes de aprendizaje incluyentes y equitativos gracias a la adaptación del currículo a un contexto específico, buscando siempre la mejora constante de su intervención educativa. Para el cumplimiento de los anteriores aspectos se auxilia de los planteamientos establecidos en la Ley de Servicio Profesional Docente (un desarrollo profesional a través de méritos, el fortalecimiento de la formación inicial y la aplicación de proceso de evaluación, para detectar las necesidades de formación continua de los maestros).

El cuarto eje refiere a la inclusión y la equidad. Busca eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, egreso y el aprendizaje de los estudiantes mediante el reconocimiento de su contexto sociocultural y la inclusión del alumnado mediante los programas de estudio a través de las prácticas áulicas. En pocas palabras, este eje busca que el docente considere de manera equitativa e inclusiva a todos los estudiantes para el diseño, ejecución, retroalimentación y evaluación de los proyectos escolares y educativos.

Finalmente, hablando de egresados, los distintos perfiles que el MEPEO busca desarrollar en los alumnos son configurados a partir del cumplimiento de los retos a los que se enfrenta el Sistema Educativo ante las condiciones socioculturales que en las últimas décadas han caracterizan a nuestra Nación.

1) Promover la inteligencia colectiva, pues el ser humano es un ser social, por lo que ha de aprovechar su juicio autónomo para construir decisiones de manera colectiva que resuelvan problemas reales en su contexto.

2) Desarrollar una relación articulada entre los contenidos educativos, tecnología y pedagogía en el aula, con la finalidad de que los alumnos obtengan más herramientas para la vida diaria.

3) Desarrollar una relación colaborativa entre familia, escuela y comunidad, ya que el conocimiento se encuentra en cualquier lugar y se puede aprender de cualquier persona o grupo de personas de la sociedad.

4) Fomentar la creatividad y capacidad de innovación, promoviendo la cultura del pensamiento divergente, donde los alumnos puedan exponer e implementar soluciones nuevas a problemas en constante cambio.

5) Trabajar con un liderazgo centrado en la pedagogía y no en la burocracia, que permita la constante construcción de aprendizajes de calidad y la innovación de procesos educativos acordes a la necesidad de los nuevos tiempos.

6) Enseñar y valorar desde los intereses del estudiante, y no de los teóricos de modelos políticos-educativos, valorando como indispensables sus conocimientos previos para la elaboración de prácticas que generen conocimientos significativos.

Asumirlos y desarrollarlos en medio de los estudiantes llevará a las EPO'S a egresar de sus aulas un alumnado con pensamiento crítico autónomo, por la mediación de los conocimientos fundamentales de las disciplinas con los retos e implicaciones propios a la realidad contextual de

los mismos estudiantes, a través del trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes (DOF, 28/06/2017 Modelo Educativo Para Educación Obligatoria).

1.7. Diagnóstico del grupo.

El grupo en el que se realizó la intervención educativa es el Primero siete (1° VII) del turno matutino. Está constituido por 43 alumnos. Sin embargo, sólo se tuvo contacto con 40 de ellos, pues las condiciones de la pandemia del COVID 19 no permitieron tener contacto con tres alumnos, quienes al final del semestre, cuando el equipo de orientación de la EPO. 7 lograron tener contacto con ellos, argumentaron que la falta de recursos económicos y materiales les impidieron conectarse a las sesiones virtuales, minimizando su participación a algunas asistencias presenciales.

Para realizar la descripción cuantitativa del grupo en cuestión, se retomaron cuatro de los parámetros utilizados en la realización de la descripción general de los alumnos en ambos turnos del Plantel y se han agregado tres elementos cualitativos (estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples y hábitos de estudio) con la finalidad de elaborar una descripción exclusiva sobre el grupo en cuestión.

1.7.1. Edad, procedencia, tipo de familia y promedios.

En el rubro correspondiente a la edad de los alumnos, el 71.8% manifestó tener 15 años, el 20.5% sólo 14 años, mientras que el 5.1% 16 años y, finalmente, el 2.6% dijo tener 17 años. En cuanto al lugar de procedencia, el 64.1% son oriundos de Los Reyes La Paz, el 12.8% dijeron provenir de Chimalhuacán, otro 12.8% de Chicoloapan, un 7.7% se trasladan desde la Ciudad de México y un 2.6% de Texcoco.

En el tema sobre el tipo de familia el 46.3 % de los alumnos provienen de familias extensas, mientras que el 43.2% de los alumnos pertenecen a familias nucleares, sólo el 11% pertenece a familias monoparentales. Ligado al dato anterior, el 41.0% de los alumnos dijeron que su relación familiar era buena, el 33.3% manifestaron que su relación familiar es excelente, el 23% regular y sólo el 2.6% dijo que su relación familiar es mala.

En los promedios finales de la secundaria las respuestas fueron variadas. Un 20.5% de alumnos dijo haber concluido sus estudios básicos con un promedio de 6.0 a 6.5. Otro porcentaje igual de alumnos, 20.5%, manifestó haberse graduado de la secundaria con 8.1 a 8.5; los alumnos que obtuvieron una calificación entre el 7.0 al 7.5 y del 9.0 a 9.5 coincidieron en ser el 15.4% del total de miembros del grupo. Por otro lado, los alumnos que obtuvieron una calificación entre 7.6 y 8.0 y los alumnos que obtuvieron una calificación entre 9.6 y 10, de igual manera coincidieron ser el 10.3%. Sólo el 7.7% de los alumnos dijo haber obtenido una calificación entre el 6.6 y el 7.0.

1.7.2. Estilos de aprendizaje, inteligencias y hábitos de estudio.

Para determinar los hábitos de estudios de los alumnos se han aplicado tres cuestionarios diseñados por los maestros de asignatura de Aprender a Aprender en el Instituto de Ciencias Básicas e Ingeniería de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), que tienen

como finalidad orientar a los alumnos de nuevo ingreso a ubicar y conocer los procesos que cada uno utilizan a la hora de aprender⁵

El primero de ellos es el test de estilos de aprendizaje que ayuda a reconocer el estilo predominante y aquellos estilos que se deben reforzar en todos y cada uno de los alumnos. Los estilos que predominaron en el grupo fueron el activo y el pragmático con un 25% y un 45% respectivamente, seguido de ellos el teórico fue presentado por un 20% de alumnos, mientras que sólo el 10% de alumnos presenta un estilo reflexivo.

El segundo test es el de inteligencias múltiples que permite identificar en los alumnos cuál de las 8 formas de realizar diferentes labores, elaborar diferentes productos y resolver diversos problemas predominan a la hora de entrar en contacto con la realidad del mundo a lo largo de su diario acontecer. En este test la inteligencia que predominó fue la kinestésica corporal, pues un 67.5% la presentaron, seguida del estilo interpersonal 25%, mientras que la inteligencia menos recurrente entre los alumnos fue la naturalista con una presencia en el 7.5% de los alumnos.

El tercer test es el de hábitos de estudio. Este test permite descubrir y valorar las acciones significativas que inciden en el mejoramiento del desempeño de los alumnos. En este test los resultados demostraron que la mayoría de los alumnos coincidió en tres de ellos hábitos de estudio. El 60% de los alumnos se inclinó por señalar que la distribución del tiempo es el hábito al que recurren a la hora de cumplir con sus deberes escolares. Otro porcentaje de alumnos (35%)

⁵ Los test pueden ser consultados en <http://ceca.uaeh.edu.mx/multimedia/inteligencias/>. En este trabajo dicha herramienta ha sido utilizada solo para conocer el modo de aprendizaje, tipo de inteligencia y hábito de estudio del alumnado en el que se ha aplicado la intervención educativa, pues de ello dependió el tipo de estrategia educativa que fue aplicada.

manifestó que preparando sus notas de clase para estudiar es como han podido aprovechar su tiempo y aprobar los años anteriores. Y un porcentaje menor de alumnos (5%) señaló que solamente preparando el examen es como han podido medianamente alcanzar el primer año de preparatoria.

1.8. Descripción cuantitativa y cualitativa del alumno promedio.

Finalmente, por los datos anteriormente expuestos, se puede afirmar que el grupo en el que se realizó la intervención educativa, al igual que la población estudiantil en general, cuenta con alumnos con una edad de entre los 14 y 17 años, los alumnos provienen de familias del modelo tradicional, son oriundos de la localidad y han egresado de la secundaria con un promedio entre aceptable y satisfactorio.

Se trata de un grupo conformado en su mayoría por alumnos que los distingue un estilo de aprendizaje pragmático. Quizá mucho influye el hecho de que la mayoría de ellos se destaca por tener una inteligencia kinestésica corporal que determina su relación con el mundo y con los demás seres vivos. Sin embargo, es un grupo que prefiere no desarrollar procesos que exigen un compromiso con el análisis de datos de conocimiento, pues de los siete hábitos de estudio, manifestaron sólo utilizar aquellos que les permiten manipular la información, sin que por ello se vean comprometidos a desarrollar algún tipo de relación memorística.

Ahora bien, al maestrante le parece necesario precisar que durante las sesiones de introducción, bajo pretexto de presentar el encuadre de la disciplina realizó preguntas clave para conocer en la medida de lo posible al grupo, descubrió al grupo como un conjunto de alumnos

que experimentó el último año escolar virtual, en medio de las vicisitudes y estragos que acompañaron al COVID 19, como un tiempo nada grato ni fructífero.

Pues, si bien ya desde hacía tiempo el mundo virtual figuraba para ellos como un escape a las realidades desagradables que las instituciones sociales, educativas y políticas les obligaban a experimentar, durante la pandemia se convirtió en uno, sino es que el único, de los espacios libres que les brindaron la oportunidad para expresar, sin ser juzgados, el malestar, la tensión y el miedo que la situación les generó desde el inicio de la pandemia hasta los días en los que se desarrollaron las sesiones de la intervención docente .

Concretamente en cuestiones educativas, se trata de un grupo de alumnos que ha descubierto en el último grado de secundaria que ser aldeanos digitales no siempre significa contar con las capacidades y competencias mínimas para ostentar un proceso educativo realmente significativo en el mundo virtual, y menos sin la presencia y acompañamiento de los docentes titulares de las materias. Consideran que es una tarea muy desagradable y desconcertante buscar información en el Internet para cumplir con un listado de tareas a entregar antes de que termine el ciclo, y que prefieren contar con la explicación de la misma información proporcionada por sus docentes.

Así pues, los alumnos han aprendido a base de experiencias no muy agradables, que cumplir con la entrega de trabajos por medio de plataformas virtuales como Google Classroom y el contacto en video llamadas en Google Meet o a través de aplicaciones de mensajería instantáneas como WhatsApp, no podría compararse con la experiencia de regresar a clases presenciales y la oportunidad de generar conocimientos significativos, siempre y cuando los docentes cumplan con sus deberes profesionales.

Sin embargo, en gran parte por el uso excesivo de las redes sociales, antes y durante la pandemia, como bastión para expresar su sentir, hoy los docentes de primer semestre de la Institución se encuentran con una generación de alumnos que esperan experimentar los procesos educativos en comunidades de aprendizaje, sin pretender adquirir los compromisos éticos que ello implica. Pues, al parecer para los alumnos la estabilidad, comunión e identidad que ofrece un grupo de referencia no tienen el mismo peso que contiene la oportunidad latente de presentarse ante una audiencia que sea testigos fluctuantes de las posturas personales ante temas o contenidos educativos que no tienen más trascendencia en la existencia de los alumnos que meros espacios para opinar o requisitos a desarrollar para aprobar la materia en cuestión.

Por lo tanto, desde la opinión del maestrante, el grupo es una muestra representativa de una generación que Bauman (2018), en entrevista con Thomas Leoncini, ha llamado Líquida por hacer de las plataformas virtuales foros fluidos propicios para expresarse, mientras que prefiere no inmiscuirse en los procesos interpersonales que configuran las comunidades de todo tipo de índole (religiosas, educativas, políticas, culturales, económicas, etc.), limitándose a mostrar y defender sus decisiones a través de su propio cuerpo por medio de transformaciones o modificaciones corporales (págs. 29-33).

Prueba de ello es que con el llamado hecho por el presidente Andrés Manuel López Obrador el día 12 de agosto de 2021 para el regreso híbrido a clases, las autoridades educativas, cuerpo pedagógico y los docentes de la Institución atestiguaron actitudes y signos de disidencia (Tatuajes, perforaciones, alteraciones físicas y tipos de relaciones interpersonales que normalizan situaciones y actitudes que en otro tiempo serían tomados como tabúes en la misma Institución) por parte del estudiantado de grados intermedios y superiores que, en otras condiciones

educativas, merecerían una severa represión y medidas de prevención a través de campañas de concientización, más si contenían una carga de violencia simbólica y física contra la autoridad escolar.

En cuanto a los grupos de nuevo ingreso, específicamente en el grupo de primer semestre en el que se presentó las prácticas docentes del 4 de octubre al 1 de noviembre de 2021, el alumnado se caracterizó por, a diferencia de sus compañeros de grados superiores, mostrarse participativos en la elaboración y entregas de trabajos asignados como tareas, pero con una marcada preferencia por no participar en el desarrollo de las sesiones virtuales, a las que se vieron obligados a regresar por casos confirmados de contagio COVID 19 entre alumnos y docentes.

2. Modernidad Líquida, Ética y la creación de espacios de encuentro.

2.1. Problemática.

En opinión del maestrante⁶, el término más conveniente para describir la realidad educativa en la que desarrollo su intervención es la acuñada por el sociólogo Zygmunt Bauman como Modernidad Líquida. Aunque más adelante será descrita, en términos axiológicos esta realidad presenta al maestrante una fuerte interrogante que puede ser expresada de la siguiente manera. Ante una generación líquida, obligada por las circunstancias pandémicas a ingresar al mundo virtual, ya no como una fuga placentera sino como aquella nueva y única realidad en la que encuentran espacios para construir su conocimiento y expresar su emociones y sentimientos, qué injerencia tienen en la vida de los estudiantes términos propios de la Ética, como *Valores* y *Antivalores*.

La gravedad de la cuestión aumenta ante los ojos del maestrante cuando se percata de que estos términos, junto con otros pertenecientes a la axiología, son a diario destinados progresivamente al olvido por parte de una generación de alumnos que los concibe como poco significantes, ya que con su entrada al mundo virtual, especialmente durante las largas horas que conviven en las plataformas digitales como Facebook, Twitter, Instagram, Whatsapp, (Han, 2021, págs. 17-18) han experimentado una rápida relativización de las relaciones humanas que en gran parte proporcionaba el contenido semántico, práctico y sintáctico de dichos términos

⁶ Esta opinión nace después de experimentar dos semestres escolares en modalidad en línea(en los que las sesiones escolares a través de Google Meet y Google Classroom se caracterizaron por una nula participación del alumnado) previos al semestre en el que aplicó la intervención que ahora se informa y recién concluidas las sesiones de integración y encuadre del nuevo curso escolar con los alumnos integrantes del grupo que en este trabajo se han citado y descrito en el apartado final de la primer parte de este trabajo.

Gravedad que, según el maestrante, los objetivos y aprendizajes esperados de la disciplina de la Ética que se imparte en la EPO.7 no contemplan, cuando sus autores afirman que:

La asignatura de ética pertenece al capo disciplinar de las humanidades, tiene como compromiso que el estudiantado logre una formación integral basada en valores y principios, mismos que contribuyen en tener una ciudadanía crítica, reflexiva y participativa. Considera a los actos morales fundamentados en la razón y la argumentación de su contexto local y nacional, como un eje conductor del bien común, respetando las prácticas distintas a las suyas dentro de un marco de diversidad cultural. Esta asignatura contribuye a una formación humanista e integral del estudiantado, generando un comportamiento ético que sirva para el fortalecimiento de sus relaciones interpersonales y sociales a lo largo de su proyecto de vida. (SEMS. "Ética I" 2017).

