



PRÁCTICAS, CULTURAS Y POLÍTICAS DE GOBERNANZA EN LA EDUCACIÓN

PROCESOS DESDE LA COMPLEJIDAD



Coordinadores
María Verónica Nava Avilés
Roberto Rivera Pérez
Virginia Gonfiantini Benassi
Renato Esteban Revelo Oña

El conjunto de construcciones de la obra "Prácticas, culturas y políticas de gobernanza en la educación. Procesos desde la complejidad", revisan críticamente los efectos de la racionalidad global en el ámbito educativo, particularmente durante las irrupciones y escenarios prospectivos que ha implicado la Pandemia por Covid-19; con herramientas de la complejidad, proporcionan elementos que pueden servir de revisión teórica, analítico-reflexiva o de construcciones propositivas para el desarrollo del ejercicio de la práctica de gobernanza democrática e inclusiva, centrada en los estudiantes, académicos investigadores y comunidades educativas, facilitando la colaboración entre todos los interesados en el sistema educativo.

Lo que sin duda, no solo puede ayudar a mejorar los procesos de investigación sino servir de puentes epistémicos y metodológicos para que los diversos actores educativos encuentren en ella, posibilidades de reales cambios en el desarrollo de la participación en la toma de decisiones a partir del diálogo, la colaboración y corresponsabilidad en las nuevas formas organizacionales de las instituciones como verdaderas comunidades educativas.

ISBN: 978-607-99702-6-0



9 786079 970260



HIU | Humanitas
Innovation University®



PRÁCTICAS, CULTURAS Y POLÍTICAS DE GOBERNANZA EN LA EDUCACIÓN

PROCESOS DESDE LA COMPLEJIDAD

COORDINADORES

MARÍA VERÓNICA NAVA AVILÉS

ROBERTO RIVERA PÉREZ

VIRGINIA GONFIANTINI BENASSI

RENATO ESTEBAN REVELO OÑA

AUTORES

ANTONIO MEDINA RIVILLA

ROSA MARÍA GÓMEZ DÍAZ

MARÍA MEDINA DOMÍNGUEZ

RAÚL GONZÁLEZ FERNÁNDEZ

ENRICO BOCCIOLESI

VIRGINIA GONFIANTINI BENASSI

JOSÉ ÁNGEL SOLIZ GEMIO

JUAN RICAR VILLACORTA GUZMÁN

CELINA ANA LÉRTORA MENDOZA

MARÍA DE JESÚS LIRA HERNÁNDEZ

DAVID CASTILLO CAREAGA

MARÍA ISABEL GUADALUPE MEDELLÍN PEÑA

MARÍA DE LA LUZ BANDERAS MAYA

ANA LILIA VERA GONZAGA

JOSÉ ROJAS MARA

PERLA YESICA BOBADILLA GARCÍA

LAURA GUADALUPE CARREÑO CRESPO

ODETE SERNA HUESCA

MARÍA VERÓNICA NAVA AVILÉS



Castellanos
editores
digital

Primera Edición: Diciembre 2022
Diseño de portada: María Elisa Salazar Moya

© María Verónica Nava Avilés

Castellanos editores, S.A. de C.V.
ISBN: 978-607-99702-6-0

Todos los derechos reservados. Se permite la reproducción de la presente obra, por cualquier medio impreso, electrónico, auditivo, con la autorización por escrito de los editores y el titular de los derechos y citando la fuente.

La presente edición fue sometida a dictamen por el Consejo Editorial, en la modalidad de pares ciegos, siendo aprobada para publicarse y comercializarse.

Hecho en México



Castellanos
editores
digital

Carlos Castellanos Rivera
DIRECTOR GENERAL

Consejo Editorial:

Mtra. Anita Barabtarlo y Zedansky

Mtro. Marco Antonio Salazar

Mtro. Alfredo Pintos Aguilera

Mtro. Celerino Ruiz Ramos

Dr. Liberio Victorino Ramírez

Dra. Elena Leticia Castañeda Jiménez

Dr. Jorge Alberto Chona Portillo

Dr. Fernando Monroy Dávila

Lic. Luciano Plascencia Valle

Mtro. Miguel Valle Pimentel

Dr. Jesús Araiza Martínez

Mtro. Jaime Raúl Castro Rico

Mtro. Carlos Mario Castro

Dr. Francisco Díaz Estrada

Memo (Guillermo Argandoña Sánchez)

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
 CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN SUPERIOR: FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO ANTE LOS NUEVOS RETOS DE LA COMPLEJIDAD Y LA TUTORÍA INNOVADORA <i>Antonio Medina Rivilla</i> <i>Rosa María Gómez Díaz</i> <i>María Medina Domínguez</i> <i>Raúl González-Fernández</i>	 15
 CAPÍTULO 2. PEDAGOGÍA DE LA LITERACIDAD Y PENSAMIENTO CRÍTICO. CONSTRUCCIONES Y RECONFIGURACIONES METODOLÓGICAS DE LA GESTIÓN ESCOLAR DESDE LA COMPLEJIDAD <i>Enrico Bocciolesi</i>	 51
 CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN Y COMPLEJIDAD. DESAFÍOS EPISTÉMICOS PARA LOS NUEVOS SIGNOS DE LOS TIEMPOS <i>Virginia Gonfiantini Benassi</i>	 71
 CAPÍTULO 4. PENSAR EDUCACIÓN: IGNOTARIADOS, MEDIACIONES Y BRUMA <i>José Ángel Soliz Gemio</i> <i>Juan Richar Villacorta Guzmán</i> 	 95
 CAPÍTULO 5. EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO <i>Celina A. Lértora Mendoza</i>	 109

CAPÍTULO 6.

LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE Y SU RELACIÓN CON EL PERFIL DE EGRESO: SU CORRELACIÓN CON EL PLAN DE ESTUDIOS.

María de Jesús Lira Hernández

David Castillo Careaga

Ma. Isabel Guadalupe Medellín Peña 135

CAPÍTULO 7.

FORMACIÓN DOCENTE, PROCESO COMPLEJO EN ALTERIDAD CON LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

María de la Luz Banderas Maya

Ana Lilia Vera Gonzaga

José Rojas Mara

Perla Yesica Bobadilla García..... 155

CAPÍTULO 8.

EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE LOS DOCENTES FORMADORES AL INCORPORARSE A LA ESCUELA NORMAL

Laura Guadalupe Carreño Crespo

Odete Serna Huesca 179

CAPÍTULO 9.

CIENCIA ABIERTA. POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE GOBERNANZA INSTITUCIONAL DESDE LA COMPLEJIDAD

María Verónica Nava Avilés 193

LOS AUTORES..... 219

PRESENTACIÓN

La hologramía de la complejidad desorganizada que vivimos en el momento actual del Siglo XXI, en gran parte de los efectos producidos por la Pandemia Covid-19, hace que la sociedad desglobalizada, tecnologizada y competitiva entreteja una serie de escenarios como el educativo; lo que exige que las escuelas de educación superior revisen críticamente el desarrollo de sus acciones en torno a las líneas de generación, producción e innovación de conocimiento así como de temáticas de los objetos disciplinares, inter, multi o transdisciplinarios propios del campo complejo de la gestión y producción de conocimiento y con ello, desde procesos emergentes irrumpir con sentido bio-ético en la formación inicial y de posgrado en las comunidades educativas en red interinstitucionalmente.

Los procesos de cambio continuo y de incertidumbre que han sido exaltados por los efectos de la pandemia en los ámbitos sociales, laborales, económicos, productivos, médicos, políticos, académicos y formativos, han generado situaciones de insatisfacción en la humanidad por la pérdida de las certezas a nuestro sistema de investigación y desarrollo científico, así como el quebranto de la ilusión de un control sobre el medio ambiente y el entorno; el cual nunca se tuvo, como ahora se corrobora. Siendo más que necesario reformular, no sólo los contenidos curriculares y académicos sino las estrategias del cómo es que se enseña y gobierna ante nuevas realidades, que solamente han recordado la fragilidad humana.

Estamos en un tiempo de transición donde la incertidumbre es la constante hoy, la pandemia deja al descubierto las deficiencias del sistema capitalista y el debilitamiento de sus instituciones; la escuela no queda exenta a esta situacionalidad histórica sin precedentes ¿Cómo pensar la escuela hoy en tiempos de incertezas? ¿Cómo construir los lazos pedagógicos desde un dispositivo virtual y no-lineal pero que debe construir conocimientos y ciudadanía planetaria? ¿Qué conocimientos se deberían transmitir y para qué sociedad?

La pandemia dejó al descubierto también las polícrisis sociales, culturales, éticas y afectivas propias de la condición posmoderna afectando y afectándonos como condición humana ¿Cómo humanizar nuestra humana condición en un tiempo que se nos escurre de las manos, en una sociedad que imposibilita pensar proyectos a largo plazo? La eticidad como constitutiva de nuestra condición humana recursada desde la resiliencia dialógica del nos-otros, es la llave de la metamorfosis necesaria hoy.

El enfoque reduccionista con el cuál se pretenden abordar los temas relacionados con las finanzas en este siglo y que desde el impulso que produjo el paradigma cartesiano entre el siglo XVI y XVII en el análisis del fenómeno complejo de los mercados financieros y otros instrumentos, no se pueden limitar al cálculo aproximado de una fórmula, sino que, va más allá de ser específico, para llegar a lo general y transdisciplinar, analizándolo como un todo y no solo una de sus partes, de tal forma que el análisis trascienda a lo integral y complejo que verdaderamente constituya un aporte en el desarrollo analítico para la toma de decisiones financieras.

Lo que implica desarrollar acciones más éticas y solidarias ante la crisis civilizatoria con la esperanza de encontrar en la investigación educativa nuevas formas de producir conocimiento, que ayude a construir una nueva ciudadanía más solidaria ante la violencia y desigualdad social acordes a las necesidades y exigencias de calidad de la educación básica y normal. Por lo que consideramos que una forma de enfrentar dichos elementos es a través de los trabajos interinstitucionales desde la figura, sea de Cuerpos Académicos, Equipos de Investigación o Redes de Trabajo Interinstitucionales a nivel nacional e internacional, donde la práctica de la comunidad epistémica se construye en colectivo; como lo es la obra: “Prácticas, culturas y políticas de gobernanza en la educación. Procesos desde la complejidad”.

En la que sus autores, suman sus esfuerzos intelectuales con la intención de que la investigación teje puentes, con los que se pueden mejorar las prácticas y culturas institucionales a través de la colaboración entre todos los sectores y actores involucrados; lo que significa, que todos los agentes educativos, incluyendo gobiernos, organizaciones, maestros, padres y estudiantes, deben trabajar juntos para alcanzar sus objetivos.

Dicha construcción no sólo responde al enfoque orientado a la colaboración, la participación y la comprensión de los diferentes actores de la educación sino en su caso, visibilizar prácticas, culturas y políticas

que se deben tener en cuenta ante la complejidad de la educación; lo que se traduce en abordajes de los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales que influyen en la educación.

En el primer capítulo, Educación Superior: Formación inicial del profesorado ante los nuevos retos de la complejidad y la tutoría innovadora; los autores sitúan a la formación Inicial del profesorado como la principal función de las Instituciones de Educación Superior y la principal responsabilidad de las Escuelas Normales.

Desde esta perspectiva, se destaca la complejidad y glocalización como principales principios a asumir por el profesorado. Se evidencia igualmente la relevancia de las competencias de identidad profesional, planificación, comunicación digital, trabajo en colaboración, metodológica, innovación, investigación y evaluación.

Estas competencias, señalan, deben ser desarrolladas mediante una especial forma de ser y actuar del profesorado, como tutor/ mentor de los estudiantes, en su triple desafío, académico, profesional y personal, aportándose un programa y adecuados métodos para desarrollar la actualización de los futuros docentes y la asesoría personalizada para cada estudiante.

El segundo capítulo, La Pedagogía de la literacidad y pensamiento crítico. Construcciones y reconfiguraciones metodológicas de la gestión escolar desde la complejidad, aborda distintas perspectivas de origen filosófico para desenvolver los nuevos paradigmas educativos. Las razones críticas y de complejidad de las personas alrededor de la recién crisis pandémica nos obligan a replantear las perspectivas pedagógicas e intervenir en la formación docente a partir de las fundamentaciones educativas; entre comunicación, signos y significados educativos se toma el conocimiento sobre los alcances logrados y los más recientes desafíos.

Educación y complejidad. Desafíos epistémicos para los nuevos signos de los tiempos, constituye el Capítulo tres, donde la autora enfatiza que la crisis de la educación es un efecto colateral de la megacrisis planetaria. Cambiar de vía hoy (Morin, 2020) es pensar en reformas que sean condiciones de posibilidad y genuinidad como ruptura paradigmática en este tiempo de conocimientos religados. Puesto que educar en cambios epocales requiere nuevos fundamentos epistemológicos; para ello, fija tres problemáticas para reflexionar: Contextualizar el discurso moderno educativo. No podemos ignorar las rupturas epistémicas del Siglo XX que dan origen a una nueva

época. Y, miremos la crisis planetaria desde el Sur ¿Cuál es el tiempo de la metamorfosis social y pedagógica hoy?

Desde esos tres cuestionamientos, comprenderemos que la metamorfosis que transitamos desde el comienzo del Siglo XXI se presenta a escala planetaria, modificando el conjunto de relaciones sociales, políticas, económicas, culturales y organizacionales. Necesitamos replantear si pensamos nuestro accionar desde un tiempo cronológico que repite la mismidad o desde un tiempo kairos complejo que se funda en la alteridad.

En el capítulo cuarto, Pensar educación: Ignorariados, mediaciones y bruma, los autores, señalan que para pensar la educación se requiere de reconocer las mediaciones y bruma alrededor del propio pensar; ya que se mimetizan realidades “no visualizadas” que se constituye en un discurso provocador de incertidumbre, más nos de certezas.

En el cual, la identificación de los actores del pensar educación es vinculada con la construcción epistémica y proyección auto-eco-co de su dignidad, sea como notariados, ignorariados y/o ignorantes en su propio rol.