No parecen escatimar por completo que sus destinatarios viven cada día con mayor intensidad bajo la lógica de un mundo virtual que ha desatado una era de la información post factual, donde la información ha dejado de ser informativa y se proyecta en muchas ocasiones como deformativa, pues lo falso y lo verdadero se nivelan sin distinción alguna ,ya que la información circula en un *Ciber Espacio*, donde las fake News pueden resultar incluso más efectivas que los hechos verídicos porque lo que hoy tiene importancia y se valora no es lo verdadero de los hechos sino el efecto a corto plazo de la información en el mundo virtual (Han, 2021, págs. 20-21).

Ahora bien, en opinión del maestrante, la anterior situación evidencia la existencia de un desfase entre los objetivos de la disciplina escolar de la Ética y la lógica del mundo virtual; pues mientras que la primera, al afirmar que pretende la formación del ser humano como ciudadano

consciente y comprometido con su realidad personal y comunitaria, la segunda, la lógica de la virtualidad, configura una realidad que se proyecta ante sus usuarios como un taller y, al mismo tiempo, universo en el que la capacidad de elección construye su identidad a modo de avatar y su relacionalidad con otros avatares.

Más explícitamente, se puede decir que mientras los objetivos y aprendizajes esperados planteados por la disciplina escolar de la Ética buscan construir seres libres, comprometidos en su formación y responsables de su entorno, con valores bien determinados por la moralidad y ética comunitarias; la lógica del mundo virtual sumerge a los estudiantes en un mercado neoliberal digital que ha logrado proyectar a la condición humana más allá de ser concebida como *fuerza de trabajo* o como *consumidor*, para otorgarle (a través de la manipulación de las plataformas digitales, la información y la emoción), la condición de dato o dígito binario encriptado en un lenguaje analógico. Un dato o dígito binario que alcanza la plenitud cuando es aceptado por sus iguales a través de *likes* y *followers* o que conoce las profundidades infernales, si es anulado o *baneado* de alguna de las plataformas digitales por expresar sus opiniones *frikis*.

Una situación que devela el tipo de moralidad que rige la lógica del mundo virtual como un conjunto de actos limitados a solo cumplir con estándares favorable en el proceso de adhesión y permanencias en las comunidades virtuales, siempre respetando o atendiendo puntualmente a lo políticamente correcto de las redes sociales. De igual manera se trata de una moralidad donde todo tipo de jerarquía deja de ser vertical para conformarse con una colaboración horizontal, mínima y lineal de entre avatares, gracias a la desmitificación de tópicos esenciales en la construcción de la sociedad como la autoridad, religión, familia, educación o mercado. Desmitificación que consiste en eliminar los procesos temporales y espaciales en la relación con

el otro, los otros y lo Otro, gracias al prominente uso del tacto⁷ a través de aparatos como Smartphone, Tablet, Laptop o los Watch (reloj inteligente), ya que estos últimos logran poner digitalmente al instante el mundo entero a la total disposición de sus portadores (Han, 2021, págs. 23-24).

Un ejemplo claro de todo lo dicho sobre la moralidad del mundo virtual donde habitan los alumnos a los que pretende formar es el valor y función de los usuarios en las plataformas y redes sociales. En específico *Facebook*, donde cualquiera con un correo electrónico puede ser considerado como ser virtualmente existente que puede gozar de una aparente libertad ilimitada hasta que no se es políticamente incorrecto. Donde las *amistades* tienen importancia y duración por la cantidad de reacciones que emiten. Donde los usuarios son explotados por el consumo obligatorio de contenido por minuto, adormeciendo cualquier indicio de incipiente conciencia, bajo un adoctrinamiento masificante que, lejos de imponer ideologías, impone modas idiotizantes; Donde el control y la vigilancia serían el signo de la presencia de un poder despersonalizado y despersonalizante, que a todas luces envidiarían los cuatro ministerios configuradores del Gran Hermano en 1984 de George Orwell.

⁷ El tacto desmitifica y profana todo lo que alcanza a través de los dispositivos inteligentes, al mismo tiempo que es el actual elemento democratizador que en segundos otorga voz y opinión a los que no la tenían en las sociedades de antaño. Concretamente, en el Ciber Espacio es el tacto el que logra que las personas encuentren oportunidad para resaltar, promover y defender, además de la expresión de su opinión, aquellos elementos que les parecen como esenciales para ser conocido masivamente y salvarse así del anonimato en el que han subsistido por décadas. Ahora bien, el tacto ha permitido a las personas tener acceso al poder o dominio de adquisición sobre el mundo en general (por lo menos de manera digital, como se ha dicho con anterioridad) y lo que se ha construido individualmente bajo el mote de *mundo personal* (la suma de imaginarios sobre sí mismos). Poder que les fue prohibido en otros tiempos por no pertenecer a algún grupo político, religioso, cultural y social, y que hoy dejó de ser privilegio de éstos y se ha constituido como herramienta para convertir al mundo en una mercancía, incluyendo a el otro, lo otro y el Otro.

Pero ¿Cómo frenar el desuso de los términos al inicio mencionados, al mismo tiempo que se atiende al desfase entre la disciplina escolar de la ética y la moralidad virtual? El maestrante apuesta que es generando contacto entre los estudiantes y las fuentes de la misma Ética, pero de la mano de pensadores que las actualicen y las hagan diáfanas tanto para el cuerpo docente como para los mismos miembros del alumnado. Concretamente, el maestrante encuentra en Adolfo Sánchez Vázquez y su obra titulada *La Ética* un pensador cuya postura intelectual sobre la moral se presenta como un instrumento que le proporcionan los elementos necesarios para dar sus primeros pasos en dicho acercamiento.

2.2. Modernidad Líquida

Sin embargo, antes de señalar los puntos extraídos de Sánchez, el maestrante cree que es necesario conocer algunas de las características más representativas de la Modernidad Líquida y de los retos que conlleva para la educación, pues le serán de utilidad tanto para justificar los puntos extraídos del texto de *Ética*, como la estrategia pedagógica expuesta en el tercer apartado del informe.

Para ello es necesario acudir a su creador, el mencionado con anterioridad, Zygmunt Bauman y sus obras *Modernidad Líquida* (Bauman, 2003) y los *Retos de la Educación* (Bauman, 2005), quien utiliza en el primer texto el concepto de Modernidad Líquida para explicar la actualidad mundial que ha dejado de ser monolítica, tanto en el discurso teórico como en el correr de la vida diaria. Para él, la historia de la humanidad ha dejado atrás la modernidad, caracterizada por el desarrollo basado en la reproducción de patrones comunes, estables y duraderos con los que diseñó, durante décadas, modelos sociales, económicos, políticos, educativos y culturales.

Según la postura del sociólogo y filósofo polaco, hoy la humanidad experimenta una época histórica que se caracteriza por una desilusión disimulada de incredulidad y rechazo sobre todo lineamiento o postura dogmática, resultante del fracaso de las promesas de eterna plenitud que las grandes instituciones (iglesia, política, economía y sociedad) ofrecieron en su discurso retórico durante su etapa de mayor apogeo (Bauman, 2003, págs. 14-26).

Para Bauman, esta desilusión humana se alimentó con una desmedida inclinación humana por aparentar una satisfacción existencial al descubrirse y experimentarse como seres libres para rechazar las imposiciones de los mandatos imperativos propios de las instituciones ya mencionadas. Dicho rechazo se tradujo en una licuefacción ideológica que le permitió al hombre realizar una desfragmentación de los elementos dogmáticos y paradigmáticos de las instituciones, con el fin de tomar aquellos que estimaron como propicios para generar una mezcla sincrética llamada existencia.

En cuestiones antropológicas, este acto de licuefacción proyectó al hombre como un ser que subsiste a través de actitudes individualistas y auto complacientes, en medio de una sociedad que ha dejado atrás toda postura de ética ortodoxa, para existir evadiendo todo compromiso, ideológico, cultural y político que imponga restricciones y responsabilidades temporales y espaciales a seguir.

De hecho, la satisfacción existencial, si de este modo se le puede llamar a la realización del mismo hombre, se obtiene a través del uso y manipulación sobre toda artimaña y artilugio que permita obtener beneficios y estatus en el menor tiempo posible y con una condición exenta de toda responsabilidad.

Otra de las características de la Modernidad Líquida es la debilidad de las relaciones humanas. Relaciones que se tornan débiles pues cada día van dejando de gestarse en ambientes comunitarios físicos para potencializarse en los ambientes individualistas del mundo virtual, generando entre otras patologías, el terror a existir en una condición de anonimato ante un público que ha dejado la condición comunitaria tradicional de prójimo, para convertirse en espectadores, seguidores o colaboradores en el esfuerzo egoísta por mantenerse vigente en el demandante ciber espacio de las plataformas digitales (Bauman Z. , 2015, págs. 23-27).

Ahora bien, esta fragilidad ha trastocado ámbitos como el laboral y el de la identidad. En cuanto al primero, el mismo concepto de empleo ya no es sinónimo de carrera profesional estable y duradera. Por el contrario, las relaciones entre empleador y empleado han mutado de un compromiso profesional con fuertes implicaciones legales a uno más de corte placentero. De este modo, La empresa tendrá existencia efectiva y significativa para sus denominados colaboradores o empleados mientras siga generando puestos laborales que satisfagan las necesidades propias a la auto realización de estos últimos. De igual manera, un empleado ocupa la condición de colaboradores, mientras respondan a necesidades y exigencias cambiantes de la empresa que lucha por trascender o en el peor de los casos mantener su estatus ante el mercado neoliberal.

En pocas palabras, en las relaciones laborales en la Modernidad Líquida, el empleador existe con dicha condición porque un empleado le ha otorgado desde su individualidad dicha condición. Lo mismo ocurre con el empleado en referencia a su empleador. Ambos tienen existencia el uno para el otro mientras se genere entre ellos una relación que se caracterice por satisfacer las necesidades de ambos, comenzando por las del reconocimiento y las de auto realización.

En esta misma tónica es como se construye la identidad. Una persona asume compromisos axiológicos para con el otro solo por el tiempo que dure la satisfacción que dichas acciones le proporcionen. Un activista político solo es activista mientras reciba el reconocimiento de los otros por realizar obras filantrópicas y humanitarias que sean reconocido como tal por una sociedad que se rige más por lo políticamente correcto que por lo correcto políticamente hablando.

La identidad ya no se construye en la suma de las experiencias formativas del pasado en la historia individual del hombre, sino en la selección de aquellas que son propicias para pretender una condición que extraiga del anonimato social a la persona misma. De igual modo, la construcción de la identidad ya no se sostiene por la ejecución de actos acordes y coherente a distintos compromisos sociales, culturales, políticos o religiosos, sino en la ejecución selectiva de actos que forman parte de las denominadas tendencias o modas promovidas por los mass medias o plataformas digitales (Bauman Z. , 2015, págs. 40-45).

Con referencia a la educación, en la Modernidad Líquida todos los procesos cognitivos se ven atravesados y, hasta en cierto punto, esclavizados por la tecnología. Aunque el Internet ha traído grandes ventajas a la humanidad, con la superación del binomio categorial espacio-tiempo, ha brindado una posibilidad ilimitada de acceso a la información que ha llevado a la humanidad a experimentar un analfabetismo funcional y un síndrome de impaciencia que genera retos a quien pretende fungir como docentes en instituciones educativas (Bauman, 2005, págs. 11-15)

En segundo lugar, en cuanto al término Retos de la Educación en la Modernidad Líquida, Bauman (2005) señala que son tres. El primero es la levedad del proceso de aprendizaje al que se ha llegado a través de la comercialización del mismo. Hoy aprender en las aulas no supone el

mismo reto que hace más de 100 años. La actual generación, influenciada por el mercado neoliberal, no busca conocimientos que perduren y expliquen el mundo, sino que sean prácticos y competitivos, acordes con lo políticamente correcto dentro de un mercado mundial. Es un acontecimiento que a los nuevos pedagogos y profesionales en general exige un rápido abordaje y dominio progresivo, si es que no quieren ingresar a las filas de los intelectuales obsoletos (págs. 26-30).

El segundo reto son los vertiginosos cambios sociales contemporáneos que cuestionan en todo momento la veracidad de los fundamentos de las distintas disciplinas. Bauman (2005) parece enunciar dicho reto entre líneas en su obra *los retos de la educación en la Modernidad Líquida* al cuestionar sobre la manera en que se realiza la ciencia en un mundo volátil, en el que ninguna estructura política o social conserva su firmeza el tiempo necesario para garantizar confianza conceptual (pág. 36).

En la visión del autor, este reto otorga a los docentes el deber de encontrar estrategias pedagógicas para abordar una generación que, influida por la dinámica del mercado neoliberal, está más versada en olvidar contenidos educativos que en adquirir y conservar los mismos, pues la comprensión del mundo cambiante así lo exige.

El tercer y último reto que evoca Bauman (2005) lo representa bajo el nombre de Memoria. Con dicho término evoca la capacidad humana para conservar en su foro interno datos y vivencias significativas/significantes para las personas. El reto consiste en crear una memoria menos racional y más emocional, porque de lo contrario todo proceso cognitivo será aburrido y hasta en alto grado violenta enajenación. La clave se encuentra en explotar los elementos

cognoscitivos que otorguen herramientas que les brinden la oportunidad de ser diferentes y únicos ante los demás (págs. 36-40).

2.3. Puntos para una reflexión Ética en tiempos líquidos.

Ahora bien, retomando a Adolfo Sánchez Vásquez, el primer elemento que extrae el maestrante es la precisión que hace sobre el objetivo de la Ética y al mismo tiempo la diferenciación de la Moral. Según el Filósofo español, la Ética es la reflexión generalizada del acto humano moral. Su interés no se limita, como lo haría la Moral, en la particularidad de la acción humana, sino en las fuentes que le generan y determinan (Sánchez , 1984, págs. 19-20)

La Ética es por mucho distinta a la Moral, según Sánchez (1984), ambas conviven en una relación, dependiente, dialogante y práctica, pues en las explicaciones y la emisión de juicios éticos se encuentran el origen para las posibles modificaciones en las conductas de los integrantes de una sociedad y en la meditación de estas modificaciones de costumbres se encuentra el germen para la reflexión ética que busque explicarlas (pág. 21).

Con relación a esta convivencia, y como elemento benéfico para la conservación de la misma, Sánchez (1984) indica que por su objetivo, la reflexión sobre los actos morales de personas concretas, la Ética se ve en la necesidad de relacionarse con otras ciencias que le proporcionen datos pertinente y suficientes para que sus aseveraciones no se reduzcan a imposiciones doctrinales, puntos de vista relativistas o esfuerzos por deslindarse de responsabilidades personales bajo pretexto de la influencia generada por la sociedad y sus condiciones socioeconómicas o socioculturales (pág. 31).

El segundo elemento que el maestrante retoma del autor es el carácter histórico de la Moral. Sánchez (1984) afirma que :

Si por moral entendemos un conjunto de normas y reglas de acción destinadas a regular las relaciones de los individuos en una comunidad social dada, el significado, función y validez de ellas no pueden dejar de variar históricamente en las diferentes sociedades [...] La moral es, pues, un hecho histórico, y, por tanto, la ética, como ciencia de la moral, no puede concebirla como algo dado de una vez y para siempre, sino que tiene que considerarla como un aspecto de la realidad humana que cambia con el tiempo (pág. 36).

Con esta afirmación, además de establecer a la Ética como un producto cultural de la sociedad a manos de algunos de sus integrantes que destacan por ser conocedores de las características de su contexto socio económico y político tiempo, determina que la reflexión ética sobre el actuar moral de la sociedad necesita estar libre de todo elemento ahistórico que pretenda la condición de eje rector dogmático en dicha reflexión.

Para Sánchez (1984) es necesario, pues, librar a la reflexión ética de toda influencia de los que él contempla como las tres direcciones fundamentales (Dios como origen de toda fuente moral, la naturaleza no humana como origen o fuente de la moral y la naturaleza humana como origen y fuente Moral). Pues de lo contrario, la reflexión ética se convertiría en la justificación magistral de una condición enajenada que reduciría al hombre a un simple miembro sectario de una sociedad opresora (pág. 38).