El Sistema Educativo Argentino, constituye el Capítulo cinco, donde la autora muestra un panorama del Sistema Educativo Argentino, a nivel federal o nacional, en sus aspectos normativos y principales concreciones y a nivel provincial ejemplificando con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para ello, desarrolla desde el Marco general: Datos esenciales de Argentina, Geografía, Población, Organización política, El sistema educativo, Bases constitucionales, La educación como derecho constitucional esencial, Formas de implementación, La educación no delegada, La educación delegada: normativas a cargo de la Nación, La implementación del sistema a nivel nacional, Normativas generales, Legislación universitaria, Instituciones universitarias, Sistema de acreditación universitaria a nivel provincial, Presentación general del sistema, La Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Nivel constitucional, Normativas derivadas, Establecimientos educativos y Síntesis conclusiva; llevando al lector hacia el reconocimiento de que del sistema educativo transitó históricamente por diversas opciones que normativamente puede considerarse bueno y hasta muy bueno; así como, las dificultades y crisis actuales se deben a otros factores: económicos, sociales y políticos.

En el Capítulo seis, La práctica profesional docente y su relación con el perfil de egreso: Su correlación con el plan de estudios, los autores exponen algunas consideraciones que un perfil profesional habrá de comprender ca-

racterísticas, conocimientos, habilidades, valores y sentimientos que debe haber desarrollado el estudiante a lo largo de su formación; considerando desde luego la maya curricular objeto de su preparación, haciendo un recuento histórico de los diferentes modelos académicos por los que se ha transitado en la ENSPMSG desde su fundación.

Así como los diferentes perfiles de ingreso de los alumnos que han transitado y obtenido su formación profesional en la institución formadora de docentes, donde los planes de estudio se han ido modificando de acuerdo a la situación social imperante en cada época, ya que un perfil se define como lo que ha de ser logrado en un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje; es decir, sus objetivos más generales, por lo que durante su elaboración, se toman las decisiones más importantes de dicho proceso. Al hablar de profesionalidad destacan de manera general tres dominios básicos: El cognitivo instrumental, afectivo y cosmovisivo que en conjunto formarán un profesional preparado académica y humanamente para una investigación.

Para los autores del capítulo siete, la formación docente se constituye en un proceso complejo desde la alteridad con las políticas públicas de educación superior a partir de la crítica de la propia práctica educativa desde diversas perspectivas globales, económicas, personales y epistemológicas, que como refieren se ajustan a las necesidades del contexto cada vez más cambiante y prometedor desde las políticas públicas e incierto a partir de la alteridad del sujeto como ser humano, social y ser pensante.

Por lo que la actualización permanente, no solo se fundamenta en los insumos teórico-metodológicos sino en el intercambio de posturas ideológicas, y de experiencias del trabajo académico.

En el capítulo ocho, experiencias significativas de los docentes formadores al incorporarse a la escuela normal; las autoras, recuperan las experiencias formativas a las que se enfrentan los Formadores de Docentes que recién ingresan a la Escuela Normal, en un momento crucial en el que la política educativa transita hacia un nuevo Programa de Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, la anunciada revalorización del magisterio, así como la forma en que se adaptan a la cultura institucional, reflexionando sobre los retos o desafíos a los que se enfrentan para la formación profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria.

Como parte de la primera etapa de investigación, en el que se formuló el objeto de estudio de la investigación, las categorías de análisis y la formula-

ción de las preguntas de investigación, compartiendo los primeros hallazgos, dan muestra de la complejidad de la formación docente en la educación superior; por lo que desde una investigación cualitativa identifican y analizan las experiencias formativas, y los aspectos más problemáticos o necesidades que enfrentan los formadores de docentes que ingresan por primera vez, a las licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria, en la Escuela Normal donde realizan su trabajo.

Señalan que en general a formación de docentes y en particular la formación de maestras y maestros Formadores de Docentes se vuelven prioridad nacional. Las escuelas normales tienen como propósito, fomentar la función académica, así como contribuir con las funciones académicas de enseñanza, de investigación, de extensión, difusión cultural y gestión institucional, así como contribuir con el desarrollo de programas de experimentación pedagógica, integrando la teoría con la práctica continua de la función docente, impulsadas por la innovación educativa. Por ello es vital, continuar contando con Formadores de Docentes con competencias profesionales en el que participen por la mejora y excelencia educativa de la formación de docentes.

En el capítulo nueve, Ciencia abierta. Políticas y prácticas de gobernanza institucional desde la complejidad, la autora identifica en redes bibliométricas los principales comportamientos y tendencias en la literatura científica y especializada en torno a las formas organizacionales de las instituciones dedicadas a la gestión y producción de conocimiento con dos tipos de “*Software VOSviewer*” y “*Maxqda*” para reconocer la hologramía del desarrollo de la investigación y la producción de conocimiento desde la ciencia abierta con la colaboración de comunidades en red interinstitucional; al aprender colectivamente no sólo se comparten experiencias, sino recursos, uso de tecnologías, modelos, conocimientos y experiencias; lo que puede ayudar no sólo a mejorar la educación sino a generar “*otras*” culturas en la formación investigativa en la educación.

Ante los nuevos contextos cada vez más desafiantes y prácticas profesionales prospectivas a la desterritorialización del conocimiento, se considera que la ciencia abierta posibilita la co-creación de redes de corresponsabilidad hacia una verdadera transformación de escenarios educativos más dinámicos, flexibles e innovadores en la investigación y por tanto, en la producción de conocimiento, al considerarlo un bien de acceso común y diálogo necesario con la sociedad desde una gobernanza en redes.

Estimados lectores, el conjunto de construcciones que tienen en sus manos se comparten con el espíritu intelectual de que puedan constituirse en herramientas útiles y de alto impacto a través de sus categorías epistémicas o desarrollo metodológico y deseablemente en un espacio y horizonte cercanos, construir de forma conjunta en red interinstitucional nuevos procesos de investigación.

CAPÍTULO 1.

EDUCACIÓN SUPERIOR: FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO ANTE LOS NUEVOS RETOS DE LA COMPLEJIDAD Y LA TUTORÍA INNOVADORA

**ANTONIO MEDINA RIVILLA
ROSA MARÍA GÓMEZ DÍAZ
MARÍA MEDINA DOMÍNGUEZ
RAÚL GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ**

Resumen

La formación inicial del profesorado constituye una de las funciones y finalidades más determinantes de las Instituciones de Educación Superior y la principal responsabilidad de las Escuelas Normales, organizaciones comprometidas con la mejora de la Educación Superior y la óptima capacitación de los futuros profesionales de la docencia. Nos proponemos identificar algunos principios, competencias, modelos y contenidos instructivo-formativo-didácticos por excelencia, al desarrollarlos desde una tutoría de especial implicación, empatía y acompañamiento profesionalizador, en la que cabe formar a las nuevas generaciones de docentes para que lleven a cabo su tarea con capacidad, adecuada ética profesional e impacto transformador para desarrollarse con las nuevas generaciones de estudiantes, desde la Educación Infantil hasta la finalización de la existencia, con especial impacto en los cometidos de una formación especializada, a lo largo de la vida profesional.

Los principios, que el profesorado ha de asumir en las organizaciones educativas, son ambiciosos y abundantes, pero entre ellos señalamos el de complejidad y glocalización. Se destacan las competencias profesionales en las que capacitar, con hondo compromiso ético y social, al nuevo profesorado para

asumir las verdaderas implicaciones de las sociedades del conocimiento. Se destacan las competencias de identidad profesional, planificación, comunicación, digital, trabajo en colaboración, metodológica, innovación, investigación y evaluación, desarrolladas mediante una especial forma de ser y actuar.

Palabras clave: *Formación Inicial, Docencia Innovadora, Prácticas, Principios para la acción, Competencias y Tutoría.*

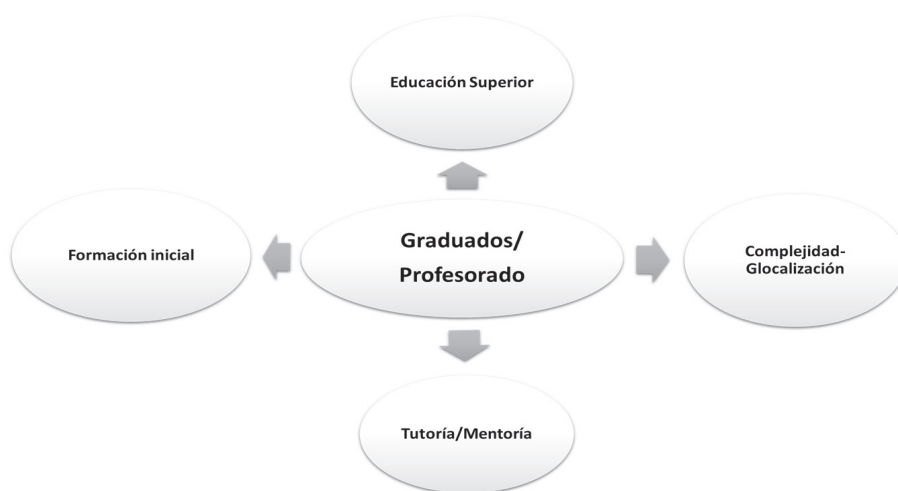
Abstract

Initial Teacher Training is one of the most determining functions and purposes of Higher Education Institutions and the main responsibility of Normal Schools, Organizations committed to improving Higher Education and optimal training of future teaching professionals. We intend to identify some principles, skills, models and instructional-training-didactic content par excellence, by developing them from a tutoring of special involvement, empathy and professional support, in which it is necessary to train the new generations of teachers to carry out their task with capacity, adequate professional ethics and transformative impact to develop with the new generations of students, from Early Childhood Education to the end of existence, with special impact on the tasks of specialized training, throughout professional life.

The principles that teachers must assume in educational organizations are ambitious and abundant, but among them we point out that of complexity and glocalization. The professional skills in which to train, with deep ethical and social commitment, new teachers to assume the true implications of knowledge societies are highlighted. The skills of professional identity, planning, communication, digital, collaborative work, methodology, innovation, research and evaluation, developed through a special way of being and acting, stand out.

INTRODUCCIÓN

LA VISIÓN QUE presentamos de la Educación Superior está comprometida con la iniciación profesional de los docentes y se caracteriza por destacar la naturaleza innovadora de la formación universitaria y el papel preferente de los profesionales para generar las bases y la cultura, que caracterizan a los actores con quienes han de participar, liderar y proporcionar las más valiosas aportaciones, que se requieren para facilitar soluciones a los procesos y problemas más relevantes, siendo necesaria una preparación especial para encontrar los más señalados procesos de mejora que se requieren entre la intensidad de las tareas y las metas que cada época requiere, especialmente el siglo XXI.



Fuente: Autoría propia

Educación Superior

El desarrollo de la Educación Superior se ha focalizado en la preparación de las personas para desempeñar como profesionales, así en numerosos países la capacitación inicial de los docentes se ha localizado en instituciones de gran calado y generación de un estilo propio de acciones, quienes, atienden a la educación integral de las personas desde Educación Preescolar a la Universidad, habiendo constituido las Escuelas Normales, por centros que motivan y profesionalizan a los futuros docentes, desde una óptica cercana, atendiendo a los singulares contextos (urbano, semiurbano, rurales, escuelas de iniciación e inclusión educativa).

La Educación Superior se ha adaptado a las continuas y cambiantes necesidades formativas de los docentes y estudiantes, generando modelos, que se han considerado clásicos, así entre ellos se consolida:

- Modelo School-Sokoa, cuyas finalidades formativas son: investigación y educación personalizada, con más tutorías y mentorías.
- Modelo Práctico, personalizador, característico de USA e Inglaterra.
- Modelo de Formación Integral (Humboliano, Alemania).
- Modelo orientado a las necesidades del profesorado. Profesionales con una visión aplicada (Francia).
- Modelo Bolonia, definido como “Espacio Europeo de Educación Superior”, con énfasis en la profundización profesional, la analogía de las profesionales y titulaciones europeas, que ha identificado como aspectos nodales:
 - Desarrollo de Competencias: básicas, específicas y profesiones.
 - Organización de tiempos tareas y del trabajo del estudiante (ECTS) créditos europeos dado que cada crédito corresponde a 25 horas de trabajo del estudiante:
 - 15 horas de trabajo personal y autónomo
 - 5 horas de trabajo en diadas y/o equipos.
 - 5 horas de trabajo intenso con el docente: lección magistral (2 o 3 horas) y 2 horas de tutoría y/o mini tutoría motivadora.

La educación superior se ha de orientar a la formación integral y académico- personal de cada estudiante devolviéndole el valor y sentido de su propio desarrollo profesional (Trillo, 2020, Medina, 2020, Zabalza, 2020) Quienes evidencian el valor en sí y la dimensión creadora académico-profesional de cada implicado, siendo en sí misma generadora de la cultura formativa e impulsadora del estilo de vida y profunda transformación de los seres humanos.

La Educación Superior se identifica por las siguientes características:

- Orientación del estudiante a una educación integral.
- Pensamiento (Critical Thinking).
- Capacitación para el desarrollo de competencias (Domínguez *et al.*, 2021).
- Desarrollo emocional y actitudinal, armónico, empático y creativo (Medina Domínguez, 2015, 2021).
- Formación investigadora (Domínguez *et al.*, 2018, 2020).
- Preparación moral y ética (deontología profesional) (Revista Derechos Humanos y Educación).
- Afianzamiento del papel de líderes y responsables éticos de la sociedad.

Formación inicial del profesorado

El aprendizaje de la docencia, como una profesión nuclear, creativa y de máxima implicación moral, requiere de una singular toma de conciencia de su significado e impacto en la capacitación moral y democrática de las personas, las escuelas y los retos de una sociedad en crisis (Baldacci, 2021), dado que si la capacitación de los profesionales, en general, y de sus nuevos ciudadanos, en una sociedad en crisis, es esencial, en tal etapa de incertidumbre, consideramos que el aprendizaje de la profesión educadora, con elevada capacitación didáctica (Ferreiro, 2016), se ha convertido en la más compleja y glocalizadora de las profesiones.

La formación inicial del profesorado implica:

- Capacitación en competencias básicas y profesionales (Medina *et al.*, 2013, 2021).
- Adaptar y enriquecer el contexto institucional, propio de la Educación Superior.

- Avanzar en escenarios para Graduados y Nuevos profesionales en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
- Mejorar y comprender la Universidad / Institución, Escuela Normal Superior, ante este gran objetivo de profesionalización.
- Afianzar el papel de líderes y responsables éticos de la sociedad, en incertidumbre e intensas crisis socioculturales y de requerido equilibrio emocional (Medina Domínguez, 2015, 2021).

La formación inicial ha de profundizar en la capacitación de los futuros profesionales en competencias, así Medina *et al.* (2013) han evidenciado las siguientes, confirmadas en Domínguez *et al.* (2020, 2021):

- Planificación, más demandada.
- Comunicación, metodología, tutoría, diseño de medios, evaluación.
- Innovación, investigación, institucional y encuentro entre culturas.
- Identidad profesional, liderazgo pedagógico, compromiso ético (Domínguez *et al.*, 2020; Álvarez-Arregui *et al.*, 2021).
- Conocimiento de los principios de complejidad y glocalización.
- Autodesarrollo profesional y codesarrollo mediante procesos tutoriales/mentoría entre docente-estudiante, diadas de estudiantes.

Tutoría y mentoría

Los diversos modelos de educación, universitaria, singularmente el School Soka, así como el configurado por López-Gómez (2017), se han caracterizado por subrayar el complejo y sustancial papel y funciones de los líderes pedagógicos en las instituciones de formación de docentes, dado que su impacto futuro es esencial, sirviendo de base y estímulo a los más diversos y genuinos procesos de apoyo a los seres humanos y en esta indagación se ha de destacar el significado del modelo, el paradigma en sí de cada educador universitario, como líder de las Instituciones/ Escuelas Normales, quien genera un nuevo marco de integración y síntesis entre los protagonistas de la socialización de los futuros educadores y la responsabilidad de capacitarse y avanzar como modelo, que conforma y confirma el verdadero papel de impulsor de los nuevos docentes, caracterizados por avanzar en culturas de in-

novación, desde el diseño y desempeño de prácticas, reflexivo-indagadoras, aportando los más relevantes valores de seriedad, rigor, respeto, confirmación personal y avance institucional.

Tutoría y mentoría, generadora de:

- Autoconocimiento y toma de conciencia de cada estudiante y diseño compartido de su línea de formación: tutor-tutelado.
- Conocimiento profundo mediante métodos de proyectos, estudios de caso y aprendizaje basado en problemas.
- Convertir la formación en un triple reto:
 - Conocimiento didáctico/educativo.
 - Conocimiento práctico emergido de la acción-indagación.
 - Auto, co y hetero-reflexión formativa.
- Interpretación y compromiso con los retos de las instituciones (IES, centros colaboradores) (Weber, 2020).

Formación, proceso de búsqueda, auto y codesarrollo: investigación/innovación

La formación inicial del profesorado ha de ser enfocada como un proceso intrínseco, colaborativo y de gran impacto, a partir de una búsqueda precedida del valor y significado que la formación va a alcanzar y tener para todo profesional y especialmente para quienes se capacitan para avanzar en la cultura y en el clima de auténtica mejora y asunción de un comprometido liderazgo pedagógico.

La función del líder en las instituciones educativas comporta avanzar en nuevos valores, compromisos y un estilo de docente empático y abierto a las complicadas metas de la sociedad de la incertidumbre y de la intensidad de los cambios, tanto derivados de los actos tecnológicos, como de la disminución de valores necesarios: - superación personal, honestidad, respeto, servicio a todas las personas, integridad, reconocimiento del inmenso valor de la vida, cultura institucional, positiva, etc., que en su concepción demandan una especial preparación de los formadores, el profesorado, las familias, los estudiantes, etc. Así ante esta gran y complejidad institucional y la búsqueda de

Proceso de búsqueda, auto y codesarrollo personal, para la formación empleando los siguientes métodos:

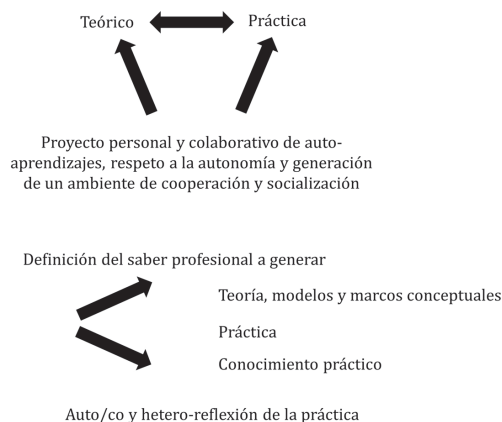


- Selección y aplicación de métodos para comprender la complejidad de la capacitación inicial.
- Análisis y complementariedad de diversos modelos y métodos.
- Armonización entre la visión teórica y práctica para fundamentar el desarrollo profesional de cada docente.

Los métodos referidos anteriormente evidencian un enfoque de investigación cualitativa, con predominancia del estudio de casos, observación y grupos de discusión (Domínguez *et al.*, 2018). Se subraya la necesaria complementariedad metodológica cuali-cuantitativa, a fin de profundizar en las tipologías de respuesta e intenta una mayor intersubjetividad. Los métodos cualitativos son una necesaria aportación a la comprensión de la teoría y la práctica, que nos proporciona, si se desea ir más allá de las prácticas instructivo-repetitivas, dada la ausencia de una adecuada teoría o bien la limitación de la práctica para dar explicaciones omnicomprendivas que nos demandan, entender la acción del docente en las aulas.

Formación inicial teórico/práctica, base del desarrollo profesional, a través de las siguientes modalidades formativas:

- Trayectorias y narrativas personales, aprendizaje e investigación experiencial, MAPAS de vida, biogramas, redes semánticas y diseño de una línea propia de significados y proyectos personales/profesionales (autoaprendizaje y emergencia de actuaciones formativas (portfolio, bitácora de aprendizaje).
- Integración:



Fuente: Elaboración propia

Se afianza la trayectoria profesional al lograr asentar el conocimiento desde la práctica colaborativa en investigación y cooperación entre docentes, seleccionando las principales y profundizando en su significado próximo y remoto, ejemplo real del desempeño de la docencia en las instituciones educativas.

Fundamentos del aprendizaje y la enseñanza

Aprender - enseñar a vivir:

- Afrontar la incertidumbre (Física, Biológica y Humana).
- Ecología en la acción (acción-retroacción).
- Reforma del pensamiento (Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Universidad y entorno socio-laboral).
- Escuela de la Vida (comprensión humana interna y externa).
- Filosofía de la Vida (la vida como filosofía).
- Autoobservación (lucidez).

La vida en los centros (Jackson, 1991), se intensifica el curso natural y el verdadero significado de las interacciones didácticas en las clases.

Aprender - enseñar a vivir, al realizar:

- Autoobservación (lucidez).
- Imaginario (noosfera).
- Reorientar la condición humana desde la Cultura Científica, las Ciencias Humanas y la Cultura integral.
- Reencontrar la misión.

Aprender – enseñar a ser persona del mundo:

- Identidad individual, grupal, comunitaria, nacional, europea y mundial (esperanza, destino, mitología, religión, superación...).
- Ordenar la mente (conocimientos, espíritu científico, ecología, ciencias de la tierra, reestructuración multidisciplinar...).
- Asumir desafíos (visibilizar asuntos complejos, la interacción-retroacción entre las partes y el todo y viceversa, interpretar la multidimensionalidad de las entidades y captar los problemas esenciales) (Álvarez-Arregui *et al.*, 2021).

Formación de líderes pedagógicos

Se ha avanzado en el complejo proceso, que conlleva la capacitación de los líderes pedagógicos en las instituciones de formación de docentes y se ha de profundizar en la visión y desarrollo de una nueva personalidad, que sitúa a cada líder como investigador y agente impulsor de la institución y de los procesos adecuados para lograr la mejora integral de la organización. Así, el liderazgo pedagógico se alcanza mediante el siguiente proceso:

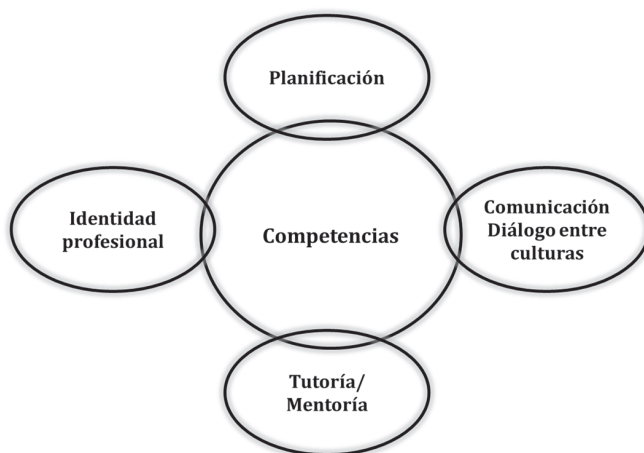
- Toma de conciencia de la profesión docente.
- Desarrollo de la cultura y nuevas formas de avanzar, actualizar y mejorar las Instituciones educativas.
- Selección de competencias / subcompetencias:
 - Humanas:
 - Empatía.
 - Armonía emocional.
 - Solidaridad.
 - Apertura.
 - Flexibilidad (Medina *et al.*, 2020).
 - Gestión:
 - Optimización de recursos.
 - Armonización de espacios y tiempos.
 - Cultura institucional.

- Clima, etc.
- Técnicas:
 - Diseño de innovaciones educativas.
 - Trabajo en colaboración.
 - Apoyo a ambientes híbridos de aprendizaje.
- Generación y seguimiento de micro equipos y armonización del Plan Tutorial.

La visión del líder se concreta en la permanente búsqueda de significados y de acciones indagadoras en las instituciones formativas, ecosistema que ha de adaptarse a las expectativas y experiencias de cada estudiante. Así mismo, se ha de formar a los estudiantes como:

Profesional de la Educación (Profesorado)

Desarrollo integral de Competencias (Eje)



Fuente: Autoría propia

Igualmente, procede la toma de conciencia del docente como líder pedagógico:

- Avance en la identidad profesional.

- Generador de un estilo de diálogo/comunicación y clima de empatía entre todas las personas del centro / especial dedicación al “grupo tutorial”: estudiantes, familias, colegas, especialistas.

Se ha explicado el complejo proceso, que conlleva la capacitación de los líderes pedagógicos en las Instituciones de formación de docentes y se ha de profundizar en la visión y desarrollo de una nueva personalidad, que sitúa a cada líder como investigador y agente impulsor de la cultura institucional y de los procesos adecuados para lograr la mejora integral de la institución educativa, a partir de:

- Vivencia de la profesión con:
 - Equilibrio y madurez.
 - Desarrollo de competencias profesionales.
 - Compromiso ético.
 - Creación de climas.
 - Colaborativos.
 - Autónomos.
 - Empáticos.
 - Vivenciales.
 - Entusiasmo cercano, etc.
- Inspirado en culturas de innovación e investigación permanentes.

Se lograría que cada estudiante de profesorado se afirme como líder pedagógico cuando asuma su trayectoria como un auténtico desafío vivencial, profesional, de la institución y la Comunidad Educativa en su conjunto.

Algunas preguntas a plantear para ser profesional de la docencia

Entre las cuestiones a considerar para realizarse como profesional docente, destacamos:

¿He decidido esta profesión como una auténtica oportunidad para el desarrollo personal?

La decisión de asumir la profesión de docente es una opción compleja, que ha de apoyarse en una reflexión personal institucional, basada en el autoanálisis y la colaboración con otros profesionales. Medina et al. (2020) han constatado que la mayoría de los profesionales futuros, en cuanto estudiantes, manifiestan ante la pregunta ¿qué modelos te inspiraron a elegir la profesión de educador? las siguientes ideas.

En una clara mayoría han expuesto:

- La identificación con modelos familiares, que ya la ejercían.
- El reconocimiento de otros modelos profesionales, que hemos valorado altamente.
- La vida y experiencias gratificantes en instituciones formativas.
- Mi propia experiencia como estudiante que ha significado una clara opción y preferencia por la tarea docente.

Los entrevistados y el análisis de una ingente cantidad de narrativas, singularmente de estudiantes de máster y especialmente del primer año de estudios universitarios han coincidido en subrayar la cercanía, valoración positiva, experiencias gratificantes y recuerdos consolidados de la propia línea de vida de las personas encuestadas o que han respondido a preguntas relacionadas con la identidad profesional.

Afirman los estudiantes de la Facultad de Educación y de la asignatura de Didáctica que su aprendizaje profesional previo y las situaciones experienciales vividas, confirman el gran impacto y oportunidad que para cada persona de los primeros cursos, a los que se les ha demandado acerca del impacto de tal elección en su desarrollo personal, coinciden en la incidencia

favorable, el gozo por formarse en esta profesión y su alto grado de sintonía con las funciones y responsabilidades de la docencia.

Ruf y Gallin (1998) destacan la importancia del principio dialógico y la necesidad de profundizar en los procesos comunicativos tanto en la propia intracomunicación como en la intercomunicación, en su proyección y consigo mismo. Se evidencia en un elevado grado de armonía y equilibrio emocional al desempeñar las actividades más relevantes de la práctica formativa, avanzando en un clima de aceptación armonía emocional y pasión por el desempeño gratificante de las funciones y opciones de avance que proporcionan las múltiples interacciones y actuaciones correspondientes a la capacitación inicial de los graduados como profesionales (Medina y Domínguez, 2016).

¿Estoy dispuesto a asumir los verdaderos retos y demandas de la profesión docente?

El dominio de la futura profesión depende de la clara visión y el profundo conocimiento de los verdaderos desafíos y demandas ante los que deberá reaccionar comprendiéndolos y asumiendo la responsabilidad, que una adecuada solución de los mismos comporta, a la vez que mediante la solución de problemas y la toma de posición ante los casos prácticos trabajados se haya decidido, consciente de los posibles límites a los que se enfrentará en la futura profesión.

La formación inicial, especialmente en la toma de decisiones y en el desarrollo de las prácticas, ha de constituirse en un eje para prever la pluralidad de los futuros retos y la necesidad de avanzar en empatía y resiliencia, mediante las cuales abordar las soluciones de las situaciones de mayor perplejidad, que analizaremos al enfrentarnos a los interrogantes derivados de los principios de complejidad y glocalización.

La capacitación inicial ha de enfocarse a implicar a los futuros profesionales en la identificación y búsqueda de mejoras ante posibles desafíos, que fortalecerán la personalización y forjarán un estilo propio, desde el que cada estudiante de profesorado ha de ejercitarse y prepararse para diagnosticar, afrontar y resolver los escenarios y ambientes híbridos de enseñanza-aprendizaje en los que actúa.