Ahora bien, para lograr esta liberación es necesario el constante desplazamiento de principios, normas y valores que rigieron a una sociedad por otros que correspondan a las necesidades de los vertiginosos cambios políticos, culturales y religiosos que ésta experimenta. Desplazamiento que según Sánchez (1984) no sería posible sin una lectura crítica del proceso por el que un valor o un acto moral contribuye en el progreso histórico social y el progreso moral de un pueblo determinado, aun cuando se actué en detrimento de otros pueblos (págs. 53-56).

Esta lectura crítica, para ser objetiva y progresista, necesita prescindir de la condición de estabilidad que los miembros de la sociedad han otorgado a diversos elementos de su visión cosmogónica y cosmológica del mismo, para realizar un ejercicio dialéctico que le permita elegir aquellos elementos que sigan siendo significativos moralmente. Pues de lo contrario no se lograría la ampliación de la esfera moral en su vida social, la elevación del carácter consciente y libre de la conducta de los individuos que la integran y, especialmente, el grado de articulación y de los intereses particulares y colectivos.

Con relación a esto, Sánchez (1984) afirmará que:

Pero este aspecto del progreso moral, consistente en la negación radical de viejos valores, en la conservación dialéctica de algunos de ellos, o en la incorporación de nuevos valores y virtudes morales sólo se da sobre la base de un progreso histórico-social que condiciona dicha negación, superación o incorporación, con lo cual se pone de manifiesto, una vez más, que el cambio y sucesión de unas morales por otras, según una línea ascensional, hunde sus raíces en el cambio y sucesión de unas formaciones sociales por otras (pág. 60).

El tercer elemento que el maestrante extrae de la reflexión de Sánchez es el referente a la libertad y conocimiento como condiciones que constituyen la responsabilidad moral en los actos de las personas. Concretamente el autor dirá que “En efecto, actos propiamente morales sólo son aquellos en los que podemos atribuir al agente una responsabilidad no sólo por lo que se propuso realizar, sino también por los resultados o consecuencias de su acción” (Sánchez , 1984, pág. 103).

Sin embargo, para que exista una responsabilidad moral es preciso comprobar que el presunto autor esté en condiciones de aceptar y asumir su responsabilidad. Consciente de ello, Sánchez(1984), acudiendo al pensamiento de Aristóteles, y con la finalidad de realzar la pertinencia del papel que el conocimiento y la libertad humana juegan durante la ejecución del acto moral, concluye que deben existir dos condiciones para que este brinde responsabilidades a quien lo comete:

- a) Que el sujeto no ignore las circunstancias ni las consecuencias de su acción; o sea, que su conducta tenga un carácter consciente.
- b) Que la causa de sus actos esté en él mismo (o causa interior), y no en otro agente (o causa exterior) que le obligue a actuar en cierta forma, pasando por encima de su voluntad; o sea, que su conducta sea libre (pág. 104).

No obstante, el autor afirmará que el desconocimiento no podría eximir de toda responsabilidad a quien comete una falta moral en medio de su sociedad, pues siempre existen conocimientos alternos a los conocimientos obligatorios, que al igual que estos últimos, generan un saber y deber preventivos que no se puede soslayar tan fácil.

Por lo cual, según Sánchez (1984) es necesario para que exista una exención de responsabilidades que el individuo no cuente con el uso total de sus capacidades mentales o con una comprobada ignorancia de las circunstancias, naturaleza o consecuencia de sus actos, suscitada por la influencia de distintas razones históricas sociales (pág. 107).

Ahora bien, en relación a la segunda condición señalada en su anterior afirmación, Sánchez (1984) precisa que la persona podría quedar exenta solo cuando exista una amenaza a valores tan preciados por ella como la vida misma (pág. 109). Sin embargo, la historia ha dado cuenta de la existencia de muchos casos de personas que han decidido responsabilizarse por sus actos aun cuando esto signifique exponer la propia existencia.

Así pues, Sánchez (1984) dirá de estos casos históricos que son ejemplo de seres que viven la propia moralidad libres del peso de todo tipo de coacción por su capacidad de elegir. Sin embargo, vivir la moralidad sin las ataduras de la coacción no significa experimentar en su totalidad la libertad. De hecho, para el autor, los propios actos morales se ven determinados por las relaciones de causa y efecto que constituyen sus circunstancias.

Por lo tanto, la verdadera libertad del acto moral, según Sánchez (1984) es el producto de un ejercicio dialéctico ejecutado por el hombre en el que, sopesando sus necesidades personales y colectivas, es capaz de optar por satisfacerlas acudiendo a los distintos elementos que sus circunstancias históricas le brindan. Pues como el mismo autor lo señala:

El hombre es libre de decidir y actuar sin que su decisión y acción dejen de estar causadas. Pero el grado de libertad se halla, a su vez, determinado histórica y socialmente,

ya que se decide y actúa en una sociedad dada, que ofrece a los individuos determinadas pautas de conducta y posibilidades de acción (pág. 125).

El cuarto elemento que el maestrante extrae de la postura ética de Sánchez es por partida doble pues se trata de la definición de valor y la valoración moral que el hombre realiza inmerso en su contexto sociocultural. Sobre el primero, el filósofo español dirá que todo valor es

Es el hombre —como ser histórico-social, y con su actividad práctica— el que crea los valores y los bienes en que se encarnan, y al margen de los cuales sólo existen como proyectos u objetos ideales. Los valores son, pues, creaciones humanas, y sólo existen y se realizan en el hombre y por el hombre. (Sánchez , 1984, pág. 138).

Sin embargo, aunque es la razón y voluntad del hombre quien le dan forma y movilidad, los valores corren el peligro de ser reducidos a simples apreciaciones subjetivas, deseos personales y egoístas si los mismos no son construidos, entendidos y asumidos en comunidad. Por lo tanto, la existencia y objetividad del valor está determinadas por la relación y postura comunitaria del hombre ante su entorno social y la realidad material que le circunda.

En cuanto a la valoración moral, Sánchez (1984) la explica como el conjunto de juicios que los hombres emiten ante las obras y modos de actuar de otros hombres (pág. 145). Estos juicios se encuentran regidos y determinados por núcleos axiológicos o, como el mismo filósofo español los nombrará en su texto, reinos de valor creados y ratificados por la misma sociedad, desde los cuales se juzga lo aceptable o reprochable en el actuar humano individual durante la consecución del bien común.

En cuanto al tema del bien o lo bueno, Sánchez (1984), después de un análisis de las diferentes posturas éticas y etapas históricas de la humanidad, lo concibe como el producto de la acción humana determinada por la voluntad de las personas, pero altamente influenciada por la realidad cultural en la que se genera el acto humano. Aunque existe la pretensión de determinar lo bueno como estático y reflejo de alguna pretendida verdad eterna, lo cierto es que para el filósofo español, lo bueno es obtenido por el hombre cuando se logra la superación de cualquier escisión entre los intereses del individuo y los intereses de la comunidad a la que pertenece (pág. 163).

2.4. La construcción de perfiles, un punto de encuentro.

Pero, cómo vincular la postura de Sánchez con la moralidad virtual propia de la Modernidad Líquida. El maestrante apuesta tanto en el desarrollo de esta fundamentación filosófica como en la elaboración y ejecución de su intervención en el grupo, que es abriendo un espacio de dialógico en el que se escuche la voz del alumnado para percibir cómo entienden los valores, término fundamental para la construcción del bien o lo bueno, y desde ellos someterlos al análisis Ético del filósofo español, sin contemplar su postura como dogmática.

Entonces, para continuar con la fundamentación filosófica es necesario volver a la descripción de la moralidad virtual hecha con anterioridad para precisarla desde el pensamiento del mismo Sánchez. Sin embargo, no es de manera textual sino a través del siguiente ejemplo como el maestrante traerá a colación dicha moralidad.

La alumna “N” pertenece a una familia de corte religioso tradicional. En lo particular, su madre milita fervorosamente en un grupo radical de liberación evangélica, que aún no ha sido aceptado por completo por la Iglesia Institucional, pues profesa y enseña una fundamentación

violenta, tanto en la teórica como en la práctica, en contra de todo movimiento que pudiera ser contemplado por su líder como adversos a las enseñanzas dogmáticas y magisteriales de la Madre Iglesia.

Por su parte, la alumna “N” perteneció en dos ocasiones a distintos institutos religiosos fundados y aceptados como lícitos por la misma Iglesia Institucional. Por lo cual, vivió durante cuatro años bajo las normas y valores conventuales que le preparaban por entrar en contacto con lo bueno (en este caso lo divino) a través de una conducta de entrega total al servicio del prójimo, aunque esto se tornara en una exigencia amarga, dolorosa y desoladora.

Para la alumna “N” la experiencia de la vida religiosa bajo las normas conventuales se convirtió con el correr de los días en una experiencia precisamente dolorosa y desoladora, no solo por el ambiente comunitario que se construye en medio de un grupo de personas en la misma situación, sino también al descubrir una fuerte tendencia homosexual. Esta última, mantenida en silencio por una clara posibilidad de rechazo y repudio tanto maternal como de las superiores conventuales, fue la causa de su deserción de la vida religiosa y de su alejamiento de su familia.

Inmediatamente a su salida del convento, la alumna “N” manifiesta que encontró refugio en el hogar de otra excompañera conventual. Intentó, motivada en muchas ocasiones por dicha compañera, encontrar trabajo en distintas empresas. Sin embargo, al descubrir cualquier indicio de imposición por parte de sus nuevos patrones o representantes de los mismos, inmediatamente renunciaba o simplemente abandonaba el trabajo.

Por otro lado, esta situación fue acompañada por un incremento de actividad en las plataformas virtuales, especialmente en Facebook. Mientras su compañera de casa le insistía en

buscar otro trabajo o, por lo menos, comenzar a estudiar, ella desde un evidente cuadro depresivo comenzó a construir un perfil de Facebook en el que se auto percibía y presentaba ante los demás como coherente defensora de sus posturas religiosas, que comenzaron por ser afines a las de la Iglesia Institucional hasta en total concordancia con la postura del grupo religioso en el que milita su madre, aun cuando ello significara estar abiertamente en oposición a su propia inclinación homosexual.

La alumna “N”, finaliza su relato y con ello este ejemplo, diciendo que por largo tiempo aquel perfil en Facebook le produjo una seguridad placentera, pues le ayudó a mantener la aceptación de su madre y, lo más importante para ella, conformar una comunidad de cierto tipo de público. Sin embargo, la misma viralidad característica de Facebook, que le ayudó a construir la aceptación inicial, pronto se encargó de confinarla al desprecio de sus seguidores cuando fue expuesta su inclinación homosexual por medio de un video en el que ella compartía con otra chica una muestra de cariño íntimo.

Finalmente, junto con este relato, emitido durante la estrategia de la Gran Pregunta, descrita más adelante en el tercer apartado del informe, coincidieron en gran número los alumnos al asegurar que no es lo mismo crear usuarios que crear perfiles. Los primeros obedecen a una presencia simbólica que a lo más puede aspirar a emitir hate y que cuando ello ocurre se podría considerar perfiles Haters. Por otro lado, los perfiles se crean a través de hacer visibles los aspectos que describen la propia personalidad o por lo menos la personalidad que se pretenden proyectar en el ciber espacio.

Ahora bien, por los ejemplos emitidos en el grupo, además de la certeza que otorga saber de casos similares fuera de los ámbitos escolares, el maestrante se percató que, en la acción de

crear perfiles en Facebook diametralmente opuesto a su realidad cotidiana, el alumnado encarna el hedonismo cuantitativo juzgado por Sánchez (1984) como una de las posturas desde las que se pretende justificar la existencia de lo bueno en el actuar moral (pág. 153).

Por lo cual, sin que el maestrante pretenda afirmar que el alumnado sea hedonista simplemente por buscar experimentar un conjunto de estímulos placenteros efímeros en sus sentidos al colocar imágenes o freces en la red social, el hedonismo presente en el alumnado a la hora de construir su perfil en plataformas como Facebook se caracteriza por diseñar y personalizar una presencia virtual con cierta estabilidad temporal, gracias a las publicaciones de diferente índole que les permita evadir el displacer que les produce constatar su realidad dentro de la vida diaria.

Para acompañar al alumnado de una posición hedonista a una valoración que se diga y sea realmente moral desde la postura de Sánchez, el maestrante propone comenzar por considerar el propio acto de construir perfiles en Facebook como un acto moral. Aunque esto pudiera parecer improcedente o erróneo, porque se podría argumentar que la persona se ve influenciado por la frustración que le causan por los elementos no agradables de su existencia en la vida diaria, existe un grado de libertad en este actuar, desde diferentes puntos.

El primero de ellos consiste en argumentar que uno de los requisitos fundamentales para crear y mantener un perfil en Facebook o cualquier otra plataforma virtual es contar con el mínimo intelecto para esbozar voluntariamente una serie de publicaciones que den vida a dicho perfil. Solo quien tiene un uso incipiente de sus facultades mentales lo más destacado que podría hacer es crear un usuario y limitarse a contemplar la producción de otros sin comprender la trascendencia que ello les produce.

El segundo punto consiste en que no se puede argumentar algún tipo de coacción externa por la que el alumnado se vea obligado a construir dichos perfiles, pues ante el fenómeno de la proliferación de contenidos, recursos y medios informativos no se puede argumentar la existencia de una pretendida como comprobada ignorancia de las circunstancias, naturaleza o consecuencia de sus actos.

Sin embargo, una posibilidad podría ser objetada como anuladora de la anterior afirmación. Esta posibilidad se podría argumentar desde este mismo escrito, pues en el primer apartado del informe se ha dicho que los alumnos se saben y experimentan como aldeanos digitales, pero ante su experiencia educativa durante el confinamiento pandémico se percataron que realmente ser aldeanos digitales no es sinónimo de especialistas o por lo menos conocedores amateurs del uso de aquellos medios informativos que les pudieran brindar otra manera de encontrar el bien o lo bueno. En pocas palabras, el hecho de navegar en el mundo virtual y reproducir su moral no significa que el alumnado goce de una conciencia plena en su actuar.

No obstante, ante esta posibilidad hay que distinguir dos variantes que le niegan la condición de nulidad. En primer lugar, desde una postura optimista del tema, existe el hecho de que en la sociedad pueden identificarse suficientes ejemplos de personas que superaron el hedonismo, especial el cuantitativo, que por mucho tiempo les dictó que entre más publicaciones que evidenciaran una pretendida vida feliz y placentera por la aceptación de sus contactos expresada a través de un sinfín de comentarios positivos y muestras de aprobación, han iniciado un camino de recuperación psicológica y emocional. Desde dicha recuperación han dejado de ver a las plataformas como un fin, para comenzar a verlas como un medio para la construcción de

posturas altruistas que podrían ser signo de la presencia de un posible bien común con fuerte injerencia en la vida diaria tanto del usuario en las redes como de sus seres cercanos.

Por otro lado, una segunda variante se hace presente por la vía negativa en esta situación. Es decir, cuando en las publicaciones se construyen contenidos de carácter haters o defendiéndose de ellos, los usuarios, pretendiendo una superioridad, ya sea intelectual o moral, acuden a fuentes de información aun cuando estas sean fake news. Precisamente, cuidándose de éstas últimas y del posible escarnio mediático al que se puede ser acreedor, sinónimo de la presencia del mal moral, el alumnado aplica un análisis minucioso de la información hasta dar con datos que le pudieran servir para responder o atacar con presupuestos ciertos, por lo menos desde los recursos culturales de una ciber sociedad.

Así pues, por el acceso a fuentes de información y por el análisis que en una postura apologética puede desarrollar la persona sobre las mismas, para el maestrante no es posible la presencia de alguna pretendida ignorancia. Aún más, hay que denotar que en el desarrollo de la última variante solo se hizo mención al ámbito virtual. No se ha hecho mención de la guía y amonestaciones que desde el mundo cotidiano material se hace a las personas que presentan actitudes disruptivas en las redes sociales, un buen número de ejemplos podrían ser ejemplificadas desde las amonestaciones familiares y de las amistades, hasta las constantes amonestaciones institucionales, como las que ofrecen los centros escolares.