Diagnosticados algunos desafíos futuros, singularmente relativos al avance en las competencias de planificación, comunicación, identidad, digital, innovación, etc. se generará una metodología apoyada en el método de proyectos, ABP, casos prácticos, enseñanza-mutua, etc. que impulsarán a los estudiantes a descubrir posibles desafíos y procederá aplicando los métodos, estrategias y actividades, así como los recursos más coherentes con las necesidades de formación que caracterizan a los estudiantes, siendo este un proceso de pertinente capacitación para motivarlos en el diseño y desarrollo de los proyectos personales de aprendizaje, consciente de que la finalidad esencial es situar a cada estudiante ante los más relevantes problemas que nos plantea una didáctica para el futuro, a la vez que encontrando algunas pertinentes soluciones, mediante las cuales aplicar decisiones prospectivas.

La respuesta favorable a este interrogante representa una de las más destacadas formas de capacitar a los estudiantes de profesorado, ofreciéndoles las claves para que diagnostiquen e incluso intuyan los más destacados escenarios y grandes limitaciones que deberán afrontar si desean consolidarse como auténticos profesionales de la docencia (Medina *et al.*, 2013), procediendo a asumir:

- Vivencia de la profesión con:
 - Equilibrio y madurez.
- Desarrollo de competencias profesionales.
- Compromiso ético.
- Creador de climas:
 - Colaborativos.
 - Autónomos
 - Empáticos.
 - Vivenciales.
 - Entusiasmo cercano, etc.
- Inspirador de culturas de innovación e investigación permanentes.

Se logrará que cada estudiante de profesorado se afirme como líder pedagógico cuando asuma su trayectoria como un auténtico desafío vivencial como profesional y de la institución y la comunidad educativa en su conjunto.

¿He aceptado esta actividad docente por el nivel de servicio, colaboración, empatía y apertura a todas las personas?

Domínguez *et al.* (2020), han señalado el intenso compromiso ético y su significado profesional, al establecer que la tarea docente es esencialmente un proceso de crecimiento, de cercanía a la docencia, en complementariedad con la identidad y la profesión, desde una genuina metodología y un destacado afán de servicio y colaboración con el resto de colegas, familia, estudiantes, culturas en el aula, considerada educativa, etc. Ya que el docente es un modelo de profesional en el aprendizaje, la innovación e investigación permanente, subrayando y definiendo la potencialidad y convergencia de situaciones complejas entre el profesorado y la comunidad educativa, miembros de la administración, así como expertos en didáctica.

Santos Rego *et al.* (2021) han subrayado que la función docente en contextos de diálogo entre culturas y en escenarios fronterizos, se configura como la acción profesional de mayor valor, con una calidad de servicio y empatía colaborativa, dado que la capacitación del profesorado para que descubra adecuadas respuestas al diálogo y encuentro entre las culturas, representa un fecundo camino de acercamiento y entendimiento entre todas las personas, convirtiéndose en el protagonista de una fecunda y profunda formación inicial para los docentes, singularmente en las etapas más ligadas al mayor desenvolvimiento de los seres humanos, como la educación infantil (preescolar), primaria básica en las que las potencialidades de los estudiantes y docentes se entrecruzan y consolidan.

Las instituciones educativas, son ecosistemas abiertos, o han de serlo, sirviendo a los futuros profesionales como verdaderos escenarios desde los que aprender a aprender, innovar e investigar, siendo la cultura de colaboración una de las principales formas de avanzar en el compromiso profesional de cada docente (Gairín, 2005) en cuya línea ha evidenciado que la solidaridad, la empatía y la apertura amplían las cualidades de los futuros docentes, implicándoles en este periodo formativo en una vida nueva en las escuelas y aprendiendo los procesos de socialización y auténtica apertura.

Las cualidades de empatía y apertura, esenciales en el desarrollo de las relaciones sociales, la mejora de la interacción didáctica y la construcción del discurso docente (Darling-Hammond y Cook-Harvey, 2018; Medina *et al.*, 2020) evidencian las más relevantes bases en las que se asienta un clima

relacional positivo en las aulas e instituciones (Thapa *et al.*, 2013). Los auténticos protagonistas de la capacitación de los docentes en estas cualidades, reflejo de una axiología y deontología profesional esencial, se focalizan en los tutores y mentores, quienes son los responsables de la formación inicial, en todas las cualidades y claves formativas, tal como expone Baldacci (2021).

La función docente, por su propia naturaleza, es una actividad de auténtico servicio, educación integral, desarrollo experiencial y profunda solidaridad con todas las personas de la institución educativa, con especial impacto en los hogares y culturas diversas, que aportan al centro las singulares y ancestrales forma de comunicarse, resolver los problemas, definir líneas de vida, aportar valores y proporcionar los verdaderos escenarios de enseñanza-aprendizaje, en su amplitud y diversidad, que caracterizan aquellas escuelas del mundo glocalizado y complejo, que actualmente conforman la Humanidad (Medina *et al.*, 2020).

Las instituciones especializadas en la formación inicial del profesorado, asumen y afianzan en una cultura innovadora, apoyada en la investigación de la docencia, especialmente en los procesos educativos, que orientan a cada nuevo profesional en el conjunto de competencias a formar, la cultura colaborativa a desarrollar en los centros y a avanzar desde la personalización y el nuevo escenario de la investigación en equipo, con énfasis en la diada, para integrar la capacitación teórica y práctica, con singular atención al desarrollo de las competencias de planificación, comunicación, tutoría, digital, identidad profesional e innovación, principales cualidades y más actualizados aspectos para la construcción del conocimiento profesional.

Formación inicial del profesorado desde los principios de complejidad y glocalización

La iniciación a la profesión de docente ha de realizarse, desde el análisis y la toma de conciencia del significado y complementariedad entre los principios de complejidad y glocalización, dada la amplitud de desafíos, que el desempeño de la tarea educativa ha de asumir, tanto en sí misma, cuanto en la proyección que para las personas y especialmente las nuevas genera-

ciones comporta, ampliada esta práctica por la amplitud de funciones, que han de asumir en la Instituciones Educativas y en el propio contexto “global mundial e interdependiente”, que hemos de cuidar e impulsar.

Los futuros profesionales han de descubrir en su formación inicial los elementos esenciales, que le permitan comprender, asumir y tomar conciencia de la pluralidad de actuaciones y competencias que se les demandarán para llevar a cabo las concepciones, modelo y prácticas necesarias para desempeñar los procesos formativos, en el marco de la necesaria reflexión y en armonía entre la visión de la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje, en y desde la “complejidad”. Morin (1995, 2005) nos invita a descubrir una visión holístico-sistémica de los saberes/contenidos interdisciplinares, la pertinencia de generar matrices holístico-globales de tales contenidos a trabajar, así como identificar los núcleos integradores de nuevas formas de saber y ser en la sociedad de la incertidumbre, que contribuyan a vivenciar y sintetizar los modos de: conocer, educar, compartir y relacionarse, avanzando como innovadores profesionales de la educación.

Aprender a ser un profesional de la docencia requiere, que sea vivido tal desempeño formativo, en coherencia con la amplitud y pluralidad de decisiones, que conlleva, profundizando en las múltiples dimensiones y tareas, que caracterizan los actos formativos, así como la intensa y permanente actualización, que para los futuros docentes, se han acumulado en el periodo de la COVID-19 con un impacto desconocido hasta el momento, por el efecto de la tecnología y la distancia social (Harris y Jones, 2020).

La amplitud de las continuas crisis ha de entenderse desde una visión holístico-sistémica de las mismas, que incide en el enfoque y perspectiva, que hemos de tomar para acompañar a los nuevos educadores, quienes han a resumir la perplejidad y polidimensionalidad de las actuaciones, relaciones y ambientes híbridos de aprendizaje en y desde los que nos demandan, anticiparnos a los problemas, ajustar y seleccionar las modalidades de TIC y enfocar las futuras prácticas docentes, abiertas a reprogramaciones continuas, métodos y sistemas metodológicos, más abiertos, amplios y flexibles, así como una línea justificada de innovación, que incorpore las nuevas demandas de los hechos y visiones complejas.

Al aceptar esta amplitud y polidimensionalidad en la formación inicial del profesorado, hemos detectado que se requiere armonizarlas con el principio de glocalización (Medina, 2009), que resitúa las instituciones y a los

docentes en el ecosistema de la síntesis entre los desafíos y saberes locales y los derivados de un entorno mundial, que ha presentado en la actual situación de la COVID-19 unas líneas y realidades de intensa y profunda interdependencia, que requiere de un amplio fortalecimiento de la educación como actividad nuclear para avanzar en la resiliencia, colaboración, solidaridad e interdependencia de los seres humanos.

La visión glocalizadora nos lleva a aprender a actuar localmente, desde un pensamiento y práctica globales, que constatan un mundo profundamente interdependiente e interrelacionado. La educación ha de promover nuevas ideas, concepciones y modelos, que propician una visión en armonía y profunda colaboración entre todas las personas, promoviendo la intensa relación entre las escuelas, sus comunidades cercanas y la visión de un mundo como aldea global, intensamente interdependiente, en el que el valor más señalado se concreta en la colaboración, solidaridad y avance integral compartido.

Se requiere, en coherencia con el principio dialógico de Ruf y Gallin (1998), un avance intenso y de afianzamiento del encuentro entre los seres humanos, propiciando el significado de la intra-comunicación y la intercomunicación personal, avanzando en ella, mediante el diario de aprendizaje, que implica a cada persona en la reflexión, comunicación y empatía entre todos los participantes en la tarea educativa.

Se ha de intensificar el valor y los sentimientos de acogida de lo local, los valores ancestrales, la singularidad de las culturas, presentes en las escuelas y el trabajo en equipo para entender y potenciar las competencias, con énfasis (Domínguez *et al.*, 2020):

- Identidad profesional.
- Identidad ciudadana/local.
- Colaboración y encuentro.
- Diálogo entre las personas.
- Ética-axiológica.
- Metodológico-didáctica.

Se caracterizará la formación inicial del profesorado por la puesta en práctica y la complementariedad entre los dos principios citados, devolviendo a cada educador la autonomía, la coherencia con su trayectoria vital y profesional, el reto del liderazgo pedagógico y el compromiso entre lo local-institucional y comunitario.

El afianzamiento profesional del profesorado requiere de una metodología, que impulse tanto el dominio de los principios, como la profundización en el verdadero sentido de una educación y afianzamiento de los modelos docentes, que promuevan la adecuada toma de conciencia y el desempeño de las prácticas educativas, como procesos de innovación, investigación y desarrollo integral de los profesionales y de las instituciones, con singular énfasis en la interacción. Organizaciones de Educación Superior y Escuelas en un intenso diálogo y afianzamiento de estilos, programas y modelos de capacitación inicial, basada en el conocimiento, implicación y desarrollo de todas las Instituciones y culturas participantes.

Así avanzaremos en el Principio de Complejidad y el Liderazgo señalado por Nava y Nava (2019), quienes en línea con Morin (1999) propugnan aprender en conjunto y comprender el texto y contexto, partes y todo, lo múltiple e individual, ampliando permanentemente a las visiones y objetos e investigar como singularmente en escenarios de incertidumbre. Se complementa esta visión con la práctica e indagadora, ligada a la selección de nuevos problemas y anticipándonos a las incertidumbres locales-globales, mediante procesos de colaboración e intervención entre decisiones locales, pero con perspectivas globales.

Se han de promover estudios de caso interrelacionados, que evidencien la singularidad de los problemas locales, pero con enfoques más universales, así se tomarán aspectos prácticos destacados que representan a las instituciones locales, relevantes y singulares, desde las cuales proyectar actuaciones y fomentar la diversidad de ámbitos, ciudades, pueblos, comarcas, regiones, que faciliten la armonización entre estudio de casos múltiples y elección de entornos singulares, requeridos de estudios propios y de gran impacto universal.

Se ampliarán las redes semánticas mediante análisis interrelacionados, avanzando en nuevas reflexiones de los sistemas complejos y globales proporcionando un adecuado proceso de integración y complementariedad metodológica, esenciales en la formación inicial del profesorado.

Iniciación a la profesión de docencia

Educación- reto de la mentoría/tutoría

La capacitación de los futuros profesionales, graduados universitarios, constituye un aspecto esencial de la Educación Universitaria, singularmente la capacitación de los futuros docentes con especial énfasis en los implicados en la Educación Infantil, Básica y Media, dado que preparan a los jóvenes para acceder a la Universidad. La motivación y orientación de los estudiantes universitarios, especialmente de los que se forman en las Escuelas Normales, requieren de sus formadores singulares dotes, cualidades y competencias imprescindibles para encontrar las verdaderas claves, que les permitan capacitar e integrar creativamente a los futuros profesionales de la docencia, así destacamos varias competencias que los docentes de la Escuela Universitaria/Normales, han de dominar, alcanzando un especial avance, y devolviendo a los futuros docentes las auténticas bases del sentido, la deontología y el conocimiento experto mediante la consecución de amplias competencias, así entre estas se consideran nucleares las siguientes:

Planificación, comunicación, tutoría/mentoría, digital-tecnológica, emprendimiento, autonomía, creatividad, evaluación, identidad profesional, diálogo y encuentro entre culturas, innovación, investigación, evaluación, liderazgo pedagógico, etc.; siendo el eje de estas competencias destacadas en la última década en trabajos como los de Medina *et al.* (2013), Domínguez *et al.* (2020) y González-Fernández *et al.* (2021), que representan los enfoques genuinos de los nuevos profesionales en y desde la sociedad del conocimiento, con singular emergencia, que valoren en la realidad de la pandemia y de las innovaciones e investigaciones, generadas como los ambientes híbridos, propios de un escenario de gran incertidumbre, valores compartidos y nuevas demandas de solidaridad, colaboración y encuentro.

Hemos de tomar conciencia de la trascendencia de capacitar a los futuros profesionales de la docencia en las mencionadas competencias, con énfasis en la tutoría/mentoría e identidad, mediante las cuales alcanzar los más destacados niveles de preparación para el adecuado desempeño de la docencia, función de máxima proyección y transformación de las personas.

La preparación para el ejercicio de la docencia, demanda del formador de formadores un especial dominio de las competencias, tomando conciencia de que entre ellas, hemos de subrayar el sentido e impacto que para las educadoras/es del escenario de postpandemia, significa, la tutoría/mentoría, integrada en un doble significado, dado que el tutor es el profesional, que a modo de principal apoyo, valor añadido y potencial motivador, representa para cada persona, que se forma, con especial interés, motivación y cercanía para apoyar y potenciar a cada persona, con mayor necesidad en los primeros niveles del Sistema educativo.