El tercer punto reside precisamente en que el alumnado pertenece a una generación que ha buscado posicionarse ante otras que le han antecedido. Razón de ello es que muchos de los avatares o perfiles creados en las redes son un producto de una actitud contestataria ante un

disimulado adultocentrismo social, traducida en un esfuerzo por demostrar la posibilidad de vivir una vida adulta, sin por ello ser un remedo de la que han visto en sus antecesores.

Especialmente, con relación a esta última, la actual generación se sabe heredera de las circunstancias sociales y culturales creadas por la generación que la antecede, por lo cual, a modo de respuesta disidente ha comenzado a crear su propio espacio. Espacio que comenzó por ser una aldea digital constituida por seres humanos que tiene la esperanza de pronto convertirse en miembros de distintos metaversos, donde se generen las condiciones virtuales para una convergencia de todas sus posibilidades virtuales de ser únicos, en medio de una de tantas y distintas comunidades virtuales construidas buscando la seguridad que no encuentran en el mundo real.

El maestrante piensa que es justo en esta apuesta por construir una individualidad en el mundo virtual donde la valoración moral de la actual generación distingue la presencia del bien común y, por lo tanto, ha construido su concepto de lo bueno. Para llegar a esta afirmación, el maestrante ha contemplado durante sus 10 años de experiencia en la impartición de clases sobre Ética que esta generación se percibe como procedente y heredera de una generación que ha vivido un desencanto y, en algunos puntos iniciales de su etapa histórica, desesperanza por la constatación del incumplimiento de las promesas de prosperidad hechas por los representantes de los metarelatos religiosos y políticos.

Especialmente, encuentra el maestrante, en esta situación un progresivo desuso de los núcleos valorativos que un tiempo acompañaron y dieron identidad a sus antecesores de dicha generación. Hoy los principios morales los encuentran represivos y hasta anacrónicos, pues aquel mundo liberal y capitalista hoy ha mutado en neoliberal y con ello una urgencia por subsistir ante

sus características. No es de extrañar pues que la nueva generación opte por la construcción de una existencia moral caracterizada por el individualismo que busca construir un sentido a la vida o por lo menos placebos que le ayuden a sobrellevarla.

El siguiente punto consiste en asumir que desde esta individualidad la nueva generación ha reproducido los valores que construyeron sus antecesores en el ambiente liberal y capitalista en el que crecieron, pero en la virtualidad. Por lo cual, y gracias a la dinámica líquida y neoliberal en la que están ahora sumergidos, los valores no morales han mutado de sus contenidos semánticos económico o estético, a un conjunto determinado bajo el nombre de competencias por los teóricos procedentes de una variedad de disciplinas que se esfuerzan por comprender dicha realidad. Así pues, los valores no morales y en gran medida los morales desde la perspectiva de Sánchez hoy se traducen como un conjunto de comportamientos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permitan llevar a cabo un pape, una función, una actividad o una tarea.

Para el maestrante, la nueva generación, con la búsqueda de la individualidad en el mundo virtual está generando nuevos valores a través de la mutación de aquellos que han recibido de sus antecesores. Las valoraciones morales versan entonces en ser bueno porque su individualidad se afirma ante los otros (seguidores) durante un tiempo considerable; mientras que el mal o lo malo se asoma cuando dicha coherencia se ve amenazada por los haters.

Finalmente, el maestrante desde los puntos anteriores se atreve a afirmar que la vinculación entre la reflexión Ética de Sánchez y la moralidad del mundo virtual se encuentra en el análisis sobre la creación de perfiles en las redes sociales, pues si se le es permitido considerar dicha acción como un acto moral, por la existencia de una libertad en la deliberación no solo de

las características virtuales sino también en los fines con los que son creados, se abriría la puerta a crear una reflexión Ética desde la cual sea posible influenciar como docentes de dicha disciplina en el reflexionar moral de las nuevas generaciones y en la determinación de elementos más consistentes en la valoración moral de los mismos.

Ahora bien, es necesario implementar espacios áulicos propicios para que dichas reflexiones se puedan implementar en un ambiente factible, libre de imposiciones violentas. Pero cómo hacerlo, es decir, cómo crear estos espacios en medio de la realidad material e institucional en la que se reproduce violencia simbólica y hasta física entre autoridades escolares, docentes y alumnos.

Responder a estas preguntas exige un trabajo más extenso en lo físico, enriquecido por una metodología distinta a la de este trabajo y un conjunto de herramientas bibliográficas que le brinde una mejor secuencia de explicaciones ante tal fenómeno. El maestrante es consciente de ello y por el momento, después de exponer la construcción de perfiles en las plataformas virtuales como el elemento que pudiera atraer la atención de su alumnado para la construcción de una reflexión moral y Ética, se interesa en reflexionar y exponer la posible postura pedagógica del docente a la hora de desarrollar contenidos propios de la disciplina en medio de una generación de alumnos distinta a la suya.

2.5. El papel del docente.

Ajuicio del maestrante, por los elementos expuestos en los anteriores apartados, el docente que intente hacer significativo los contenidos de su disciplina en medio de sus estudiantes debe reconocer que se encuentra ante una generación que desconoce casi por

completo. Prueba de ello fue el desempeño muy cuestionable de algunos docentes durante la pandemia y el uso de las redes sociales y plataformas digitales educativas.

Para nadie es un secreto que durante la pandemia muchos profesores ajenos a la tecnología se vieron forzados a experimentar situaciones estresantes ante la tecnología, muy similares a las que experimenta el alumnado cuando tiene que desarrollar sus prácticas laborales, servicio social o estadías profesionales en empresas reales donde su condición de estudiantes no les exime de aprender un nuevo idioma laboral y asumir las responsabilidades que ello le conlleva. Vale la pena señalar aquí que en los casos más extremos de docentes el cambio obligatorio de las aulas presenciales a las virtuales significó una amenaza y estrés equiparable a la experimentada por aquel migrante o exiliado que se ve obligado a radicar indefinidamente en una ciudad cuyas costumbres e idioma solo ha visto en películas o charlas fantasiosas.

El contenido semántico, pragmático y hasta sintáctico utilizado por el alumnado en las redes no es el mismo que aquel utilizado por el docente, aun cuando en su práctica diaria, este último tenga acercamientos al lenguaje que utilizan sus interlocutores en el aula. Por lo cual, podrán existir puntos de encuentro, como algunos conceptos acuñados en una generación y aun en uso de la siguiente, pero indudablemente la percepción del mundo entre ambos no es la misma y no se debe simplemente a los cambios que los adolescentes presentan durante su desarrollo y que la mayoría del profesorado conoce por experimentación en carne propia.

Aunado a ello, existen otras dos implicaciones que aumentan no solo el desconocimiento del lenguaje del alumnado en el mundo virtual con el que construye y da finalidad a sus múltiples perfiles virtuales. Por un lado, lamentablemente el cuerpo docente, algunos bajo las mismas afectaciones que el COVID 19 contrajo a gran parte de la población mundial y otros por una

disposición clara de rechazo y minusvaloración a la educación en línea, incurrieron tanto en una culpa política como moral y en gran medida metafísica, que impidieron mantener vínculos relacionales con los alumnos que contribuyeran en la construcción momentos dialógicos desde los cuales ser testigos de la construcción semántica de los términos que ahora les cuesta comprender.

Para mayor comprensión de las culpas señaladas es necesario mencionar que la acción por las que se hicieron acreedores a ellas fue la práctica del dispendio de calificaciones aprobatorias con notas de satisfacción y sobresalientes en medio de alumnos que por mucho no contenían los conocimientos necesarios para justificarlas. Este dispendio de calificaciones mantuvo la matrícula escolar con un nivel de deserción mínimo, aunque el alumnado experimentara el abandono emocional e intelectual del Sistema educativo.

Por ello, es posible decir que la primera culpa del cuerpo docente es la política que según JASPERS (1998), se caracteriza por la colaboración profesa entre los individuos que apoyan o integran determinados partidos políticos o entidades gubernamentales que, por sus prácticas ilícitas o supremacistas son perjudiciales para ciertos extractos de la sociedad de un país, a través de ciertos actos escandalosos al principio y normalizados con el tiempo por medio de la repetición justificada de los mismos (pág. 53). Y aunque para el mismo maestrante no es cómodo aceptarlo, en esta culpa incurrieron indirectamente los docentes solo por el hecho de pertenecer al Sistema Educativo y aceptar como incuestionable la orden emitida por las autoridades educativas inmediatas de aprobar a todos los alumnos, como medida empática para con el alumnado y sus familias, sin buscar, proponer y construir alternativas de atención intelectual, afectiva y efectiva

al alumnado más que la de enviar tareas por mensajería y crear espacios de clases virtuales poco pedagógicos, librándose de todo el trabajo y responsabilidad que ello implica.

La segunda culpa en la que el cuerpo docente incurrió fue la culpa moral. Jaspers (1998) la describe como aquella que se manifiesta en la consciencia del hombre después de la ejecución premeditada de aquellas acciones que se saben injustas y hasta criminales, pero que nunca se evadieron. El filósofo alemán la definirá al decir en primera persona que

Siempre que realizo acciones como individuo tengo responsabilidad moral incluidas las políticas y las militares. Nunca vale el principio de «obediencia debida» (si bien hay siempre circunstancias atenuantes, dependiendo del grado de peligro, el chantaje y el terror), toda acción se encuentra sometida también al enjuiciamiento moral. La Instancia es la propia conciencia, así como la comunicación con el amigo, con el que me quiere y está interesado en mi alma (pág. 53).

Según el maestrante, es precisamente esta culpa en la que han incurrido de la mayoría de los docentes tanto por el conocimiento y la conservación histórica del dispendio de calificaciones como por la ejecución deliberada del mismo, bajo argumentos que expresan un pretendido convencimiento total en las intenciones empáticas y bien intencionadas del sistema educativo.

Ahora bien, ¿Podría la culpa moral alcanzar un grado criminal? Aunque pudiera atribuirse esta culpa al cuerpo docente durante el dispendio de calificaciones, pues se trató de un atentado contra la integridad intelectual del alumnado, no es posible ya que ningún maestro confesó de manera tajante su voluntad por transgredir el derecho a la educación de sus alumnos. Pues Jaspers (1998), la describe y expone como la agresión cometida de manera explícita, consciente y

justificada apologéticamente por una persona ante una comunidad en contra de la ley establecida en y por las naciones (pág. 53).

El tercer tipo de culpa en la que incurrió el cuerpo docente fue la metafísica. Jaspers (1998) la enuncia de la siguiente manera:

Hay una solidaridad entre hombres como tales que hace a cada uno responsable de todo el agravio y de toda la injusticia del mundo, especialmente de los crímenes que suceden en su presencia o con su conocimiento. Si no hago lo que puedo para impedirlos, soy también culpable. Si no arriesgo mi vida para impedir el asesinato de otros, sino que me quedo como si nada, me siento culpable de un modo que no es adecuadamente comprensible por la vía política y moral. Entonces, sólo Dios es instancia (pág. 54)

Es la culpa de la complicidad de aquellos docentes que mostraron solidaridad y apoyo con su silencio a sus colegas institucionales más cercanos, pues han contribuido en gran medida a que exista una conservación histórica a la postre de dicha práctica.

Finalmente, para el maestrante esta triple culpabilidad expuesta, ya sea por participación explícita o por deliberada omisión en este acto de injusticia, conlleva una responsabilidad que exige una reparación de daños por parte del docente. Una reparación de daños que se engendre en la extinción o disminución del poder ejercido a través de los derechos como docentes de asignatura. Pues de lo contrario, ante la precariedad intelectual y humana del alumnado, existirá la amenaza por parte de los docentes de reproducir otras injusticias ya normalizadas por el mismo Sistema Educativo, como la reprobación punitiva (tradicional prácticas de aniquilación), la promoción de alumnos con bajos niveles intelectuales entre planteles educativos (deportación) y

la reprobación sistemática (el exterminio). Todos ellos actos simbólicos de desprecio y repudio a los que han sido objeto en tiempos pasados aquellos alumnos que resultaron incómodos por ser reflejo de la poca pericia del cuerpo docentes y pedagógico de las instituciones (Jaspers, 1998, pág. 57).

La segunda implicación que el maestrante detecta como atenuante preocupante en la problemática principal de este apartado consiste en que el ambiente tenso del confinamiento bajo amenaza de muerte por COVID 19 otorgó un lenguaje al alumnado que el docente no podrá comprender si no es de viva voz de ellos. Pues, si antes el docente medianamente comprendía el lenguaje y el mundo conceptual y vivencial del alumnado a través del análisis de la propia experiencia personal y de las diferencias existentes entre realidades culturales, geográficas, políticas, religiosas, entre muchas más; hoy se encuentra en una condición de ignorancia casi total ya que su adolescencia se desarrolló en un mundo que no se paralizó bajo las circunstancias extremas como las de la pandemia ya mencionada.

Muestra de esta segunda implicación son las características señaladas tanto en el primer apartado de este informe, por un lado, como parte de la descripción cualitativa del alumnado de la generación que ahora se atiende en la EPO. 7, y por otro lado como parte de las complejidades señaladas en el tercer apartado. No obstante, para realzar el peso de esta implicación, el maestrante ve necesario y conveniente señalar que, ante las implicaciones del COVID 19 en el desarrollo existencial del estudiantado, éste ha experimentado en carne propia un incremento de la intolerancia del alumnado a la espera que caracteriza a los retos que la Modernidad Líquida ha contraído en sus procesos educativos. Por lo cual, hoy las aulas contienen alumnos que están dispuestos a sorprenderse con los conocimientos que los docentes pudieran ofrecerles, pero no

están del todo dispuestos a contemplar dichos datos como significativos para su existencia pues los consideran provienen de un personal que no cuentan con las mismas condiciones en el desarrollo de su adolescencia.

Finalmente, el maestrante se atreve a pensar que ante la injusticia cometida por el cuerpo docente y los contenidos semánticos recibidos por el alumnado durante su aislamiento pandémico, los primeros necesitan hacer un alto en su desempeño diario y escuchar la voz de los segundos para descubrir, comprender y asumir las mutaciones semánticas, pragmáticas y sintácticas que los principales contenidos de las disciplinas que ellos imparten y representan han sufrido durante la experiencia de confinamiento pandémico.

El cuerpo docente entonces, en opinión del maestrante, tiene que disponerse a incursionar en la construcción de espacios dialógicos a través de las sesiones de clase como un discente de su propio alumnado, asumiendo que sus conocimientos y experiencias relacionadas con el mundo virtual son las de un analfabeto funcional que en el mejor de los casos puede balbucear un lenguaje en el que por mucho sus alumnos comienzan a ser expertos.

En esta incursión, los conocimientos disciplinares del docente no son desechados bajo excusa de inoperante ante una realidad distinta desde la que se formularon. Por el contrario, sirven como barandilla que brinda al mismo tiempo protección y guía al andar tanto del mismo docente como del alumnado, pues la posibilidad de experimentar en cierto modo la condición discente de sus interlocutores, no excluye al cuerpo docente de hacer uso de conocimientos disciplinares previos. Pues enseñar desde la propia ignorancia es posible, ya que enseñar no es solamente transmitir contenido o realizar repeticiones metodológicas de un contenido procedimental o declarativo sino también en abrir la posibilidad dialógica para interpretar su la

realidad, fortaleciéndole con los contenidos formales de las disciplinas que se le imparten y con la examinación valorativa de las experiencias cotidianas de todos y cada uno de sus interlocutores.

Ahora bien, según el maestrante, la vigencia y pertinencia de esta posibilidad dialógica se encuentran en la capacidad del docente para motivar a su alumnado en la participación. Con respecto a ello, el maestrante estima que la figura que podría ejemplificar la función del docente en actitud discente como elemento provocador de la voz de los alumnos, es la figura y función de un dique talud ante la marea alta que azota los cabos o ante el torrente fluido en las presas hidroeléctricas.