Así los formadores de formadores han de asumir el valor y proyección de esta competencia y resignificar su capacitación como futuros profesionales de la educación. Domínguez *et al.* (2021) han destacado que el aprendizaje de las competencias, singularmente la tutoría, implica asesorar en el saber, pero del que el propio conocimiento en el modelo formativo, para que se mejore el desempeño y la capacitación integral de los estudiantes, verdaderos mediadores e impulsores de la educación integral, holística y en colaboración entre los participantes, implicando al futuro docente en un intenso proceso de toma de conciencia y de saber práctico, en el que sintetice:

- El modelo de tutoría, que ha de trabajar, para comprender y compartir con el aprendiz, desde el cual entienda y conceptualice la función tutorial.
- Proyección y aplicación de la acción tutorial desde un proceso intenso, abierto, colaborativo y realizado en mutua empatía.
- Situado en un marco de valores y de nuevos significados y actitudes favorables al concepto y práctica de la tutoría.

El desarrollo de la tutoría en los escenarios de Educación Superior, se amplía a la visión y nuevos significados, que capacitan a los estudiantes de profesorado para su aplicación y óptimo desempeño en su futura vida profesional; así hemos de trabajar la formación de los maestros/docentes, en y desde la competencia tutorial para que la apliquen con nuevas visiones, auténtica capacidad y aprendizaje en servicio desde las múltiples formas de aplicación en las diversas formas de ser, generando un estilo reflexivo innovador en los cambiantes escenarios educativos.

Formar a los profesionales, desde su capacitación inicial, en la competencia tutorial comporta entender el valor y la verdadera trascendencia

y transferencia de las acciones tutoriales en la vida del centro, el aula, las comunidades educativas y al diálogo entre las culturas, nuevos escenarios, propiciadores de la identidad profesional de cada estudiante de la Escuela Normal/Educación Superior.

Enseñar/aprender a ser tutor y generador de situaciones y proceso intensamente formativos, que propicia en el equilibrio emocional y afectivo de cada estudiante para que avance en el pensamiento creativo e innovador; que propicie el desarrollo equilibrado de cada ser humano, desde el periodo inicial de formación, hasta la culminación de la correspondiente etapa del sistema educativo, al evidenciarse como el principal reto del formador de formadores, comprometiéndose a buscar situaciones nuevas y a dar respuestas creativas y de pleno desarrollo para todas las personas de la institución educativa.

Se han de consolidar programas de aprendizaje tutorial y de búsqueda de sentido para todos los estudiantes, enfocando la educación integral de las personas a avanzar cómo aprender a aprender y crear situaciones indagadoras, reflexivas y en colaboración, al convertir la tutoría entre iguales (*peer-tutoring*), en un destacado encuentro y escenario, con apoyo de líderes entre equipos y estudiantes, abiertos a la reflexión, la colaboración y la enriquecimiento mutuo, avanzando en un nuevo significado de la tutoría académica, personalizada y profesionalizadora.

La tutoría aplicada a estudiantes y profesionales de las Normales y Universidad adquiere un significado más creativo en colaboración y acompañamiento entre iguales, que ha de representar la formación en un clima de superación mutua entre mentor y tutorado/acompañado, que se concreta en un nuevo modelo de armonía, cooperación y superación mutua, construyéndose una línea de personalización educativa y de avance en el conocimiento, valores, actitudes e interacciones compartidas, asumidas desde la corresponsabilidad.

Mentoría /Tutoría Innovadora

Weber (2020, p. 562), considera que el mentor ha de:

- Transformar y mejorar los climas de enseñanza-aprendizaje.

- Presentar cuestiones que provoquen nuevos pensamientos en la persona tutelada.
- Combinar las actuaciones de tutor y tutelado para lograr resultados innovadores.
- Proporcionar procesos de reflexión abiertos al pensamiento y a nuevas estrategias, que resuelvan situaciones inciertas y propicien aprendizajes profundos y posiciones de liderazgo en las organizaciones.
- La relación tutor-tutelado ha de basarse en la personalización, la empatía, confianza y en relaciones de plena colaboración, que estimulen el desarrollo integral del tutelado y la apertura a la pluralidad de vivencias, experiencias y retos que han de afrontar las personas tuteladas/estudiantes en el proceso de formación inicial para ser docentes.

¿Qué aspectos ha de atender el tutor/mentor de los estudiantes de profesorado en su formación inicial?

- Equilibrio emocional.
- Facilidad para generar la empatía con los estudiantes.
- Autocontrol personal, social y profesional.
- Conocimiento de la otra persona como ser único, singular, irreplicable y susceptible de ingentes potencialidades.
- Estimular la identidad:
 - Personal.
 - Profesional.
 - Cultural.
 - Pertenencia a su grupo.

Así mismo, destacamos las siguientes acciones tutoriales:

- Generación de nuevos y cercanos climas socio-emocionales y abiertos a la plena realización de los miembros de la Institución educativa.
- Devolver al estudiante su imagen en espejo.
- Transformar la relación con los tutelados en actuaciones de cercanía y co-responsabilidad, igualdad, co-desarrollo comunitario.

¿Qué métodos y acciones ha de propiciar el docente como tutor / mentor para formar a los estudiantes en complejidad y glocalización, afianzando la identidad profesional?

Entre los métodos, anteriormente presentados, señalamos los más pertinentes, así como afianzar nuevos procesos y planes para lograr la capacitación en la competencia tutorial:

- Estudio de casos originales y de impacto en la propia formación.
- Diseño de programas de formación ad-hoc locales y complejos, intercomplejos y holísticos.
- Proyectos de desarrollo humano para avanzar en:
 - Identidades: rurales-mentalidad universal; ciudadanas-interciudades.
- Diálogos y encuentros:
 - Discursos e interacciones.
 - Discursos integrados.
 - Análisis de situaciones complejas.
 - Relaciones de empatía y colaboración.

La formación tutorial ha de realizarse a partir de la planificación y el diseño de un programa que emplee métodos basados en la construcción del conocimiento y el desempeño de prácticas innovadoras, formulando y adaptando los elementos más coherentes y pertinentes para lograr la formación integral de los estudiantes de profesorado en la competencia tutorial en armonía con la identidad. El diseño del programa implica; formular:

- Objetivos Formativos:
 - Personales.
 - En equipo.
- Selección de contenidos formativos:
 - Modelos de liderazgo pedagógico.
 - Situaciones y modalidades tutoriales.
 - Concepciones y componentes de la acción tutorial.
 - Métodos para la tutela y asesoramiento tutorial.
 - Estrategias a conocer para la construcción de escenarios de tutela y colaboración tutorial.
- Métodos y actividades formativas:
 - Introspección.

- Aprendizaje basado en problemas.
- Estudio de casos profesionales.
- Trabajo en diadas y equipos.
- *Coaching* y prácticas grabadas, analizadas, compartidas y de intenso desarrollo institucional.
- Acciones individualizadas y de observación mutua:
 - Narrativa y procesos de co-análisis personal e institucional.
- Recursos:
 - Grabaciones/teléfonos, plataformas, etc.
 - Cuadernos de campo.
 - Tablet grabadoras diversas, etc.
- Procesos de auto, co y heteroevaluación:
 - Indagación e investigación del impacto del programa en cada estudiante, equipos, grupos de aula, participantes en el proceso formativo.

La pluralidad de métodos sirve para formar a los nuevos docentes en:



Fuente: Elaboración propia

Se ha de promover la generación de un mapa personal e institucional para adaptar los métodos a las situaciones de Innovación e investigación de la competencia tutorial, asumida personal e institucionalmente.

Marco de competencia digital docente

El camino seguido hoy para enseñar a nuestros docentes a ejercer su labor como profesores, pasa por un proceso de acreditación de competencia digital docente sin la cual es muy difícil moverse en nuestra aldea global tan digitalizada. Desde el año 2012 se empieza a tener en cuenta en determinados países que es necesario aunar esfuerzos para conseguir esta adaptación de los docentes al nuevo mundo digital con ello surge el marco europeo de competencia digital para Educadores (DigCompEdu).

En este marco competencial se establecen 5 áreas que componen la competencia digital docente:

- Área 1.- Información y alfabetización informacional.
- Área 2 comunicación y colaboración.
- Área 3 creación de contenidos digitales.
- Área 4 seguridad.
- Área 5 resolución de problemas.

En cada una de estas áreas se encuentran las 21 competencias que conforman las áreas anteriormente citadas además se establecen 6 niveles competenciales progresivos d dominio en cada 1 de ellos siguiendo una estructura similar a la que se maneja en las competencias lingüísticas en idiomas se establecen los siguientes niveles:

- A1 Nivel básico
- A2 Nivel básico
- B1 Nivel intermedio
- B2 Nivel intermedio
- C1 Nivel avanzado
- C2 Nivel avanzado

El Marco Común de Competencia Digital Docente establece tres dimensiones en cada una de las competencias de las cinco áreas que lo componen. La primera dimensión es básica, y en ella se incluyen los niveles A1 y A2. La segunda dimensión es intermedia, en la cual se incluyen los niveles B1 y B2. Por último, la tercera dimensión es avanzada, y la misma incluye los niveles C1 y C2. Esta estructura está diseñada para identificar el nivel de competen-

cia digital de un docente, este nivel es progresivo, lo que va dando al docente mayor desarrollo y autonomía digital. La competencia digital proporciona la capacidad de aprovechar la riqueza de las nuevas posibilidades asociadas a las tecnologías digitales y los retos que plantean, también resulta cada vez más necesaria para poder participar de forma significativa en la nueva sociedad y economía del conocimiento del siglo XXI.

La estrategia es replantear la educación, para ello hay que formar a los educadores en las competencias necesarias en la sociedad del siglo XXI y en entornos para el futuro, la necesidad de que la tecnología se aproveche plenamente y se integre de forma eficaz en los centros formativos, mejorar el acceso a la educación a través de recursos educativos abiertos y las oportunidades sin precedentes que los nuevos medios ofrecen para la colaboración profesional, la resolución de problemas y la mejora de la calidad y equidad de la educación. La competencia digital es un requisito primario para que los estudiantes de todas las edades puedan acceder y sacar provecho del universo de posibilidades que le brinda la tecnología para un aprendizaje más eficaz, motivador e inclusivo (tal como se indica en «Education and Training Monitor, 2013», p. 19).

Los estándares educativos deben incluir el tipo de conocimientos y habilidades que ayuden a los estudiantes al desarrollo de las nuevas competencias necesarias en la sociedad actual, que se ven potenciadas por la tecnología, muy concretamente aquellas relacionadas con la gestión del conocimiento. Aquellas personas que sean responsables de la enseñanza de los estudiantes del nuevo milenio tienen que ser capaces de llevarlos por la senda educativa a través de los nuevos medios. Los profesores necesitan un mensaje claro en este sentido: el reconocimiento público de lo que deben hacer para desarrollar estas competencias como una prioridad en sus áreas o especialidades. Este reconocimiento público exigirá una atención preferente en los sistemas de formación del profesorado y el reconocimiento de su desarrollo profesional. La necesidad de asegurar una docencia de alta calidad debe ser uno de los objetivos prioritarios en las Universidades en el Grado de Magister y en los Másteres de Profesorado de Secundaria, en cada una de sus especialidades.

La formación en competencias es un imperativo curricular que, en el caso de la competencia digital, se ha desarrollado poco en sus especificaciones y es diversa en sus descriptores al no existir un marco de referencia común. Desarrollar la competencia digital en el sistema educativo necesita una adecuada integración del uso de las TIC en las aulas y que los docentes tengan la

formación adquirida en esa competencia. Es este último factor el más importante para el desarrollo de una cultura digital en el aula y la sintonía del sistema educativo con la nueva «sociedad red». La conectividad y el equipamiento deben ir llegando a todas las aulas, pero será más complicado que haya una suficiente formación a nivel generalizado de competencia digital docente si no hay un marco común de referencia que permita su acreditación nivelada (no como algo opcional o reservado para quienes tengan afición a las aplicaciones y dispositivos informáticos) y desarrollar un plan de formación coherente con una propuesta de indicadores evaluables que permita reforzar una de las áreas de la profesionalización docente peor atendidas en la formación inicial. Es algo que ya se va haciendo en algunos países, aunque con diversos matices, orientaciones y niveles de concreción.

La propuesta de crear un Portfolio de la Competencia Digital Docente (ponencia en INTEF, 23 de mayo de 2016), como un servicio interoperable y en línea con las siguientes características:

1. Biografía de la Competencia Digital Docente: esta sección incluye la herramienta de autoevaluación de la competencia digital docente, que es la parte esencial del servicio, y cuyos descriptores competenciales divididos en 6 niveles, son los que se presentan en este Marco.
2. Porta-evidencias: es el dossier del docente en materia de competencia digital, en el que el docente evidencia que el nivel alcanzado en la autoevaluación es real y contrastable.
3. Pasaporte de la Competencia Digital Docente: las dos secciones anteriores dan como resultado este pasaporte de la competencia digital, imprimible, actualizable y compartible, que el docente podrá presentar en cualquier administración, institución o entidad educativa, para su validación.

La recomendación europea de 2006 indica la competencia digital como una competencia básica fundamental, con la siguiente definición:

«La Competencia digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de

colaboración a través de Internet» (*European Parliament and the Council*, 2006).

Como indica Ferrari (2012), los discursos sobre la alfabetización tienden a centrarse en el argumento de la decodificación y codificación, es decir, en la lectura y escritura, pero aquí preferimos referirnos a la competencia digital como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser funcional en un entorno digital. Por tanto, además de los cambios que introducen las nuevas tecnologías en la alfabetización de la lectura y escritura, podemos argumentar que la competencia digital requiere un conjunto nuevo de habilidades, conocimientos y actitudes. La adquisición de la competencia en la era digital requiere una actitud que permite al usuario adaptarse a las nuevas necesidades establecidas por las tecnologías, pero también su apropiación y adaptación a los propios fines e interaccionar socialmente en torno a ellas. La apropiación implica una manera específica de actuar e interactuar con las tecnologías, entenderlas y ser capaz de utilizarlas para una mejor práctica profesional.

En general, la competencia digital también puede definirse como el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de información y comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y la participación en la sociedad.