Pues, así como dichos diques han sido diseñados y colocados a lo largo de una estructura superficial con la intención de aumentar o disminuir la fuerza y el impacto de los caudales líquidos; el docente/discente tendría que construir espacios de diálogo en los que aumentar o disminuir la fuerza de las inquietudes del alumnado, generando y resguardando las materias como plataformas de conocimiento, en los que encuentre los elementos necesarios para implementar las medidas básicas en la construcción y asimilación de los contenidos mínimos de aprendizaje que le proporcionen calificaciones aprobatorias y la preparación necesaria para afrontar los retos y compromisos de su diario vivir.

Ahora bien, al igual que los diques talud ante la fuerza de los torrentes necesitan de los espaldones, estructuras de concreto que sostienen al dique mismo, que le dan fortaleza y sentido a su función, el docente/discente encontrará en el uso de la autoridad el respaldo para propiciar en medio del alumnado la creación y conservación de las condiciones de convivencia, aprendizaje y evaluación durante el desarrollo de las sesiones; Para enfocar la atención a los contenidos

problematizadores y facilitar la construcción de contenidos; O, incluso para servir, como ejemplo positivo, dentro de la construcción de su identidad (Pilatowsky, 1999, pág. 45).

La autoridad es un tema de suma importancia y, al mismo tiempo, un tema sumamente espinoso cuando se le traduce en acciones caprichosas más que prepotentes o laxas por parte del docente que aún no ha definido y asumido una postura de autoridad. Con relación a esto último, Mauricio Pilatowsky (1999) señala que es necesario entender el término mismo de autoridad y para ello, citando a Benveniste Emile y su Vocabulario de las Instituciones Indoeuropeas, proporciona la siguiente definición:

Se califica de Auctor, en todos los dominios, a aquel que promueve, que toma una iniciativa, que es el primero en producir alguna actividad, aquel que funda, aquel que garantiza (...) por ahí el abstracto autoristas abarca su valor pleno: es el acto de producción, (...) toda palabra pronunciada con la autoridad determina un cambio en el mundo, crea algo(...) (pág. 45)

El maestrante descubre en la afirmación de Pilatowsky (1999) que su intención es dejar en claro que la condición del docente como autoridad ante el alumnado no es un plus que se agregue a él como una dignidad conferida por la institución donde labora, aunque en muchos profesionales de la educación así lo entiendan. Por el contrario, el docente es autoridad en función al servicio vocacional que presta ante aquellos con los que está acompañando en la construcción de algunos conocimientos y no porque él contenga el conocimiento total de la disciplina sino porque ha encontrado, ordenado, aclarado y dispuesto para su aprendizaje algunas pautas con las que ha construido su propio aprendizaje (pág. 46).

En este sentido, el mismo Pilatowsky (1999) afirma que, aunque el docente a través del dominio de su disciplina contribuye a mantener una condición de autoridad, esta es incipiente y corre el riesgo de no ser reconocida por todos sus alumnos. Por lo cual, según él, la verdadera autoridad no solo nace en el servicio vocacional del docente, pues necesita de un elemento o condición más fuerte que su propio esfuerzo por ejecutar a perfección su función. Se trata de la confianza del alumnado. Ella es la que otorga y ratifica una autoridad que se convierte en positiva en el mismo momento en que los alumnos de libre voluntad, en su afán de aprender, renuncian a sus libertades entregándose al proceder del docente (págs. 46-47).

Los alumnos esperan que el docente corresponda con justicia a su renuncia de libertades. Son seres pensantes y saben distinguir muestras de tiranía en los mismos actos del docente. Por lo cual, no dudarán exigir implícitamente o explícitamente con su conducta al docente coherencia ante sus propias exigencias, dejando en claro que la autoridad que le ha sido conferida, además de ser positiva, tiene que ser productiva, no solo por la generación de productos evaluables o por el compartir pistas para la construcción y apropiamiento de contenidos educativos que le sirvan para la vida diaria.

Además, el alumnado espera del docente un liderazgo que comience por el establecimiento de pautas normativas de conductas hasta evaluaciones de su desempeño que reflejen un interés por el aprovechamiento del curso y crecimiento personal, pasando por el desarrollo de un acompañamiento respetuoso y empático; con límites bien establecidos en la relación para evitar actitudes despóticas o compadrazgos con los alumnos.

En este sentido, se podría decir que el docente ejercería una autoridad positiva (conferida por muchos alumnos por el solo hecho de coincidir en el aula con él) y productiva al momento de

determinar, postular e implementar con ellos los límites de la función y participación de ambos. Específicamente este acompañamiento requiere del docente discente actos que ante los alumnos detenten la calidad de justos y respetuosos de la dignidad de todo el que participe en el desarrollo de las sesiones.

Por otro lado, Paulette Dieterlen (2013), dirá que es el *Respeto* precisamente el elemento fundamental para que realmente se implementen actos justos. Hablando de justicia distributiva, la autora especificará que el *Respeto* se construye comenzando por aceptar que, a la hora de tratar con personas, especialmente con las que viven en contextos violentos y de pobreza, es necesario tener presente que ante las acciones humanas los seres humanos son un fin y no simplemente un medio para obtener las ambiciones individuales (pág. 45).

Específicamente, la autora, citando a Kant y su texto *Cimentación para la metafísica de las costumbres*, resalta que la implementación operativa del *Respeto* en actos concretos y justos se encuentra en la capacidad racional del ser humano, pues desde ella se fundamenta el reconocimiento, la promoción y la defensa de la dignidad humana (Dieterlen, 2013, pág. 45).

Sin embargo, según la autora, la capacidad racional humana no basta del todo para otorgar a los actos humanos por completo la calidad de justos y responsables. Según ella es necesario que las acciones reúnan requisitos, por lo cual, citando a Avishai Margalit, la autora afirma que cualquier acción que aspire a ser justa y responsable necesita reunir las siguientes características:

A.) No debe ser una característica susceptible de gradación, puesto que el respeto se debe a todos los seres humanos por igual, es decir, no puede haber personas

de primera y de segunda por su raza, sus creencias religiosas, su género o sus preferencias sexuales.

B.) No debe ser de un tipo cuyo exceso tenga efectos contraproducentes; es decir, que dé razones para aborrecerla o para facilitarle al respeto, o sea que no puede basarse en la idea de que cualquier ser humano, por el hecho de serlo, lleve a cabo acciones consideradas no morales sin una justificación

C.) Debe tener una relevancia moral que haga respetar a los humanos, lo que significa que es necesario incluir aquellos aspectos que moralmente justifiquen el respeto

D.) Debe proporcionar una justificación humanística del respeto; es decir, la justificación sólo se puede hacer en términos humanos, sin apelar a entidades divinas (Dieterlen, 2013, pág. 46).

Según el maestrante, es asumiendo la autoridad desde el sentido original de la palabra y actuando con un profundo apego a los elementos referentes a los actos justos, anteriormente señalados, el docente docente puede comenzar a subsanar el desfase existente entre los contenidos de su disciplina y la lógica del Ciber Espacio que constituye la realidad de su alumnado. Pues al no retener el correr de las inquietudes del alumnado generaría un constante, multiforme y estruendoso intercambio dialógico que paulatinamente convertirían el mutismo en barullo prolífero de mensajes o contenidos realmente significativo para ellos.

Barullo prolifero de mensajes que bien acompañado por el saber del docente en su condición discente convertiría a las aulas en un espacio dialéctico, donde profesores y alumnos

trasciendan las condiciones impositivas del aula tradicional que condena a ambos a convivir en un espacio donde

1. El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
2. El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
3. El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
4. El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
5. El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
6. El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
7. El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
8. El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, quienes escuchan y se acomodan a él
9. El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son estos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel.
10. Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos (Freire, 2005, pág. 80)

para iniciar una interacción cuyo resultado sea la colaboración mutua a la hora de construir conocimiento realmente significativo en la realidad del alumnado.

Sin embargo, el inicio del diálogo entre docentes y alumnado no se origina cuando estos últimos se atreven a dejar de lado su condición de aprendiz y se dispone a ser interlocutor, pues muchos de los alumnos al inicio de los semestres parecen contar con dicha disposición. Es justo cuando el docente se dispone a experimentar a los alumnos no como vasos medio llenos que le esperan para terminar de ser llenados con su sabiduría sino como seres con otra manera de acceder, expresar, asumir y evaluar los mismos conocimientos que está a punto de atestiguar.

Así pues, debe existir una condición de paridad entre ambos participantes. La disposición del alumnado debe ser correspondida por la disposición del docente a dejar de lado la comodidad, la certeza y el poder que el conocimiento dogmático de su asignatura y la misma Institución le ha proporcionado.

Como continuación a lo dicho con anterioridad desde el pensamiento de Pilatowsky (1999) y Dieterlen (2013), el maestrante encuentra que Paulo Freire (2005), sugiere realizarse un auto cuestionamiento a los docentes antes de implementar el dialogo en las aulas a partir de preguntas como las siguientes:

¿Cómo puedo dialogar si aliento la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?

¿Cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otro "yo"?

¿Cómo puedo dialogar, si me siento participe de un gueto de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son, “esa gente” o son “nativos inferiores”?

¿Cómo puedo dialogar, si parto de que una pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar?

¿Cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella?

¿Cómo puedo dialogar, si temo la superación y si, sólo con pensar en ella, sufro y desfallezco? (pág. 109).

Preguntas que constituyen el quinto punto a tomar en cuenta al reflexionar en el quehacer docente, pues según, el maestrante, con su constante y cuidadoso uso pueden develar al cuerpo docente su condición de seres alienados a un sistema educativo que les confina y consigna como refugiados en una zona de confort que le aleja del mundo del alumnado.

Freire (2005) llamará a este auto cuestionamiento un acto de valentía que exige la honestidad, fe y esperanza del docente sobre “*el poder de hacer, de crear, de transformar*” (pág. 110) del alumnado, con el que se propicia un dialogo horizontal y sincero capaz de construir un ambiente de confianza entre ambos en el que se atrevan a experimentar su inclusión en el proceso educativo y, con ello, la posibilidad de salir de la masificación analfabeta funcional a la que han sido expuestos o en la que participaron por el dispendio prolífico de calificaciones aprobatorias.

Este diálogo horizontal no es otra cosa que un proceso de alfabetización por el cual tanto el alumnado como el cuerpo docente se apropian de la realidad en la que han convivido, de la sociedad en la que están inmersos, de la ideología política que les ha regido y hasta del tipo de religiosidad en la que han aprendido los binomios como bueno/malo, premio/castigo,

recompensa/deuda, pena/alegría, entre otros más, que han marcado su propio desempeño en medio de las personas que le rodean.

En las propias palabras de Freire (1997), la alfabetización es un acto de conocimiento, de creación, y no de memorización mecánica, donde los alumnos se convierten en protagonistas de su propia historia a través de sus propios esfuerzos por conocer desde su propio lenguaje y no de terminologías abstractas; mientras que el docente funge como un elemento que forma parte del inicio provocador del diálogo que construirá el camino que orienta a los alumnos por una práctica donde la lectura y escritura se complementan mutuamente para generar una ruptura paulatina con la condición alienada en la que fueron confinados muchos de los estudiantes por parte de los miembros del cuerpo docente que, en medio de la pandemia, limitaron su labor al simple cumplimiento de trabajos, sin explicación y mucho menos contextualización.

Acompañamiento que según Freire (1997) bien se podría resumir en tres momentos. En el primero el docente, a modo de estudio del contexto de los alumnos, descubre, comprende y asume su vocabulario a través de actividades que le ayuden a descubrir los hitos, los ídolos, la moralidad, la ética, la cosmología, la religiosidad, la ciencia que constituye el ser del alumnado.

En el segundo momento, el docente se convierte en discente de su propio alumnado al disponerse a conformar un índice con las palabras y situaciones sensibles y significativas para el alumnado, a través de la explicación de los propios alumnos y de una investigación personal del contexto social, cultural, ciber espacial que los rodea y constituye.

En el tercer momento, el docente, bajo excusa de cumplir con el aprendizaje mínimo de la materia, diseña en la medida de lo posible un curriculum oculto con el que enriquece las estrategias pedagógicas por las cuales el alumnado aborda las situaciones y problemáticas que atraviesan en su diario vivir relacionadas con los contenidos mínimos de aprendizaje propios a las distintas disciplinas educativas. Estrategias pedagógicas que se verán fortalecidos si, como acto seguido sus conclusiones se colocan o representan a través de materiales o productos artísticos que reflejen en sus propios vocablos los conceptos claves de las situaciones evocadas en la ejecución de las técnicas y tácticas propias misma.

3. Intervención Educativa

La intervención del maestrante ha tenido como principal motivación implementar las sesiones de clases como espacios dialógicos en los que se genere una reflexión ética desde el análisis de la moralidad del alumnado, además de implementar un esfuerzo por contrarrestar el bajo rendimiento y poco interés que durante el primer bimestre han presentado los integrantes del grupo de 1°VII. Además, el maestrante buscó evitar que al igual que los grupos que ha atendido durante el confinamiento obligatorio por COVID 19, los miembros del grupo que actualmente atiende, desarrollen una indiferencia ante la materia, volviendo a limitar su participación en el desarrollo de contenidos a la entrega incompleta de productos para evaluar.

Por lo cual, este apartado tiene por finalidad presentar aquellos elementos que por el momento el profesor consideró e implementó como pertinentes para la ejecución de una intervención educativa que respondiera a los anteriores intereses. Se pretende mostrar a la disciplina de la Ética como un espacio de diálogo formativo en el que alumnado encuentre la posibilidad de experimentarse como actor principal en el proceso de construcción de un conocimiento. Se debe recordar que el confinamiento pandémico dejó estragos en el desarrollo personal de los alumnos.

3.1. Presentación de la asignatura a tratar.

Según el plan de estudios diseñado por la Subsecretaría de Educación Media Superior para la materia de Ética (SEMS. "Ética I" 2017), el propósito general de la asignatura es que el alumnado obtenga una formación integral basada en valores y principios. Estos contribuirán en la construcción de una nación crítica, reflexiva y participativa. Así mismo, se busca que los jóvenes

sean capaces de considerar los actos morales como actos fundamentados en la razón y la argumentación de su contexto local y nacional, como un eje conductor para la consecución del bien común.

La asignatura de Ética es impartida durante el primer y el segundo semestre del Bachillerato General. Mantiene una secuencia a través de los objetivos particulares de cada uno de los bloques que conforman el programa de asignatura. Paulatinamente, la asignatura realiza un recorrido que inicia en el análisis de aquellos a quienes podrían ser llamados los padres de la Ética occidental, hasta concluir con los actuales problemas éticos mundiales.

Ahora bien, al relacionarse con otras asignaturas a través de temas vinculantes, es enriquecida por el trabajo colaborativo y transversal multidisciplinario. La reflexión que resulta de este fortalecimiento es expuesta a través de ejes transversales como:

- a. Eje transversal social: Se sugieren retomar temas relacionados con la educación financiera moral, cívica, para la paz, equidad de género, interculturalidad, lenguaje no sexista y violencia, entre otros.
- b. Eje transversal ambiental: Se recomienda abordar temas referentes al respeto a la naturaleza, uso de recursos naturales, desarrollo sustentable y reciclaje, entre otros.
- c. Eje transversal de salud: Se sugiere abordar temas relacionados con educación sexual integral y reproductiva, cuidado de la salud, prevención y consumo de las sustancias tóxicas, entre otros.

d. Eje transversal de habilidades lectoras: Se recomienda retomar temas relacionados con la lectura, comprensión lectora, lectoescritura y lectura de textos comunitarios o lenguas nativas, entre otros.