Fuente: INTEF

Como ejemplo de estas rúbricas a las que se llegó en el congreso sobre el Marco Común de Competencia Digital Docente, mostramos una de las áreas, de manera que se observa el aumento en la competencia, según se pasa de A1 hasta C2.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
1	Sé que existen los sistemas de almacenamiento de datos de los dispositivos que utilizo en mi práctica docente.	Entiendo cómo se almacena la información en diferentes dispositivos y utilizo algunos de ellos para satisfacer mis necesidades de aprendizaje.	Antes de almacenar contenido de interés docente reflexiono sobre la conveniencia o no de hacerlo de manera pública o privada.	Creo una copia de los archivos que necesito antes de almacenar contenido de interés educativo ya sea de forma pública o privada.	Comprendo los beneficios y riesgos de almacenamiento local y en línea, procurando transmitirlo al resto de mis compañeros docentes y a mi alumnado.	Dispongo de servicios para almacenar los contenidos digitales que creo como producto del proceso de aprendizaje y los comparto con mi alumnado.
2	Sé a quién debo recurrir en caso de encontrar problemas cuando quiero recuperar información almacenada en un dispositivo, ya sea personal o del centro.	Sé que existen herramientas en línea para guardar y organizar información educativa en diferentes formatos.	Dispongo de un perfil con espacio disponible en un sistema de almacenamiento en la nube y guardo en él algunos archivos educativos.	Procuró almacenar en línea aquellos documentos o recursos educativos que ya he finalizado, para poder recurrir a ellos en un futuro en caso de necesitarlos.	Utilizo aplicaciones y extensiones instaladas en mi navegador para etiquetar y almacenar recursos educativos en servicios en la nube.	Dispongo de una estrategia de almacenamiento tanto local como en línea que comparto con mi alumnado y con otros docentes.
3	Encuentro y recupero el contenido educativo que he guardado.	Almaceno y organizo mis recursos educativos para mi práctica docente.	Actualizo mis recursos educativos, hago copias de seguridad y almaceno aquellos que no utilizo.	Desarrollo una estrategia de organización, actualización y almacenamiento de los recursos educativos que uso en mi práctica docente.	Comparto mis recursos educativos subidos a la red y creando enlaces para compartirlos.	Creo mis propios repositorios educativos disponibles tanto para alumnado como para otros compañeros docentes.
4	Organizo la información educativa en carpetas dentro de mi equipo y soy consciente de que podría hacerlo de una forma más eficiente para recuperar posteriormente la información.	Es inusual que transfiera archivos entre dispositivos móviles, y si lo hago la única opción con la que cuento es enviárselos por correo electrónico.	Dispongo y uso dispositivos portátiles, así como unidades de almacenamiento externo que me permiten transferir archivos o recursos educativos de un dispositivo a otro.	Almaceno todo el contenido educativo que elaboro o descargo en mi unidad externa.	Uso servicios de almacenamiento en nube mediante los que comparto archivos y recursos educativos con otros docentes y mi alumnado.	Selecciono la información que puede resultar de interés para la comunidad educativa, la almaceno en la nube y la comparto usando servicios sociales.
5	He eliminado sin querer un recurso educativo de mi interés, pero he sido capaz de restaurarlo.	Soy consciente de que se pueden crear copias de seguridad de mis archivos para no perderlos por error.	Recibo archivos comprimidos y, con cierta dificultad, consigo abrírlos como parte de mi práctica docente.	Comprimo los archivos y recursos educativos que uso para optimizar el espacio de almacenamiento del que dispongo.	Almaceno en la nube el material educativo que genero.	Combino las diversas tecnologías de conectividad para la transferencia de archivos educativos entre dispositivos.

De la misma manera se pueden tratar el resto de las áreas competenciales a lo largo de las materias propias de estudios que desembocan en la obtención del Máster profesionalizante para cada especialidad de graduado para ejercer la docencia.

Reflexiones finales

Los docentes deben ser situados y apoyados en la identificación formulación y toma de conciencia de los principales problemas educativos a vivir en:

- Diseño de ambientes híbridos de aprendizaje.
- Contexto de la escuela elegida.
- Identidad del profesorado ante la complejidad y la glocalización de las concepciones y prácticas educativas.
- La comprensión de la amplitud y dificultades de los procesos de enseñanza aprendizaje en situaciones inciertas.
- Pluralidad de escenarios formativos y comunitarios.

- Diversidad de culturas y seres humanos en interacción.
- Análisis de su práctica formativa y cultura institucional generación de métodos complementarios: estudio de casos, narrativa y trayectorias, co y auto observación de las actuaciones docentes en las aulas.

La capacitación para actuar ante la complejidad desde un enfoque globalizador implica:

- Análisis de los retos y desafíos de la didáctica.
- Escenarios de incertidumbre y toma adecuada de decisiones.
- Retos de nuevos liderazgos pedagógicos.
- Respecto al diálogo y encuentro entre las personas en momentos de transformación y de nuevos escenarios virtuales y presenciales.
- Integración de las TIC en los procesos educativos, en coherencia con las necesidades de una nueva Humanidad (Medina et al., 2020) y la generación de un significado profundo de la vida en los ambientes híbridos de aprendizaje (Ricardo et al., 2021), generados desde procesos de innovación e investigación de la docencia.

Vivenciación de los problemas analizados y propuestas de actuaciones indagadoras:

- Aprender a desempeñar una trayectoria propia de identidad y desarrollo profesional, basada en la construcción del saber y ser docente, requiere:
 - Análisis de los desafíos y valoración de soluciones imaginativas.
 - Un estilo de creación de conocimiento y sentimientos que se centre en la indagación de los desafíos de la sociedad de la incertidumbre y de la glocalización.
 - Un nuevo marco de principios (complejidad y glocalización), aplicados mediante una metodología didáctico-heurística, orientada desde un estilo tutorial y de mentoría colaborativa:
- Reflexivo.
- Colaborativo.
- De intensa corresponsabilidad (Weber, 2020), entre todas las personas implicadas en las Instituciones Educativas (González-Fernández *et al.*, 2021).

La formación tutorial ha de realizarse a partir de la planificación y el diseño de un programa que emplea métodos basados en la construcción del conocimiento y el desempeño de una práctica innovadora, formulando y adaptando los elementos más coherentes y pertinentes para lograr la formación integral de los estudiantes de profesorado en la competencia tutorial en armonía con la de identidad. El diseño del programa de formación implica formular objetivos formativos personales y en equipo selección de contenidos formativos, liderazgo pedagógico, situaciones y modalidades tutoriales, concepciones y componentes de la acción tutorial:

- Métodos para la tutela y asesoramiento tutorial, estrategia a conocer para la construcción de escenarios de tutela y colaboración tutorial.
- Método y actividad de formativa: introspección, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos profesionales, trabajo en día día y en equipo, coaching y práctica grabadas analizadas compartidas y de intenso desarrollo institucional. Acciones individualizadas, observación mutua, narrativa y procesos de co-análisis personal e institucional, recursos grabaciones. Indagación de la investigación del impacto del programa en cada estudiante como equipo, a grupo de aula y participante en el proceso formativo.

Bibliografía

Álvarez-Arregui, E., Pérez-Navío, E., González-Fernández, R. y Rodríguez-Martín, A. (2021).

Pedagogical Leaders and the Teaching—Learning Processes in COVID-19 Times. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15). <https://doi.org/10.3390/ijerph18157731>

Baldacci, M. (2021).

La competencia en la educación escolar. En M.C Domínguez, E. López-Gómez y M.L. Cacheiro, *Investigación e Internacionalización en la Formación basada en competencias* (pp. 19-28). Dykinson.

Comisión Europea (2012).

Rethinking Education. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redie-eurydice/Prioridades-Europeas/Rethinking.html>

Comisión Europea (2013).

Education and Training Monitor 2013. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/progress_en.htm

Domínguez, M.C., López-Gómez, E. y Caheiro, M.L. (Coords.) (2021).

Investigación e Internacionalización en la Formación Basada en Competencias. Dykinson.

Domínguez, M.C., Medina, M., González-Fernández, R. y López-Gómez, E. (2018).

Metodología de Investigación para la Educación y la Atención a la diversidad educativa. UNED.

Domínguez, M.C., Ruiz-Cabezas, A., Medina, M.d.C., Loor, M.C., Pérez-Navío, E. y Medina, A. (2020).

Teachers' Training in the Intercultural Dialogue and Understanding: Focusing on the Education for a Sustainable Development. *Sustainability*, 12(23).

Ferreiro, R. (2016).

Pasión por la enseñanza. Las competencias profesionales didácticas del Método ELI. UNISAN.

Gairín, J. (Coord.) (2005).

La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema? Praxis.

González-Fernández, R., López-Gómez, E., Khampirat, B., Gento, S. (2021).

Medición de la importancia del liderazgo pedagógico de acuerdo con la percepción de los evaluados. *Revista de Educación*, 394, 39-65.

Harris, A., y Jones (2020).

COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247.

INTEF (2013).

Plan de Cultura Digital en la Escuela. Disponible en <http://blog.educalab.es/intef/2013/04/16/plan-de-cultura-digital-en-la-escuela/>

INTEF (2015).

Marco de Competencia Digital Docente (versión en inglés). Disponible en <http://blog.educalab.es/intef/2015/10/13/marco-comun-decompetencia-digital-docente-version-en-ingles>.

INTEF (2016).

Jornada sobre Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes. Disponible en: <http://educalab.es/intef/digcomp/digcomporg>

INTEF (2017).

Common Digital Competence Framework for Teachers. Disponible en: <http://blog.educalab.es/intef/2017/01/26/common-digital-competenceframework-for-teachers/>

Jackson, P.W. (1991).

La vida en las aulas. Morata.

JRC (2017).

DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Disponible en: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-researchreports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-andexamples-use>

JRC (2017).

Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). Disponible en: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>

López-Gómez, E. (2017).

El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61-78.

- Medina Domínguez, M.d.C. (2015).**
Formación de líderes en inteligencia emocional y gestión del talento. Universitas.
- Medina Domínguez, M.d.C. (2021).**
El método Malakhaba. Universitas.
- Medina, A. (2009). (Ed).**
Formación en las Competencias Básicas. Universitas.
- Medina, A., De la Herrán, A. Domínguez, M.C. (2020).**
Hacia una Didáctica Humanista. UNED-Redipe.
- Medina, A., Domínguez, M.C. y Medina, M.d.C. (2021).**
Innovación de la docencia para el aprendizaje formativo en el encuentro entre las culturas. X Congreso Internacional RIAICES, Morelia, 18-20 noviembre.
- Medina, A., Domínguez, M.C., Méndez, E., Levi, G., Sánchez, C. ... y Guillén, M. (2013).**
Formación del profesorado: Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Medina, A., y Domínguez, M.C. (Eds.) (2016).**
Didáctica, disciplina básica para los Profesionales de la Educación. Universitas.
- Morin, E. (1995).**
El pensamiento complejo. Gedisa.
- Morin, E. (1999).**
Introducción al conocimiento complejo. Gedisa.
- Nava, M.V., y Nava, N. (2019).**
Estilos de liderazgo. Configuraciones y prácticas desde la autonomía de gestión y la complejidad. *EspressivAmente*, 2.
- Ricardo, C., Solano, H., Medina, A., Mendoza, A., González, A., Lafaurie, A. y Anarita, V. (2021).**
Teachers' perceptions of culturally appropriate pedagogical strategies in virtual learning environments: a study in Colombia. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 23(1), 113-130.
- Ruf, U., y Gallin, P. (1998).**
Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2. Spuren legen–Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern. Kallmeyer.
- Santos Rego, M.A., Mella Núñez, I. y García Álvarez, J. (2021).**
Educación moral y ética de la acción en el aprendizaje-servicio universitario. *Perfiles Educativos*, 43(173), 166-182.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. y Higgins, A. (2013).**
A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Weber, E. (2020).**
Brain-Based Mentoring to Help Develop Skilled and Diverse Communities. En I. Beverly et al., *The Wiley International Handbook of Mentoring* (pp. 547-566). Wiley Blackwell.

CAPÍTULO 2.

PEDAGOGÍA DE LA LITERACIDAD Y PENSAMIENTO CRÍTICO. CONSTRUCCIONES Y RECONFIGURACIONES METODOLÓGICAS DE LA GESTIÓN ESCOLAR DESDE LA COMPLEJIDAD

ENRICO BOCCIOLESI

Resumen

Durante los últimos años, los paradigmas sociales se han invertido inesperadamente y las personas se han aislado en sospechas, incertidumbres y necesidades relacionales. Las cuestiones sociales, que dinamizan el cambio en la acción, siguen representando las variables reales que se han vinculado a la reinterpretación repentina del paradigma educativo. El propósito de este capítulo es ofrecer una exploración pedagógica, no exhaustiva, de algunas representaciones y opciones para alfabetizar. Esto es con propósitos a liberar y aceptar las distintas variables culturales y raíces históricas. A través de la reflexión y de la investigación pedagógica, se ofrece una lectura transversal con respecto a las metodologías utilizadas en contextos no europeos, cuestionando la importancia de recuperar, por parte de la comunidad docente, el contexto de vida. Estas razones se consideran a medida que desarrollamos la propuesta teórica que esboza y estructura la perspectiva sobre el desarrollo de la alfabetización. Esta afirmación se basa en la reciente difusión de este término periférico que difiere del significado abusado de “capacidad de lectura y escritura”. La pedagogía de la literacidad nos permite rescatar una educación compleja en un entorno desestructurado, no escolarizado, reducido a unos pocos símbolos minoritarios y significativos.

Palabras claves: pedagogía, complejidad, popular, antihegemónica, pensamiento crítico

Abstract

During the recent global pandemic, social paradigms have suddenly been reversed and people have locked themselves in fears, uncertainties, and relational needs. Social issues, which energize change in action, continue to represent the actual variables that have been tied to the sudden reinterpretation of the educational paradigm. Emerging educational problems require closer attention to the dominant themes in the contemporary educational context. The purpose of this essay is to offer a pedagogical examination, not exhaustive, of some perspectives and alternatives for literacy. This is with a view to liberating and accepting one's own cultural variables and historical roots. Using reflection and pedagogical research, a transversal reading is offered with respect to the methodologies used in non-European contexts, questioning the importance of recovering, by the teaching community, the context of life. These reasons are considered as we develop the theoretical proposal that outlines and structures the perspective on the development of literacy. This claim is based on the recent diffusion of this peripheral term which differs from the abused meaning of "ability of reading and writing." The pedagogy of literacy allows us to recover complex education in an unstructured, unschooled environment, reduced to a few minority and significant symbols.

Keywords: pedagogy, complexity, popular, antihegemonic, critical thinking

INTRODUCCIÓN

INTRODUCIR LAS CUESTIONES educativas, propias de un entorno contemporáneo tan plural y polifacético, siempre es complicado, por lo menos por dos razones: la primera porque no podemos encontrar una solución unívoca que ofrezca una validez para todas y todos, la segunda es que debemos aprender a repensar la educación convirtiéndonos en *sastres del cuestionamiento educativo*. Popper empezó trazando varias rutas para los educadores, anteriormente se dedicó a los filósofos, pero indirectamente nos dio distintas claves de lectura de la profesionalidad educativa. El autor viene nos proporcionó textos imprescindibles para la crítica educativa hodierna, pensamos a “La lógica de la investigación científica” (1980), el reconocido “Sociedad abierta y sus enemigos” (1982) o “Conjeturas y refutaciones” (1991).

“La sociedad cerrada está determinada por la fe en los tabúes mágicos, mientras la sociedad abierta es la en la cual los hombres han aprendido a asumir una postura de alguna manera crítica respecto a los tabúes y a fundamentar sus decisiones en la autoridad de la propia inteligencia [...]”¹ (1996, I, 249). Las necesidades primarias han vuelto a ser las fundamentales; tales como comer, trabajar y sobrevivir como familias, grupo de pares, de ciudadanos y sobre todo como personas. Los enemigos invisibles siempre han existido en nuestras sociedades, no representan una nueva amenaza en sí misma, pero de igual modo asustan como si fuera la primera vez. Falazmente vivimos en una etapa de desarrollo enmarcada por el pésimo uso del tiempo y el desperdicio de las vidas. Las urbanizaciones viven de silencios, las personas con miedo de los otros, el gran enemigo es el contacto con los demás, la confirmación de lo que ha estado pasando en las últimas décadas donde los seres vivientes se alejaban lentamente, en la virtualidad. Dentro de las reflexiones teóricas propuestas por autores pertenecientes a diferentes latitudes, pero casi cercanos en un pensamiento compartido de acción y adqui-

1 Traducción del autor del texto italiano al español.

sición de conocimiento de la propia existencia, hacia un contexto social, que existe sobre la base de la relación gramsciana de subordinación (Baldacci, 2017) y sobre él se erige y basa su propio sistema de control. La deriva de la relación subalterna entre dominante y dominado (Illich, 2019), oprimido y opresor (Freire, 1978), ve su máxima expresión en la relación con el *término hegemónico* (Baldacci, 2017).

En este contexto, de acuerdo con lo que Baldacci recordaba: "el término "hegemonía" proviene del griego *heghemòn*, derivado de *hegheòmai* (Devoto, 1968) que significaba "yo dirijo". [...] En el uso común, del que los vocabularios dan cuenta, "hegemonía" significa "supremacía económica y política de un estado sobre otros" y, por extensión, "dominación cultural, intelectual y comercial" (2017, p. 44).

Como propone Baldacci (2017), respecto a las ideas necesarias para la comprensión y el uso adecuado de la terminología de "comunicación de poder" (Jakobson, 1972; Foucault, 1982; Chomsky, 1995), un acto en el que una persona elige utilizar ciertos registros comunicativos, ampliamente documentados por Jakobson, en el que se hace explícito el evidente intento de dominación cultural, léxica e intelectual sobre el interlocutor, o el receptor del mensaje dominante (Dussel, 2000).

Por lo tanto, partiendo de la asunción teórica ofrecida por Jakobson, que es la base de un razonamiento pragmático explícito, respetando la orientación de la pedagogía normativa y esa necesaria superación de la univocidad y unilateralidad del "concepto pedagógico, y por tanto del *discurso* (del "juicio") en el que se constituye y tiene lugar" (Bertín, 1968, p. 85; Baldacci y Fabbri, 2021).

Cuando Popper dice que el filósofo no debe seguir siendo una víctima del escolasticismo, se refiere a no permanecer subordinado a la perspectiva teórica. Y por tanto no quedar subyugado a esas terminologías, a esos condicionamientos que ofrece un contexto educativo ligado a la teoresis.

Popper desde el punto de vista filosófico, nos recuerda cuánto se necesita por tanto ser capaz de interponerse fuera de un contexto social que no debe ser el exclusivamente teórico. Esa última no discrepancia desde el punto de vista de la acción de desenvolverse, por lo tanto, ser capaz de intervenir externamente a un contexto que ya no debe ser el exclusivamente teórico, porque entonces, como Popper nos recordará más adelante, el contexto de la teoría debe ir siempre acompañado de una visión de praxis, y por lo tanto

práctica; por estas razones propone una crítica mixta que se convierte en el tema fundamental de su intervención, no solo filosófica sino social. La escolástica que es una representación de una estructura que obligatoriamente requiere de las personas que forman parte de ella, requiere la adaptación de un conjunto de reglas que aseguren que las propias personas que la constituyen no se conviertan únicamente en funcionarios, sujetos orientados a la adaptación e implementación de ciertas reglas. Significa que en contextos educativos y sociales estamos sujetos a una serie de normas impuestas que nos obligan a actuar dentro de un contexto predefinido, representa que debemos conocer las reglas para poder ir más allá, para lograr actuar sobre ellas, esto sobre todo a nivel educativo porque no sabemos eso cuando nos encontramos teniendo que implementar un proyecto de vida.

En la más reciente época pandémica, hoy en día, nos encontramos reflejados en las multitudes de dificultades desveladas durante el repentino cambio social, comunicativo, educativo y emocional. Los docentes se han descubierto no preparados, las escuelas fracasan en las instrumentaciones, las conexiones no llegan a todas las personas, muchos estudiantes se están quedando aislados por una falta estructural propia de los diferentes países que lamentablemente quita derechos a los ciudadanos. Las vidas se interrumpieron y las estructuras sociales han tenido que replantearse. Hemos llegado al momento que Derrida reconocía como pasaje fundamental para las personas y para los objetos: la deconstrucción.

El autor de ese obituario —uno entre cientos en la prensa mundial— reduce el alcance del método deconstructivista al demostrar que "toda escritura estuvo llena de confusión y contradicción". La deconstrucción exige la fragmentación de textos y, en ella, el filósofo detecta los fenómenos marginales, anteriormente reprimidos por un discurso hegemónico. Esta figura del pensamiento indudablemente contiene una dimensión política, es la lucha contra todas las instancias que centralizan el poder y excluyen la contradicción. (Krieger, 2004, p. 180).

La deconstrucción de unas estructuras no es algo sencillo y tampoco automático, es primariamente la revelación de una necesidad de vida, de contestación a preguntas fundamentales, de descubrimiento de las personas como partes de un más complejo ensamblaje representado por la organización social. En este espacio tan riguroso, donde las variables comprometen

las bases estructurales, la cuestión pandémica ha representado el imprevisto que pone atención en la cuestión educativa. Escuelas, universidades, centros culturales y educativas en general se han visto improvisamente afectados, y de consecuencia la sociedad ha tenido que reconocer el valor que cultural y socialmente ocupaban estos lugares del conocimiento crítico. El más reciente libro del profesor irlandés Biesta (2017), enfocado en redescubrir la enseñanza, nos pone delante a la primera pregunta que deberíamos volver a hacernos ¿“Cuál es la tarea de la educación?”. Según las reflexiones propuestas por el expresidente de Philosophy of Education Society, debemos volver a la definición y argumentación de la palabra sujeto.

El sujeto es representación de la misma existencia en el mismo momento en que existe y demuestra de poder actuar según Heidegger y Arendt en Biesta.

Momentos reales de fragmentación de pensamientos y perspectivas metodológicas únicas, alejados de trivializaciones y acercamiento a los pensamientos fundacionales de cada tradición cultural. Las distancias emergentes entre los ciudadanos del mundo se basan en cuestiones originales, vinculadas a las distintas raíces de origen y fortalecidas o debilitadas, dependiendo de los distintos casos que se verán desde la mediana del dominio. La problematización de las actividades constantes, el cambio en el diálogo de las relaciones, la multiplicación incontrolable del yo a través de y con la virtualidad. La necesidad de promover el crecimiento horizontal capaz de incluir la verticalización del conocimiento, el objetivo de eliminar las distancias entre las jerarquías existentes como actividades necesarias para distribuir conocimientos, dudando de la posibilidad y la crítica, de acuerdo con las múltiples perspectivas de complejidad. A pesar de los recientes resultados de las encuestas internacionales, las cuales muestran una disminución de atención constante debido al desinterés en las cuestiones fundamentales del conocimiento humano y el desarrollo, junto con las tecnologías con experiencia y formación adecuada, a pesar de numerosos programas nacionales.

Según Freire, la lectura y la escritura representan un arma real de liberación de las masas y en su especificidad de las personas como individuos y, por lo tanto, son singulares. Estas dificultades sociales y de aprendizaje, vinculadas a la capacidad de discernir información, además de la discriminación de noticias reales de otros, requieren una alta atención a la alfabetización, esta última necesaria para un camino de liberación a través de la enseñanza.

Freire en *Cartas a quien pretende enseñar* nos recuerda que:

El proceso de enseñar, que implica el proceso de educar y viceversa, contiene “la pasión de conocer” que nos inserta en una búsqueda placentera, aunque nada fácil. Es por esto por lo que una de las razones de la necesidad de la osadía de quien quiere hacerse maestro, educador, es la disposición a la pelea justa, lúcida, por la defensa de sus derechos, así como en el sentido de la creación de las condiciones para la alegría en la escuela [...] (1994, p.10).

Sin embargo, sin el logro de metas compartidas, impide que estos relacionados con la lectura y la escritura alcancen niveles más altos de conocimiento, haciendo así que se vulneren los derechos de todo ser humano, debido al dominio del interés habilidades culturales y la imposibilidad de dominar las habilidades de alfabetización.

Hymes escribió que:

“Los programas para cambiar la situación lingüística de los niños son, en gran medida, un intento de aplicación de una ciencia básica que aún no existe. Para demostrar que esto es así, haré un análisis del estado actual de la teoría lingüística. Consideremos primero una declaración reciente, una declaración que ha explicitado y precisado el supuesto que constituye la base de la lingüística moderna (Chomsky, 1965, p. 3):

La teoría lingüística tiene que ver esencialmente con un hablante oyente ideal, en una comunidad lingüística completamente homogénea, que conoce su lengua perfectamente y que no es afectado por condiciones gramaticalmente irrelevantes tales como limitaciones de la memoria, distracciones, cambios de atención e interés, y errores (fortuitos o característicos) al hacer su aplicación del conocimiento del lenguaje en la actuación real.

Desde el punto de vista de los niños a los que tratamos de ayudar y comprender, una afirmación de esta índole puede parecer casi una declaración de irrelevancia. Todas las dificultades confrontadas por los niños, y por nosotros mismos, parecen haber sido desconocidas.” (1972, p. 14)

Cuestiones teóricas: pedagogía de la literacidad como posibilidad de resiliencia

En 1999 y nuevamente en 2021 para las ediciones de la UNESCO, el filósofo Morin propuso una lectura de las dinámicas estructurales y sistémicas existentes, e interactuando en nuestros espacios públicos, pero también en los privados. El teórico de la complejidad nos guía hacia la comprensión y visualización del paradigma de simplificación que: "frente a toda complejidad conceptual, prescribe tanto la reducción (aquí, de lo humano a lo natural) como la disyunción (aquí, entre lo humano y lo natural). Ambos paradigmas nos impiden concebir la *unidualidad* (natural/cultural, cerebral/psíquica) de la realidad humana, y también nos impiden concebir la relación al mismo tiempo de implicación y separación entre el hombre y la naturaleza. Solo un paradigma complejo de implicación/distinción/conjunción permitiría tal concepción, pero esto aún no está inscrito en la cultura científica" (Morin, 1999, p. 18). Con estas motivaciones, el autor francés definiendo el paradigma de la simplificación pretende reducir las distancias generadas por la ceguera del conocimiento. Al hacerlo, en el camino sugerido dentro del texto fundamental del filósofo Morin, la evaluación de los errores se renueva como una oportunidad central para la reflexión sobre la persona y sobre los modos de pensamiento, estos vinculados a las normas en las que entendemos y usamos el mismo alfabeto, en sus desintegraciones plurales. "El mayor error sería subestimar el problema del error; la mayor ilusión sería subestimar el problema de la ilusión" (Morin, 1999, p. 13).

La distancia entre la habilidad y la competencia, se enmarcan en los referentes también propuesto por Chomsky en la obra de Heymer:

En la lingüística de Saussure, en su interpretación generalizada, la *langue* era el terreno privilegiado de la estructura, y la *parole*, el reino residual de la variación (entre otras cosas). Chomsky asocia sus conceptos de competencia y actuación con las nociones saussureanas de *langue* y *parole*, pero considera sus conceptos como superiores, ya que van más allá de la concepción del lenguaje como un inventario sistemático de elementos, renovando así el concepto humboldtiano de procesos subyacentes. La concepción de Chomsky es superior no solo en este respecto sino también en la terminología misma que introduce para marcar la diferencia.

Entonces las competencias como representación de una interpretación asociada al concepto primigenio de la definición de semiótica, hasta llegar a una discriminación chomskiana: “[...] "Competencia" y "actuación" sugieren en forma más inmediata personas concretas, situaciones y acciones. En realidad, desde el punto de vista de la tradición clásica en lingüística estructural, el punto de vista teórico de Chomsky es a la vez su revitalización y su culminación, ya que lleva a la concretización el deseo de tratar en la práctica únicamente con lo que es interno en el lenguaje, haciendo ver que en teoría esa internalidad es de la máxima o más profunda significación humana.”

La comprensión de estas terminologías y sus respectivos significados, hoy en día no se puede destinar a la autoformación, pero se requiere un estudio específico e individualizado para llegar a entender algunas de las múltiples interpretaciones cognitivas que Morin quiere dar a su percepción de complejidad. Dewey en 1916, en *Democracia y educación* nos dejó claro que "la renovación no es automática" debemos esforzarnos para que se cumpla el cambio de paradigma.

Según Morin, el paradigma de la complejidad representa un aspecto fundamental de la reforma de la enseñanza y también del pensamiento actual.

La persona migra a la nueva definición de lo virtual, convirtiéndose en código de equipo. La representación de nuestros seres queridos se transmuta en la proyección visual de un icono inexpresivo. Estas son solo algunas de las razones por las que es necesario educar en literacidad, por lo que no solo la alfabetización de acuerdo con los objetivos y habilidades básicas, ya que es deseable fomentar la comprensión del entorno social como una oportunidad para interpretar la complejidad social.