Finalmente, la selección de los temas y la ejecución de los mismos en medio del alumnado definen el rol del profesor que imparte la asignatura de Ética, como un profesional de la educación que facilita el proceso educativo al diseñar actividades significativas que promueven el desarrollo de las competencias. Al mismo tiempo se pretende propiciar un ambiente de aprendizaje que favorezca el desarrollo de habilidades socioemocionales, tales como la confianza, seguridad, autoestima, entre otras. De igual modo, propone estrategias disciplinares y transversales promoviendo el uso de herramientas tecnológicas de la información y la comunicación. También, cuida el diseño de instrumentos de evaluación que atiendan el enfoque por competencias (SEMS. "Ética I" 2017).

3.2. Posicionamientos del maestrante.

El maestrante desarrolló un doble posicionamiento ante el alumnado durante la ejecución de la planeación en el aula virtual. Se trató de un conjunto de conceptos con los que el maestrante articuló una postura educativa que respaldó y orientó sus acciones para la obtención de los objetivos planteados en la planeación.

El primer posicionamiento fue el pedagógico y el maestrante lo desarrolló desde la Pedagogía Libertadora que Freire expone en su obra *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 2005). La intención del maestrante fue tomar conceptos claves de la obra freidiana para releer la realidad

educativa en la que atendió al grupo de alumnos en cuestión y con ello le sea posible identificar las nuevas y sutiles características de la Educación Bancaria a evitar en su intervención educativa.

Por lo tanto, el marco conceptual con el que ha implementado este posicionamiento, a diferencia del siguiente posicionamiento, reúne conceptos de uso y contemplación exclusivos para el maestrante, pues con ellos expandió los límites de su concepción personal sobre la finalidad de su presencia en el aula y la importancia del alumnado en el desarrollo de las sesiones de la intervención.

Así pues, el primer concepto que tomó en cuenta el maestrante es el propio al de la Educación Bancaria. Hace referencia al modo tradicional de la educación bajo la lógica hegeliana del amo y el esclavo. Se trata de la repetición y memorización de contenidos, elementos característicos de la educación tradicional, coordinadas por el sistema educativo oficial con la intención de domesticar a las masas a través del adormecimiento de la conciencia, la difusión de miedo, la generación de división entre miembros de las mismas; reproduciendo los mitos del libre pensamiento, el empresario ideal, de la conducta heroica de los oprimidos o la resiliencia avante, que normalizan la exigencia de una docencia que confine la condición humana a:

Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros.
Hombres espectadores y no recreadores del mundo. Concibe su conciencia como algo especializado en ellos y no a los hombres como cuerpos conscientes. La conciencia como si fuera una sección dentro de los hombres, mecanicistamente separada, pasivamente abierta al mundo que la ira colmando de realidad. Una conciencia que recibe permanentemente los depósitos que el mundo le hace y que se van transformando en sus propios contenidos. Como si los hombres fuesen una presa del mundo y este un eterno

cazador de aquellos, que tuviera por distracción henchirlos de parte suyas. (Freire, 2005, pág. 86)

El maestrante por su parte utilizó el concepto para enumerar y sopesar las implicaciones tanto de los actos propios como de los actos de las autoridades del plantel, con los que ha colaborado en la reproducción de las condiciones de la educación bancaria. Se trató de un acto de reflexión personal por el que descubrió el maestrante las sutilezas con las que en diferentes momentos sometió a sus alumnos a sus actos intransigentes y carencias profesionales bajo la excusa de cumplir con la disciplina y calidad educativa que sus autoridades le ordenaron.

El segundo concepto que extrajo del pensamiento pedagógico freidiano es el del Oprimido como un ser que sabe y está totalmente convencido de ser insignificante y necesitado de la opresión de los que él considera como superiores por el conocimiento y su capacidad destructora. El maestrante encontró en dicho concepto la justificación para desarrollar la estrategia pedagógica de un modo claro y cercano al mismo estudiante, pues quiso que éste experimentara el empoderamiento satisfactorio a la hora de construir su propio conocimiento utilizando conceptos por ellos conocidos, prescindiendo paulatinamente casi por completo de aquellos elementos que otorgó para su propia presión a los diferentes docentes que le han atendido a lo largo de su formación académica.

El tercer concepto es el del Opressor, Freire (2005) lo parece describir como el producto de la propia irresponsabilidad del oprimido que acepta, guiado por el miedo a la libertad que le compromete ser dueño de su propia existencia, totalmente el yugo del ser en turno que se enuncie como superior a los demás hombres (pág. 43). Por su parte, el maestrante tomó dicho concepto como referente para mantener una actitud cautelosa que le permitiese deslindarse de cualquier

posible proceso por el cual el alumnado tratase de transferirle su responsabilidad en la construcción y gestión de su conocimiento.

El cuarto concepto es el de Alfabetización. Freire lo concibe como un método de apropiación del mundo a través del uso consciente del lenguaje. Se trata de traducir el contenido de los conceptos a palabras simples y llanas a través de un análisis vinculante con las vivencias reales del alumno. Por su parte, el maestrante lo contempló como la guía para elaborar los productos finales de la estrategia pedagógica con la que construyó su intervención educativa, pues con la finalidad de que el alumnado se alejara de la repetición mecánica y se encausara en una memorización significativa, llevó sus actos de la vida diaria a un grado superior, al grado de hechos educativos por participar en la construcción del protagonismo del alumnado durante su proceso de aprendizaje.

El segundo posicionamiento fue el filosófico. El maestrante lo desarrolló a través de dos pensadores. En primer lugar, para tratar el concepto de valor con el alumnado, le fue necesario acudir a los atributos de los valores que expone Adolfo Sánchez Vázquez (1984) en su obra titulada *Ética*:

1) No existen valores en sí, como entes ideales o irreales, sino objetos reales (o bienes) que poseen valor.

2) Puesto que los valores no constituyen un mundo de objetos que exista independientemente del mundo de los objetos reales, sólo se dan en la realidad —natural y humana— como propiedades valiosas de los objetos de esta realidad.

3) Los valores requieren, por consiguiente —como condición necesaria—, la existencia de ciertas propiedades reales —naturales o físicas— que constituyen el soporte necesario de las propiedades que consideramos valiosas.

4) Las propiedades reales que sustentan el valor, y sin las cuales no se daría éste, sólo son valiosas potencialmente. Para actualizarse y convertirse en propiedades valiosas efectivas, es indispensable que el objeto se encuentre en relación con el hombre social, con sus intereses o necesidades. De este modo, lo que sólo vale potencialmente, adquiere un valor efectivo (págs. 132-133).

Influenciado por su posicionamiento pedagógico, el maestrante optó por no exponer o dictar dichas características de una manera académica sino intervenida con ejemplos explicativos, pues buscó generar en sus interlocutores un ambiente áulico en el que, con el desarrollo de las sesiones y con las herramientas de evaluación, utilizaran sus conocimientos previos sobre dichos conceptos para resignificarlos desde sus experiencias actuales.

Así pues, el maestrante se limitó a compartir las características anteriores de los valores a través de comentarios anecdóticos analizados e interpretados desde un grupo de conceptos existencialistas. Por lo cual, en segundo lugar, acudió al humanismo existencialista expuesto por Jean Paul Sartre en su obra el *Existencialismo es un Humanismo* (Sartre, 2009), para darle un tratamiento no religioso al concepto de valor.

El primer concepto que del existencialismo sartreano extrajo el maestrante fue el de la Libertad. Lo expuso a través de ejemplos en los que enfatizó que la libertad es un valor otorgado a las acciones humanas no porque reúnan algún tipo de requisitos trascendentales, sino por lo

contrario, porque se asumen que las mismas responden más a la condición humana que algún tipo de inspiración o influencia ejercida por un principio o ser superior (Sartre, 2009, págs. 31-32).

El segundo concepto fue el de *Riesgo*. El maestrante lo presentó como la consecuencia de experimentar la *Libertad* y, al mismo tiempo, el fundamento de los antivalores, pues bajo algunos ejemplos desarrollo dicho concepto como la expresión personal de aquella sensación que se hace presente en el ser humano al descubrir que le es posible no responsabilizarse de los propios actos. La intención del maestrante fue resaltar que en la medida en que se asume o se rechazan los riesgos de la vida diaria, el hombre se construye como un ser virtuoso o se confina a sí mismo en una existencia disoluta (Sartre, 2009, págs. 32-33).

El tercer concepto corresponde al término de *Consciencia*. A través de comentarios cortos el maestrante lo difundió como la condición en la que el hombre se localiza a sí mismo en medio de las masas a través de la meditación y evaluación de sus propios actos, para posteriormente construir una jerarquía de valores que le auxiliien en la constante construcción de la identidad que ha elegido como la más adecuada para sí mismo (Sartre, 2009, pág. 33).

El cuarto concepto fue el de la Responsabilidad. ayudado por el poema *Invictus* de la autoría de William Ernest Henley, el maestrante lo difundió entre el alumnado como el ejercicio por el que el hombre, una vez que se descubre y experimenta ante sí mismo y ante los demás como un ser consciente de la autoría de sus propias obras y dueño diletante de la angustia que ello le contrae, se compromete a compartir la responsabilidad de existir con aquellos que como él, se han concientizado de su existencia y la posible trascendencia de sus obras virtuosas, pues como dice el mismo Sartre (2009) sobre este tema

Y cuando decimos que el hombre es responsable de sí mismo, no queremos decir que el hombre es responsable de su estricta individualidad sino que es responsable de todos los hombres[...]Cuando decimos que elige, entendemos que cada uno de nosotros se elige pero también queremos decir con esto que al elegirse elige a todos los hombres (pág. 33).

Finalmente, el último concepto del existencialismo sartreano fue el de la Mala Fe. El maestrante lo utilizó para hacer mención de los momentos en los que el hombre ante su consiente responsabilidad decide no ocuparse de ella y se dedica a culpar a los demás del devenir que ha tomado su propia existencia a causa de sus decisiones no asumidas (Sartre, 2009, págs. 56-57). Con este término quiso establecer el fundamento para que el alumnado ubicara aun con más facilidad el contenido y finalidad referente a los antivalores como aquellos actos por medio de los cuales el hombre no se hace responsable de su propio actuar, auto considerándose como un engañador capaz de engañarse a sí mismo por medio de argumentos que le parecen validos como los son los trascendentales y hasta religiosos.

3.3. La estrategia y secuencia didáctica.

Ya que el interés principal del maestrante fue generar los espacios dialógicos para la reflexión sobre los actos morales de los alumnos a través del contenido titulado Valores y con ello aprovechar el poco o nulo conocimiento del alumnado sobre los contenidos de la disciplina para construir saberes que sean realmente significativos e importantes por los beneficios que su aplicación le traerán en su vida diaria; el diseño de la actividad detonante hasta los momentos de evaluación, todas las pautas determinadas a ejecutar en la planeación se configuraron

contemplando al conocimiento como un acto humano que inicia justo cuando se relacionan los saberes previos del alumnado con aquellos contenidos en la enseñanza del docente.

Por lo cual, la estrategia pedagógica elegida para trabajar con el alumnado fue la Gran Pregunta. Esta estrategia fue sugerida al maestrante por Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez durante la clase sobre Prácticas Docentes II en MADEMS Filosofía, y que con la finalidad de responder a las condiciones del alumnado y del mismo plantel, sufrió un par de adaptaciones en el planteamiento original; Pues mientras que la catedrática sugirió trabajar en grupos y concluir la estrategia con la elaboración de una sola pregunta, el maestrante optó por que el alumnado trabajara de manera individual y la conclusión de la estrategia se realizara por medio de la elaboración de una obra artística que represente el concepto de valores que ellos consideren como el necesario para mantener la armonía del entorno donde habitan.

Así pues, esta estrategia sirvió al maestrante para generar espacios dialógicos en los que el alumnado pudiera encontrar o construir los posibles elementos que le auxiliaran en la vinculación subyugante de los nuevos contenidos de aprendizaje sobre los conocimientos previos del alumnado. Con esta finalidad la ronda de preguntas de sondeo, previas a la elaboración de la lluvia de ideas, y el trabajo colaborativo para la construcción de un concepto, guiado por preguntas claves, fueron desarrolladas a modo de técnicas pedagógicas que sirvieron como elementos de anclaje significativo entre el conocimiento previo y el conocimiento por adquirir o construir.

El producto final se diseñó en la planeación como el elemento catalizador para que el alumnado pudiera trascender toda novedad pasajera del nuevo conocimiento a la consolidación del mismo como un contenido significativo. Por lo cual, el maestrante sugirió al alumnado la

elaboración de una obra artística como un ejercicio de memorización comprensiva por el que, ante toda novedad y frugalidad contenida en los datos nuevos, se develara la funcionalidad y pertinencia de dichos contenidos en la existencia del alumnado.

En cuanto al proceso de evaluación, fue configurado y propuesto como un ejercicio en el que los alumnos, con sus evidencias de trabajo en la mano, demostraran y defiendan entre ellos mismos y ante el maestrante, no solo cuánto han aprendieron, sino la trascendencia y pertinencia contenida en la asimilación de dichos conocimientos en su vida diaria. La finalidad del maestrante fue que el alumnado, por medio de la confrontación personal e interpersonal, experimente el empoderamiento de su propio desempeño a lo largo de la sesión a través de la valoración crítica de su propia disposición a relacionar sus saberes personales con los datos que ha recibido o construido en conjunto con sus compañeros en el aula virtual.

El maestrante diseñó la siguiente secuencia:

| | |
|---|---------------------------------|
| Asignatura | Ética I |
| Unidad Temática II | |
| Axiología y Ética | |
| Contenidos | 2.1. Valores y Antivalores |
| Duración de la intervención educativa. | 135 min (sincrónicos) |
| Nombre del profesor | Víctor Guadalupe Valadez Torres |
| Finalidad, propósitos y objetivos | |
| 1.Finalidad: Establece su propia jerarquía de valores, desde un punto de vista ético y reflexivo en su contexto local y nacional. | |
| 2.-Propósito Relaciona la práctica de los valores con la ética a partir del desarrollo de criterios y posturas en juicios valorativos, favoreciendo los actos morales en su vida cotidiana. | |
| 3-Objetivos: A) Formativos: I) Dialoga reflexivamente ante las diferentes posturas axiológicas de sus compañeros. I) Muestra empatía con sus pares favoreciendo una postura con conciencia social. II) Respeta y tolera a sus semejantes. B) Informativos: I) Identifica los diversos tipos de valores en su contexto. II) Reflexiona las consecuencias y repercusiones de sus actos morales ante la sociedad. | |

| | |
|---|--|
| C) Particulares: I. Propone su propio concepto de valor y antivalor. | |
| Línea de secuencia didáctica | |
| I. Actividades de apertura 15 min. | <p>1. Activación de ideas/conocimientos previos. Como ejercicio detonador para el diálogo y desarrollo de la estrategia pedagógica entre el docente y alumnado, se realiza una serie de preguntas. Este sondeo de preguntas directas tiene como finalidad saber qué valores y funciones deben caracterizar al docente de Ética.</p> <p>2. Las aportaciones del alumnado se registran en una lluvia de ideas personal.</p> <p>2.1. La lluvia de ideas debe contener por lo menos 12 términos relacionados con los valores, deberes y antivalores del docente.</p> <p>2.2. La presentación de la lluvia de ideas es libre. Puede ser en hojas de libretas o bien en otro formato que el alumno elija. Sin embargo, es requisito esencial que en la lluvia de ideas se diferencien cuales pertenecen a valores, deberes y antivalores.</p> <p>3. La lluvia de ideas se evalúa con una lista de cotejo. Exige una valoración cualitativa que ayude a los miembros del alumnado a elaborar preconceptos de valores y antivalores.</p> |
| II. Actividades de desarrollo. 80 min. | <p>4. Se pide al alumnado que, guiados por su lluvia de ideas, formen un preconcepto de Valor y otro de Antivalor. Los preconceptos deben contener:</p> <p>4.1. Un planteamiento claro y coherente.</p> <p>4.2. Una presentación que sea llamativa y original.</p> <p>5. Se indica al alumnado formar cuartetos para compartir, en mesas de trabajo virtuales, sus preconceptos y en ellas construir sus conceptos</p> <p>5.1. La reunión tiene como finalidad construir un concepto, auxiliándose de sus experiencias personales; parafraseando las mismas con sinónimos, ideas afines e hiperónimos que ayuden a simplificarlas y enriquecer su preconcepto con las aportaciones de sus compañeros.</p> <p>5.2. Se pide al alumnado estructurar sus preconceptos a través de las siguientes preguntas:</p> <p>I) ¿Qué? (síntesis de los elementos claves del preconcepto)</p> <p>II) ¿Cómo? (Proceso de aplicación de los elementos del preconcepto)</p> <p>III) ¿Cuándo? (Tiempo, momento o circunstancia en el que el valor es pertinente o no en la vida diaria)</p> <p>IV) ¿Dónde? (Lugar o situaciones en las que el valor o antivalor tienen toman sentido como tal)</p> |

| | |
|--|---|
| | V)¿Para qué? (Objetivo o finalidad que se otorga a la acción que configura un valor o antivalor como tal) |
| | <p>6. Se pide a los cuartetos que presenten los conceptos de valores y antivalores a través de una obra artística y una ficha técnica.</p> <p>6.1. La obra puede ser de cualquier índole, sin embargo, de preferencia se pide a los alumnos presentarla por medio de un video, podcast o un producto de arte plástico (a través de una imagen).</p> <p>6.2. La presentación deberá contener una ficha técnica en la que por medio de una tabla comparativa señalen la evolución de los preconceptos a un concepto único.</p> |
| <p>III. Actividades de cierre</p> <p>Coevaluación asincrónica y evaluación sumativa.</p> <p>45 min. Sincrónicos.</p> | <p>7.La obra artística, junto con la ficha técnica, se expone de manera grupal vía Classroom (coevaluación asincrónica).</p> <p>7.1. Cada cuarteto debe evaluar el trabajo de otros por medio de una rúbrica entregada por el docente.</p> <p>7.2. Cada cuarteto debe revisar por lo menos otros dos cuartetos y, por lo tanto, presentar dos listas de cotejo con las que han sido evaluados.</p> <p>8. El profesor evalúa a los miembros de los cuartetos a través de rúbrica</p> <p>8.1. Apoyado por las listas de cotejo y por la observación personal, el docente corrige o ratifica ante los miembros de los cuartetos las calificaciones otorgadas en la coevaluación asincrónica.</p> <p>8.2. El docente abre un espacio para el diálogo autogestivo si el alumnado lo requiere al contemplar sus calificaciones.</p> <p>8.3. Toda aclaración, corrección y ratificación de calificaciones debe estar fortalecidas por evidencias, tanto por el docente como por el alumnado.</p> |

3.4. Los momentos de la evaluación

Los momentos estratégicos que el maestrante utilizó en el proceso de evaluación fueron tres y se presentaron a lo largo de los 135 minutos que duraron las sesiones destinadas para la intervención educativa. Estos momentos fueron pensados y ejecutados como espacios dialógicos en los que el alumnado y el maestrante compartieron conocimientos en un ambiente de

horizontalidad en el que éste último solo coordinó hasta que el propio alumnado proporcionó muestras de control sobre la estrategia pedagógica.

En primer lugar, a modo de evaluaciones diagnósticas, al inicio de las sesiones se recuperaron los saberes previos relacionados con el tema de valores y antivalores. Las técnicas implementadas para estos espacios fueron dos. La primera de ellas, en medio de una plática amena a modo de introducción al tema principal, se utilizaron preguntas de sondeo que evolucionaron paulatinamente a preguntas directas. La figura que se utilizó para detonar el diálogo fue la del profesor de Ética, sus valores y responsabilidades ante un grupo como ellos. La segunda técnica que el maestrante implementó con la finalidad de descubrir y registrar en una herramienta de valuación el saber personal de cada alumno fue una lluvia de ideas con la que fuera posible construir un preconcepto tanto del término Valor

La herramienta que sirvió para materializar la evaluación diagnóstica fue la siguiente lista de cotejo elaborada por el maestrante.

Tabla 1
Lista de cotejo para la evaluación diagnóstica

| N° | Indicadores | Logrado | No logrado | Observaciones |
|----|--|---------|------------|---------------|
| | | 1 | 0 | |
| 1 | Propone palabras claves para la construcción del preconcepto. | | | |
| 2 | Relaciona las palabras clave con el contenido del ejercicio detonador. | | | |
| 3 | Reúne 4 palabras claves por preconcepto | | | |
| 4 | Utiliza elementos para organizar y diferenciar las palabras claves. | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 5 | Construye un preconcepto que reúne las palabras claves antes mencionadas | | | |
| 6 | El preconcepto contiene claridad y la presencia de las palabras claves de manera ordenada y coherente. | | | |

A través de esta herramienta el alumnado se autoevaluó y con este acontecimiento se generó entre los alumnos activos⁸ y el maestrante un intercambio de impresiones que evidenció una relajación en la actitud tensa con la que ambos iniciaron la intervención educativa.

El segundo momento de evaluación se desarrolló al final de la construcción de contenidos. Consistió en una coevaluación realizada entre cuartetos de alumnos sobre la evolución del preconcepto a concepto y la obra plástica que le representa. Las herramientas que el maestrante elaboró y proporcionó al alumnado para realizar el registro de la coevaluación fueron las siguientes tablas comparativa y rúbrica.

Tabla2
Herramienta comparativa

| Elemento | Preconceptos | Elementos grupales añadidos al preconcepto | Conceptos | Ejemplo |
|---|---|--|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Valor | | | | |
| Elementos a evaluar | | | | |
| Óptimo. (5) | Buen trabajo. (4) | Logrado (3) | En construcción (2) | No logrado. (0) |
| El concepto contiene explícitamente: Palabras claves con las que se elaboraron los preconceptos. | Reúne 3 elementos, pero uno contiene carencias en su estructura | Reúne 3 elementos, pero dos contienen carencias en su estructura | Carece de alguno de los elementos | Carece de dos o todos los elementos |

⁸ En este trabajo se entiende como alumnos activos a aquellos que participaron de modo virtual y presencial con el desarrollo de la estrategia pedagógica y emitieron su opinión, aunque con el desarrollo de las sesiones paulatinamente se negaran a participar.

| | | | | |
|---------------------------------------|--|--|--|--|
| La presencia de los aportes grupales. | | | | |
| Coherencia con el ejemplo propuesto. | | | | |

Tabla 3
Rubrica evaluación

| Criterio | 5 Cumple | 4 En su mayoría cumple | 3 Ocasionalmente cumple | 0 No cumple |
|--|-------------|---------------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Elaboración: Sigue el proceso de trabajo en forma sistemática y ordenada, generando un trabajo artístico terminado en el que se observan detalles significativos | | | | |
| Colaboración: El equipo proponen e implementa soluciones pertinentes a problemas de su trabajo. | | | | |
| Presencia del concepto en la obra: Los elementos del concepto han sido aplicados de manera explícita en el cuerpo de la obra. | | | | |
| Manejo de materiales, herramientas y procedimientos. Demuestran un buen manejo de materiales, herramientas y procedimientos; los selecciona adecuadamente y propone nuevas maneras de trabajarlos de acuerdo al propósito expresivo planteado | | | | |
| Observaciones: | | | | Puntaje |
| | | | | Calificación |
| | | | | Total |

La ejecución de ambas herramientas fue un proceso progresivo, pues después de construir sus preconceptos, el alumnado, a través del diálogo, compartieron sus conocimientos previos y desde ellos construyeron un concepto que, al ejemplificarlo, reveló su conveniencia operativa con relación a la realidad en la que se desarrollan.

En cuanto al tercer momento de la evaluación, el maestrante, basado en los resultados obtenidos a través de las herramientas antes utilizadas, construyó un espacio de diálogo y

discusión con el alumnado, en el que se debatió la calificación final de la intervención educativa. La dinámica consistió en llamar a los alumnos y exponerles el puntaje obtenido hasta el momento. El alumnado pudo ratificar y disentir los resultados expuestos por el maestrante acudiendo al maestrante con sus evidencias materiales, como la muestra de su trabajo realizado.

Se trató de un espacio de diálogo tenso en el que el maestrante registró a través de una escala estimativa tomada del libro *Acciones Constructivas para la Evaluación de los Aprendizaje* (Gutiérrez, 2006b) sobre el cumplimiento de los objetivos planteados para el desarrollo de la sesión:

Tabla 4
Escala estimativa

| Observación de habilidades de Pensamiento Crítico | Si | No |
|---|----|----|
| Observación individual: presentación del producto final | | |
| Presentación del material completo y ordenado. | | |
| Presentación de las herramientas de evaluación sobre su producto final | | |
| Presentación oral de los productos | | |
| Diferenciación de la aportación de cada alumno | | |
| Observación de habilidades de Pensamiento Crítico | | |
| INQUISITIVO: El alumno cuestiona la calificación y pide una explicación de la calificación otorgada | | |
| APERTURA DE CRITERIO: Tolerancia a puntos de vista divergentes y sensible a la posibilidad de ver sus inconsistencias en el trabajo. | | |
| BÚSQUEDA DE LA VERDAD: Disposición a conocer nuevas cosas a través de la enmienda honesta y objetiva de sus propias aportaciones en los productos finales. | | |
| AUTOCONFIANZA: Hace evidente la confianza en sus conocimientos, juicios y habilidades para debatir con el maestrante la construcción del producto final y la ejemplificación del mismo. | | |
| MADUREZ: Actitud empática y asertiva para aceptar las correcciones o para realizar las refutaciones al maestrante. | | |
| SISTEMÁTICO: Es organizado, ordenado y enfocado al realizar sus planteamientos en el debate con el maestrante | | |

3.5. Resultados de la intervención educativa.

Al final de las sesiones destinadas para la intervención educativa, los resultados no fueron alentadores. Solo 21 alumnos de los 43 que aparecen en la lista de alumnos registrados en el curso confirmaron su asistencia en las sesiones a través de una participación activa y solo ocho de ellos se mantuvieron en comunicación con el docente de manera constante hasta obtener la calificación de su participación.

Un fenómeno que ya se había hecho presente en el bimestre anterior. Por lo cual, el maestrante vio necesario implementar otro modo de evaluar distinto al que utilizó en dicho bimestre. Estimó como elemento de suma importancia implementar un proceso de evaluación que colaborara con la innovación que la estrategia de la Gran Pregunta le proporcionó, pues, si bien esta última, abrió las puertas para que el alumnado activo experimentara la construcción de sus conocimientos, la evaluación tendría que proyectarse como un espacio de diálogo autogestivo en la que dichos conocimientos se estimaran por sus creadores como propicios para implementar en la realidad en la que se desarrollan y coexisten con otros seres.

Por lo cual, solo en algunos alumnos el propósito y los objetivos expresados en la planeación vieron su cumplimiento a través de la reflexión que se realizó en cada momento de la evaluación, pues aunque la participación del alumnado al inicio del conjunto de sesiones fue activa ya que la actividad detonante fue bien recibida, con el progreso de la estrategia didáctica paulatinamente los alumnos comenzaron a dejar de participar con sus opiniones hasta que en la etapa conclusiva solo un grupo reducido de alumnos entregaron sus productos finales y sostuvieron con el maestrante un diálogo en el que expusieron los posibles motivos de la conducta de sus compañeros alumnos.

Como explicación a esta situación el maestrante, en primer lugar, auxiliado en los comentarios que los alumnos le proporcionaron durante la retroalimentación del producto final, dedujo que la estrategia, técnica y tácticas pedagógica utilizadas por él, exigían de los miembros del grupo un trabajo personal e interpersonal no muy grato para ellos, pues le consideraron como difícil e incómodo, ya que les obligó a entrar en contacto con personas que hasta el momento consideraban como desconocidos.

Así pues, sin ser el deseo del maestrante, la aplicación de la estrategia pedagógica de la Gran Pregunta resultó hasta cierto grado agresiva e invasiva para el alumnado. Ello se puede explicar, pues se desarrollaron sesiones en las que el foco de atención se mantuvo fijo en su opinión y no la acción o comentarios dictados por el docente; generando una incomodidad que se tradujo en largos momentos de mutismo y distanciamiento, a modo de reclamo por ser extraídos de su condición de espectadores virtuales, que de alguna manera esperaban el pase de lista para comprobar su asistencia y las indicaciones finales del tema para elaborar el producto final que les otorgaría parte de su calificación final.

Por otro lado, como segunda explicación a esta situación, el maestrante piensa que es necesario no perder de vista que particularmente en la EPO. 7 el confinamiento pandémico contrajo, tanto en alumnos como en docentes, un fenómeno que se caracterizó por demostrar una actitud poco cooperativa y casi hostil entre ambos.

Pues, además del comentado dispendio de calificaciones, en primer lugar, existió una oposición durante los tres semestres que duró el confinamiento pandémico por parte de los docentes de la institución a trasladarse a las aulas virtuales, reduciendo su trabajo y acompañamiento a los alumnos a envíos de listado de trabajos entregables a través del correo

electrónico, mensajerías rápidas como WhatsApp o plataformas virtuales como el Facebook. En cuanto a los docentes que aceptaron tener una presencia efectiva en las plataformas educativas por medio de preparación de clases virtuales e interactivas, paulatinamente se convirtieron en meros expositores ante un público mayormente conformado por un alumnado apático que en lo mínimo intervenía en el desarrollo de las clases.

Como respuesta a la actitud anterior, el alumnado presentó una conducta contestaria alarmante y progresiva. Pues de seres casi inexistentes en las sesiones virtuales al inicio del proceso educativo en tiempos pandémicos, con el correr de los dos semestres, pronto demostraron una actitud pasivo-agresiva que fue expresada por ellos a través de una presencia anónima, bajo el icono de su usuario en las transmisiones vía Meet, con una participación mínima en la entrega de trabajos a través de Google Classroom, pero con una pronta disposición a victimizarse por la vía de reclamos ante las autoridades educativas por la asignación de calificaciones bajas o por cualquier muestra de presión para hacer efectiva su participación en el desarrollo de las sesiones.

Conclusión.

¿Fracasó la Intervención educativa? El maestrante se atreve a pensar que no, pues más allá de buscar obtener datos halagadores que confirmaran la capacidad del mismo para replicar tal o cual metodología pedagógica, el objetivo de la intervención fue crear espacios dialógicos en los que el alumnado experimentara su condición de protagonista en la construcción de su conocimiento, mientras que el mismo maestrante, desde una actitud dicente, adquiría en la medida de sus posibilidades cognitivas aquella terminología con la que sus interlocutores hablaban de las realidades que les son significativas.

Por lo cual, en la propia opinión del maestrante la ejecución y evaluación de la planeación correspondiente a la intervención educativa a través de las prácticas docente, trascendió de una simple secuencia de pasos a cumplir hasta alcanzar la calidad de herramienta dialógica propicia para romper con la frustración irónica que caracteriza el encuentro entre personas de una misma región geográfica, que practican el mismo idioma, pero que se expresan y construyen su mundo interior con distinto lenguaje.

Precisamente esta situación, la trascendencia de un simple conjunto de pasos a una herramienta dialógica para con sus interlocutores, fue el mayor de los logros que el maestrante encontró a lo largo de esta experiencia. Pues ante una generación de estudiantes de nuevo ingreso en la Educación Media Superior, provenientes de un forzado aislamiento pandémico, reproducir el método expositivo tradicional tan socorrido en las aulas de la EPO. 7 poco a poco comienza a ser un recurso educativo obsoleto, pues como se ha señalado con anterioridad, el alumnado después de la pandemia comienza a hablar un lenguaje propio de la lógica del mundo virtual que se presenta tan aterrador como desconocido para la mayoría de los docentes que les atenderán.

El segundo de los logros que el maestrante extrajo de la intervención educativa fue la construcción de puntos de vinculación entre la disciplina que imparte como miembro del cuerpo docente de la institución y la realidad virtual en la que ahora el alumnado habita más horas del día que de las que pasa en su hogar físico. Este logro se refleja a lo largo del segundo apartado de este escrito, donde bajo el pretexto de construir los conceptos de Valores y Antivalores, por medio de un doble posicionamiento filosófico, propuso al alumnado hablar de la creación de perfiles en las redes sociales como un acto moral.

El tercer logro, de corte más personal para el mismo maestrante. Consistió en la generación de un silencio contemplativo y pedagógicamente fructífero, pues a través de la intervención educativa expuesta en el tercer apartado se generó y ejecutó para con los alumnos un proceso educativo a la manera que sugiere Freire (2016) a todos aquellos que pretenden ser docentes, siendo el primer acto magistral guardar un silencio dialogante (pág. 53).

Un silencio dialogante que en la posterior experiencia docente del maestrante se tradujo en estrategias didácticas que tuvieron como objetivo principal tratar al alumno como persona con una historia digna de valorar, promover y defender a través de la construcción de espacios de diálogo horizontal en el que ellos recuperen su protagonismo en el proceso educativo.

Prueba de lo anterior, es que durante el desarrollo de las sesiones faltantes del semestre el alumnado que aceptó colaborar con el maestrante hasta el final de la práctica, fueron los mismos que alentaron a otros compañeros a participar en el desarrollo de las clases. Fueron ellos, los que dieron continuidad o frenaron, promovieron, contextualizaron y precisaron la reinterpretación de los contenidos mínimos de la disciplina en medio de los demás compañeros con un lenguaje familiar y significativo.

Ahora bien, en cuanto a la disminución de la participación de los alumnos durante el desarrollo de las sesiones de la intervención educativa, el maestrante, contemplando los datos expuestos en el primer apartado, entiende como comprensible la indisposición del alumnado a participar en el desarrollo de las sesiones virtuales y presenciales.

Sin tratar de justificar alguna omisión o irresponsabilidad en su labor docente, el maestrante cree que es imposible por un lado soslayar que el alumnado son adolescentes venidos de situaciones sociales difíciles por sí mismas, y ahora agravadas por las condiciones del COVID 19; y, por otro lado, la existencia de una pobre disposición de las autoridades educativas del plantel para construir y promover espacios para la convivencia entre alumnos y docentes. Por lo tanto, ¿Cómo exigirles que participen en el desarrollo de las sesiones, si dos años han callado involuntariamente a causa de una realidad violenta y un sistema educativo que prefirió realizar un dispendio de calificaciones antes de escucharlos y atenderles en su confinamiento?

Finalmente, como cuarto logro, hoy, a casi dos años de terminada la intervención educativa, después de sufrir un cambio involuntario del plantel EPO. 7 bajo una fuerte presión por parte de sus autoridades educativas inmediatas y de concluir la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en Filosofía, el maestrante sigue generando espacios de diálogo con el alumnado que recibe semestre con semestre. Ha modificado sus antiguos métodos y estrategias de enseñanza, ha fijado como principal prioridad el crecimiento personal y humano del alumnado más allá de la memorización de contenidos. Se ha dispuesto a seguir aprendiendo de la experiencia docente que adquiere en medio de sus estudiantes.

Anexo A: Reseña Histórica

Por la Profa. Esperanza Manzo Zárate (QPD)
Transcripción Victor Guadalupe Valadez Torres

La escuela Preparatoria Oficial No7. del estado de México en Av. Ejercito del Trabajo S/N Coaxusco, los Reyes La Paz, inicio sus actividades académicas el día 1ro de octubre 1984. Surge como una necesidad del Municipio de la Paz, que contaba solamente con la Escuela Normal, pero no había Preparatoria Oficial. Gracias a las gestiones de la comunidad se logró la creación de la escuela, misma que ha llegado a ser la de mayor demanda debido a su destacada labor en todos los ámbitos (académicos, culturales y deportivos).

Al principio se contaba solamente con el edificio que actualmente ocupan los 2° años y oficinas administrativas, en el turno matutino había cuatro grupos así como en el vespertino. El primer equipo de trabajo encabezado por el C. Profr. Cirilo Cárdenas Galindo, se destacó la construcción de dos edificios que sirvieron de cuna académica forjadora de la Preparatoria Oficial No 7, entre este equipo destacó la labor de la Profra. Guadalupe Reyes Hernández quien fungiera como coordinadora del departamento de Psicopedagogía.

Hubo preocupación por lograr un mejoramiento institucional, lo que propicio una serie de campañas de forestación, de mantenimiento y reparación en el aspecto material. Se fomentaron ampliamente las relaciones humanas, en un ambiente de trabajo y deseos de superación. De las primeras generaciones, un alto porcentaje ingresaban a Escuelas de Nivel Superior; algunos han retornado a esta institución como profesionistas para incorporarse como catedráticos, con la alta responsabilidad de continuar forjando hombres y mujeres cultas.

En 1990, asumió la dirección de la escuela el Profr. Juan Porfirio Noriega Rojas, quien anteriormente era subdirector escolar, teniendo como colaboradores a los Profesores Juan Castellán Morales y Jayme Soto Ávila, subdirector y secretaria escolar respectivamente. En este periodo se da importancia a la superación académica del personal docente, se implementaron cursos de superación con resultados satisfactorios, en cuanto a la sección de psicopedagogía no contaba con espacio propio, sino se laboraba en la misma área administrativa.

La institución fue sede de la Coordinación Regional de Servicios Educativos No 7, mismo espacio que posteriormente fue ocupado por la Supervisión Escolar a cargo de Profr. Rogelio Ortega González. Sobresale en este periodo la creación e instalación del centro de cómputo mejor equipado en la zona No 7, mismo que permitió la preparación en esta área de Superiores y Auxiliares, así como de Directivos de diferentes instituciones y Niveles.

A partir del ciclo escolar 1991-92; la Profra. Lera López asume la Dirección y con el apoyo de todo el personal docente, administrativo y manual, continuó con la línea de trabajo establecida por los primeros directivos. La preocupación por mejorar las condiciones de vida del personal de intendencia, motivó la construcción de la casa del conserje y oficinas que actualmente ocupa la sección de Psicopedagogía, ubicada en la parte poniente de la institución.

Se subdividió el área administrativa

Se establecieron los lazos de convivencia entre maestros y alumnos.

En 1993 ocupa la Dirección de la escuela el Profr. Leonides Rojas Nuñez.

Debido al hundimiento del terreno que ocupa nuestro plantel, se hizo necesario demoler dos aulas del edificio sur, ya que representaban un peligro para la comunidad escolar. Se construyó parte de la barda perimetral que estaba en malas condiciones debido a lo accidentado del suelo.

Se apoyó arduamente en la actividad de ecología. En el mes de marzo de 1996, el Profr. El Profr. Servando Cruz Aguirre asume la Dirección del plantel educativo, actividades relevantes:

- Pintado del edificio escolar.
- Reparación y remodelación de los sanitarios.
- Construcción de cubículos para la sección de psicopedagogía.
- Se gestionó y logró la donación del terreno que ocupaba la escuela de atención especial para niños, creciendo así el espacio físico de nuestra institución.

Durante esta administración se reacondicionaron los espacios que ocupaba la cafetería y sala de maestros entre otros, se ampliaron las instalaciones de la sala de cómputo, se concluye el edificio norte aulas que actualmente ocupan los 3ros. Años y Supervisión Escolar, así como la construcción de la barda perimetral del terreno anexo. [El Profr. Servando Cruz Aguirre] se ausenta un año por permiso sabático, tiempo durante el cual la escuela continuó sus actividades.

El 1ro de Febrero de 1998; llega el Profr. Arturo Amado González, en su breve permanencia en la institución, continuó con la línea de trabajo establecida por los antecesores apoyado por la Profr. Inés Lourdes Flores Rojas y el Profr. C. Hugo Téllez secretaria escolar y coordinador de Psicopedagogía, respectivamente.

Llega el 1ro. De junio del mismo año el Profr. Alejandro M. Inclán Pineda quien queda como responsable de la escuela en ausencia del Profr. Servando, apoyando el trabajo de grupos colegiados favoreciendo la convivencia de los docentes para seguridad de los alumnos y de la institución implementó el uso del uniforme escolar.

Una vez concluido el periodo sabático se reincorpora a la dirección escolar el Profr. Servando, se construyen las aulas ocupadas actualmente por el 1ro V y 3ro. IV turno matutino, así como un espacio más para el laboratorio de computación, mismo que aún falta culminar con el equipo correspondiente.

Debido a lo accidentado del suelo ha sido necesario reparar constantemente el adoquinado, el drenaje y bardas entre otros. La actualización constante del personal docente a través de cursos taller, conferencias, foros, intercambios académicos redundan en beneficio del bachiller.

El perfil del bachiller incluye el desarrollo cultural, deportivo, científico y artístico por lo que la participación del alumnado con estos eventos de zona región y estatal ha sido trascendente. En materia académica la institución ha figurado en eventos a nivel estatal, tal ha sido que en el 175 Aniversario de la erección del Estado de México, a cargo del Profr. Isidro Martínez Ortiz se tuvo reconocimiento estatal en el evento “Relatos que nos unen”. Además por dos años consecutivos se ha tenido destacada participación a nivel estatal en concursos de matemáticas a cargo de la Protra. María Elena Pérez Gutiérrez en 1998 y del Profr. Juan Velázquez Jacovo en 1999.

En el área de Orientación se ha conformado los cuadernos de materiales, ejercicios y actividades para la Orientación Educativa, acorde al Bachillerato Propedéutico de 1°, 2° y 3° grado.

La Escuela Preparatoria Oficial No 7 ha sido pionera en la organización de la Expo-Orienta desde 1997 con trabajos académicos que van desde conferencias, cursos, talleres hasta información profesiográfica

Anexo B: Mapa de la Escuela Preparatoria Oficial No 7



Indicaciones:

En color naranja se señala el contorno general de la EPO. 7

En color amarillo la cancha de futbol

En color verde los edificios que contienen salones, baños y papelería respectivamente

En color negro se señala el área que actualmente corresponde al arcotecho o domo

En color azul la cancha de basquetbol

Anexo C: Resultados de Test



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

REPORTE DE RESULTADOS

TEST DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Nombre: Alheli Astrid González Pérez
 Programa educativo: No especificado
 Grupo: VII
 Semestre: 1

RESULTADOS

| ESTILO | PUNTAJE OBTENIDO | NIVEL DE PREFERENCIA |
|------------|------------------|----------------------|
| ACTIVO | 7 | Baja |
| TEÓRICO | 15 | Alta |
| PRAGMÁTICO | 14 | Alta |
| REFLEXIVO | 19 | Alta |

Imagen 1

Ejemplo de resultados de test sobre los modos de aprendizaje



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

CUESTIONARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO

Semestre: x

RESULTADOS

| TIPO DE HÁBITO | PUNTAJE OBTENIDO |
|---|------------------|
| DISTRIBUCIÓN DE TIEMPO | 93 |
| MOTIVACIÓN PARA EL ESTUDIO | 47 |
| ORGANIZACIÓN PARA EL ESTUDIO | 57 |
| ACTITUD Y CONDUCTAS PRODUCTIVAS PARA EL ESTUDIO | 60 |
| COMO PREPARAR LAS NOTAS DE CLASES PARA ESTUDIAR | 87 |
| OPTIMIZACIÓN DE LA LECTURA DE LOS EXAMENES Y/O TAREAS | 80 |
| COMO PREPARAR UN EXAMEN | 60 |

Imagen 2

Ejemplo de resultados de test sobre los hábitos de estudio

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO****TEST DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES**

Semestre: x,peri=x

RESULTADOS

| TIPO DE INTELIGENCIA | PUNTAJE OBTENIDO |
|-----------------------------|-------------------------|
| LINGÜÍSTICA | 50 |
| LÓGICO-MATEMÁTICA | 64 |
| MUSICAL | 40 |
| VISUAL-ESPACIAL | 50 |
| CINESTÉSICA-CORPORAL | 58 |
| INTERPERSONAL | 50 |
| INTRAPERSONAL | 58 |
| NATURALISTA | 70 |

Imagen 3

Ejemplo de resultados de test sobre tipo de inteligencia

Anexo D: Productos elaborados

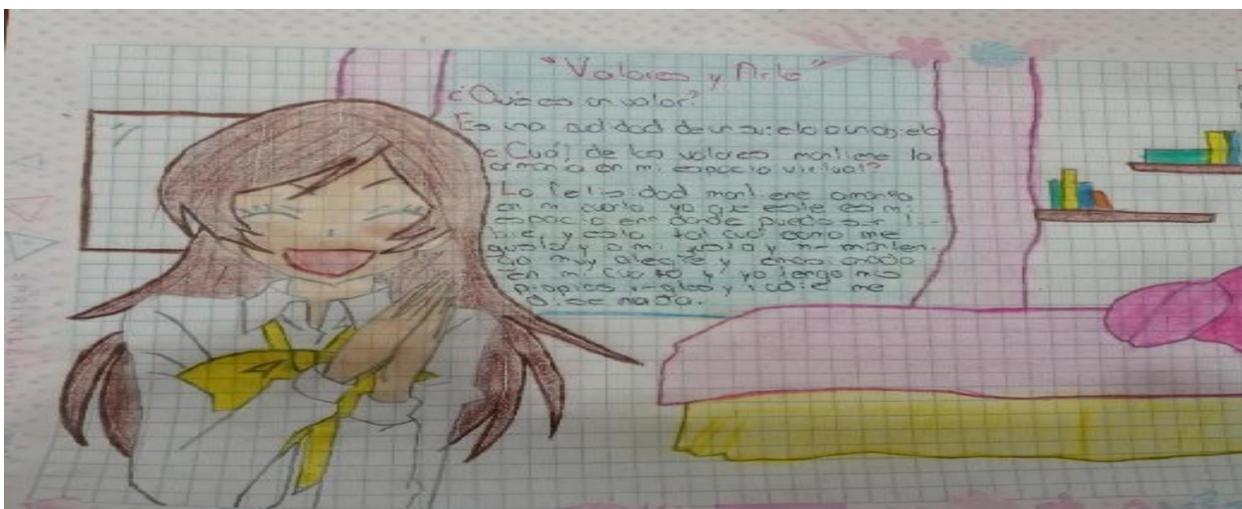


Ilustración 1:

Valores y arte

Obra de la alumna de la alumna Naomi López Castañeda



Ilustración 2

Valores y arte

Obra de la alumna Angelic Castillo Colin



Ilustración 3

Respeto

Obra de la alumna Alheli Astrid González Pérez

Bibliografía

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida*. México: PAIDOS.
- Bauman, Z. (2015). *Cegera Moral, la pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. México: PAIDOS.
- Dieterlen, E. (2013). *La pobreza: un estudio filosófico*. México: FCE.
- Freire, P. (1997). *La Educación como Práctica de la Libertad*. México : S. XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: S.XXI.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. México: S. XXI.
- Gutiérrez, R. (2006). *Acciones Constructivas para la Evaluación de los Aprendizaje*. México: Dos culturas.
- Han, B. (2021). *No cosas, quiebras del mundo de hoy*. México: Taurus.
- Jaspers, K. (1998). *El problema de la culpa*. México: PAIDOS.
- Observatorio Nacional Ciudadano. (2020, 2do trimestre). *Reporte sobre incidencia delictiva*. Red nacional de observatorios , Laboratorio de Seguridad Ciudadana , Ciudad de México.
- Pilatowsky, M. (1999). Sobre el Significado de una Autoridad Productiva en la Educación. *Kbod Mifgash; Revista de la Universidad Hebraica de México*(No. 1), 45-48.

Sánchez , A. (1984). *Ética*. España: Grijalbo.

Sartre, J. (2009). *El Existencialismo es un Humanismo*. España: EDHASA.

Zermeño S. & Galicia G. . (2012). *Diagnóstico local sobre los contextos y procesos sociales de la violencia y la delincuencia de la Paz, Estado de México*. Ciudad de México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.