La amplitud de nuestras acciones, la continua difusión de mensajes ocultos, la búsqueda interminable de la atención de los demás, a través de la pantalla, no promueve la inclusión de las personas, sino que aumenta la separación de la realidad y convoca al aislamiento del entorno social. Un ejemplo cotidiano ha sido y sigue siendo el creciente distanciamiento de tantos jóvenes que, no se reconocen a sí mismos en el modelo social contemporáneo y están encerrados en una virtualidad desconocida y atractiva que ofrece al mismo tiempo que el mundo *online*, para vivir en espacios que poco a poco se convierten en lugares de vida y expresión de un malestar generalizado.

A pesar de la ciclicidad imparable del tiempo, la gente ha intentado en diferentes momentos de crecimiento y aprendizaje para traer de vuelta, caja

y orden en estructuras el conocimiento, significados y sus respectivos significados, pero comprometiéndose, como escribió De Giacinto, un error al querer considerar su único punto de vista, eliminando los diferentes movimientos o variables, que realiza la mariposa, como sucede hoy en día para la ciencia de la educación y la formación, la pedagogía, donde se encuentran los diferentes movimientos comparar por un objetivo de aprendizaje común y el resultado de la persona.

Volviendo a las sugerencias pedagógicas de De Giacinto, como él mismo reconoció, considerando también los grandes de la historia, las invenciones, la literatura, la educación y mucho más, con referencia a Italia, "el sistema no acepta solistas. No porque les teme a los genes. Al final, no confía en sí mismo ni en el hombre. Por lo tanto, está comprometido a inventar tanto la mente común que carece de habilidades individuales". (1983, p. 145)

La aparente realidad social, hoy está sujeta a diferentes consideraciones, ya que el uso duro del término social, oculto a la sombra del sujeto reconocido convencionalmente, no permite que las personas no comercializadas vean más allá, leen el mensaje, significados explícitos que ocultan lo subliminal y la interpretación. La red consta de muchos cubos, pequeños espacios como las realidades de muchas personas, lugares que parecen representar y corresponder a lo que estábamos buscando, un espacio de invitados falso y trivial, en el que encerrarnos y aislarnos. Los espacios y lugares del pragmatismo educativo tenían que ser pedagógica y culturalmente adecuados, reinterpretados, pero incluso antes de releer para favorecer la elección, que hoy no sucede porque estimulado e instado por estrategias de comunicación astutas, donde las personas no se exponen y se manifiestan en la virtualidad, para no emerger entonces incluso en la realidad, porque el pensamiento común y erróneamente compartido no es capaz de integrarse, porque son excesivamente diferentes. Hay que destacar la necesidad de integración de las personas, presentes o no, en un tejido social, dado el desapego que se genera a través del uso constante de la tecnología aislante, que sigue siendo un tema complejo, difícil y lleno de temas falsos. La proximidad medial no corresponde a la proximidad social. La propagación exponencial de personas que existen exclusivamente con y detrás de una máscara virtual que, representa la imagen necesaria para la aceptación y masificación de cualquier ser humano, no es más que la representación de un empobrecimiento activo y perpetrada hacia la disminución del valor de las personas.

Según Dewey, en su ensayo fundamental, *Democracia y educación*:

“La educación [define] es la suma de procesos por los cuales una sociedad, grande o pequeña, transmite sus poderes adquiridos con el propósito de asegurar su subsistencia y su continuo desarrollo. [...] La sociedad existe en la transmisión, y en la comunicación [...] Es mucho más que un vínculo verbal el que existe entre las palabras común, comunidad y comunicación [...]” (1916).

El tema principal de la investigación analizada son las personas que son capaces de utilizar lo que se conoce como *ars cogitandi* o la capacidad de recurrir a la lógica, la deducción y la inducción. La metodología preferida para un entorno tan desequilibrado es la hipotética-deductiva donde la capacidad de llegar a la comprensión de las hipótesis requiere un trabajo de interpretación posteriormente favorecido por la interpretación consciente de cada tema.

Escribir hoy es una de las claves necesarias para una interpretación crítica y compleja en el mundo.

La escuela de la vida cotidiana, de vivir y de poder aprender de forma independiente, según la visión de los autodidactas, no promueve la atención necesaria para la alfabetización crítica desde lo real. Las habilidades laborales están cada vez más distantes de la vida y las habilidades sociales, estas razones acompañan una separación del desarrollo del término, al mismo tiempo que la separación epistemológica entre nociones, conocimientos, habilidades y competencias.

Diferentes paradigmas de complejidad hacia la conquista del ser

Freire citado en Bhattacharya nos recuerda que: "las plumas pertenecen a la naturaleza siempre que estén en el cuerpo del ave. Pero cuando el hombre mata al pájaro y quita sus plumas y las transforma con su trabajo, las plumas ya no pertenecen a la naturaleza. Son cultura" (2012, p. x). Así que la apropiación de códigos, formas, significados, el significado mismo que queremos atribuir a contextos, métodos y acciones orientadas al aprendizaje se con-

vierten en el verdadero medio para la generatividad de las prácticas de alfabetización. El significado que podemos atribuir a esas "plumas" recordadas por Freire, explicitadas en el contexto natural, es el de "[...] fabricar quizás, incluso antes de tiempos y academias, formas de difundir y compartir conocimientos para que el estudiante no quede relegado a un escondite, sino que lo deje penetrar en el mundo" (Bhattacharya, 2012).

Partiendo de lo que Faure, en el informe de la UNESCO de 1972, remarcó sobre *aprender a ser* como educación para el futuro, conocido en la mayoría de los casos con: *aprender a ser*, *aprender à être* o *aprender a ser*, es por tanto imprescindible volver a la consideración de la persona según una mirada primitiva. El ser sintiente dentro de un contexto social desintegrado se inspira en la sed de aprendizaje, de conocimiento, de lo que Faure propone de nuevo con la referencia a Agostino D'Ippona, el *sciendi de la libido*. Una pregunta visceral conectada con la continua e inevitable demanda de conocimiento, conocimiento y experimentación para él y ella que identifican en el contexto las razones y motivaciones primitivas del conocimiento. Esa conciencia biológica, social y primitiva que Faure (1972) volvió a proponer como elemento de unión de las diferentes representaciones sociales, recurriendo así a temas compartidos por países geopolíticamente distantes.

La propia Ferreiro (1997) ha dedicado numerosos proyectos de investigación con el objetivo de definir el término alfabetización, según el cual es necesario partir de teorías tradicionales que se basan en la "madurez" o "preparación" del niño. En este último estudio teórico, la pedagoga argentina profundiza en cómo se suele interpretar la escritura, como un sistema de reproducción simbólica, por lo que ofrece dos alternativas principales: la primera de *representatividad del lenguaje*, mientras que la segunda como *código de transcripción gráfica de unidades sonoras*. La transmigración al icono, o aparato gráfico, no exclusivamente un grafema, debe entenderse aquí como un signo que representa una posible sonoridad y transportador de significados posteriores, y no trivialmente interpretable como el uso de un símbolo único, como inicialmente se trajo de vuelta a la funcionalidad del tipo jakobsoniano, o a las variables de complejidad del pensamiento. Volver a prestar atención a la escritura no debe reducirse al interés exclusivo en un posible gráfico, sino al uso y adaptación que las personas hacen constantemente de una pluralidad de símbolos generadores de significante y significado, que

cambian significado y mensaje en función de la interpretación individual, y por esta razón vinculados a la *intentio auctoris echiana*.

Con la difusión masiva de una comunicación estereotipada y ligada a un diccionario común, limitado, estandarizado y sobre todo realizado por fabricantes de software e instrumentos electrónicos que tratan de establecer una interacción hombre y máquina, al menos funcional, pero orientada a una devaluación de los sujetos. "La autodevaluación es una característica típica de los oprimidos, derivada de la importancia que se le da al juicio al que están sometidos. Cuanto más a menudo perciben de los opresores que son incapaces de hacer nada, más terminan volviéndose perezosos e improductivos hasta el punto de que se convencen de su inutilidad para estar en el mundo" (Freire, 1970).

En estos lugares entra en acción la deconstrucción del sujeto como objeto, de conocimiento, de contenido hasta que llegamos a la reinterpretación vívida de los significados y la relectura de los lugares de aprendizaje. La separación entre medios fríos y calientes proviene del tipo de información proporcionada por las mismas herramientas, de modo que son objetos de transmisión de mensajes completos sin dejar espacio para la imaginación de aquellos que pertenecen al calor de la comunicación en sí, mientras que las herramientas que transmiten mensajes serán más frescas que requieren una imaginación e interpretación profunda por parte del usuario o destinatario del mensaje. En este espacio es esencial reconocer las prerrogativas de los términos pedagógicos y sus valores de libertad, conocimiento y paz.

Bertrand Russell en 1926 escribió sus *ensayos sobre educación*, aclarando su trayectoria educativa en las diversas reflexiones que escribió y desarrolló. Desde ideales educativos hasta educación intelectual, educación de carácter.

Aparentemente un poco ocasional, pragmáticamente una representación concreta de las necesidades educativas contemporáneas y democráticas.

Los estímulos de Russell se imponen a la idealidad de nuestra sociedad tan abstracta y virtual, dedicada al "utilitarismo" educativo.

"El progreso no debe ser sacrificado hoy en beneficio de la igualdad mecánica" (Russell, 1977, p. 41) escribió el filósofo británico. La gente de hoy en día es considerada por el número de bits y bytes, palabras con significados específicos en su lenguaje informático que con demasiada frecuencia se olvidan, dejando de lado la realidad oculta y verdadera y la estructura del espacio actual.

Dentro de una enorme nube de palabras, en la que verdaderos significados educativos se rompen y se fragmentan en pequeños componentes. Las máquinas ofuscan el tamaño de cada individuo, los códigos informáticos dificultan la comunicación diaria. No hay diccionarios informáticos para personas fuera de la tecnología, no hay guías para apoyar el uso autodidacta que todo el mundo emprende con la máquina. La formación del profesorado no se centra en las necesidades de los profesores, sino en la proliferación de tecnologías electrónicas en términos de marketing y el más estricto sentido de mercadeo de productos. La realidad exquisitamente decorativa de las máquinas colgadas en las aulas y cubiertas de polvo, ponen de relieve la ausencia de un camino compartido pragmáticamente con aquellos que deberían poder utilizar realidades electrónicas y virtuales en plena conciencia y competencia. Estas ausencias en diferentes entornos educativos, formales e informales, profesionales y sociales requieren nuevas investigaciones.

En los últimos años, a medida que aumentan las dificultades de comunicación, vemos momentos de resistencia y distancia entre los diferentes actores educacionales. El acoso y el ciberacoso son algunas de las representaciones más importantes de la negatividad de la falta de comunicación tanto en la realidad como en la virtualidad. La prevalencia y prevaricación de las lenguas, donde la violencia logra prevalecer en un entorno débil y sin las herramientas de diálogo y comunicación para defenderse, donde las personas con capacidades diferentes no son valoradas sino denigradas porque son diferentes, por lo tanto, vemos una devaluación diaria de las complejidades. La fase reflexiva, necesaria para delimitar la ceguera moriniana, donde los seres humanos imaginan la realidad, sin encuentro, forma parte de la representación concreta de la prioridad de un pensamiento pedagógico hipotético-deductivo. Puede parecer un entorno extremadamente negativo que nos rodea, pero para aquellos que se dedican a la investigación continua sobre alfabetización, teorías, métodos y aplicaciones pragmáticas es un lugar de análisis, hipótesis y crítica necesario para la reinterpretación de lugares y la visión positiva de la fragmentación.

Basadas en la virtualización, las estructuras sociales se adaptan a lugares irregulares, creando discrepancias. Como escribió el propio Freire, necesitamos una sociedad activa, susceptible al ruido del pensamiento y no al silencio de las masas. Por lo tanto, a partir del nivel del jardín de infantes y de los pro-

pios diálogos con las familias, debe aplicarse un diálogo constructivo transmitido por diferentes códigos y dirigido a la construcción de la complejidad.

El aumento de la distancia entre personas, lugares, experiencias y lecturas ha llevado a un mayor uso de la virtualidad y a una mayor producción de datos electrónicos, correspondientes al uso real de diferentes máquinas y, por supuesto, a una demostración práctica de nuestra transposición a la abstracción de la virtualidad. Conferir sobre el mal uso de la tecnología electrónica es incorrecto, ya que la actividad que se lleva a cabo responde a la necesidad inducida de la persona que la utiliza. Paradójicamente, estamos moviendo nuestras vidas hacia una ausencia continua: de formas, de contenido, de solidez, de significado. Estas razones nos obligan a reflexionar profundamente sobre la recuperación de la persona en su complejidad holística, y para el acercamiento de las acciones educativas al propósito bruneriano primario del aprendizaje significativo.

Perspectivas para tejidos educativos

La complejidad del sujeto se caracteriza por su profundo sentido de las habilidades de alfabetización como parte integral y del interactuar de las variables de vida.

Por lo tanto, la dificultad para quienes investigan este nuevo tema aparente se debe principalmente, a la mala interpretación que se ha dado y reconocido hasta la fecha con la misma definición de alfabetización. El filósofo Morin, en sus textos dirigidos a futuras reformas educativas, nos invita a repensar las relaciones personales, las consideraciones de cada tema, en la mejora que atribuimos a nuestros entornos independientemente de la reconocida o no utilidad.

El acceso limitado a la realidad es lo que según el funcionamiento del filtro de Internet nos proporciona, con resultados condicionados por las variables económicas, financieras y de mercado de las mismas empresas que los producen. En realidad, no actuamos bajo nuestro propio interés, sino en respuesta a falsas creencias y creencias amplificadas por medios electrónicos. Montessori, en la primera década del siglo XX, decidió encontrar una manera

de ofrecer a los niños con dificultades de aprendizaje otras posibilidades de lectura del mundo e interpretación concreta del entorno que caracteriza.

"La lectura y la escritura no se aprenden al mismo tiempo, sino que son dos actos separados: el segundo precede al primero. Si los elementos sensoriales y motores prevalecen por escrito, la lectura no solo asume el reconocimiento del signo gráfico, sino que requiere una interpretación del signo, es decir, está la transmisión de un significado: el signo gráfico ahora se refiere a una idea, objeto, una acción. Al leer la palabra, el niño no solo explora el sonido, sino también el significado". (2019, pp. 116-117)

El macroobjetivo de la pedagoga de Chiaravalle toma su concreción en el distrito de San Lorenzo, en Roma, donde nació un nuevo espacio de vida. Pensado de acuerdo con las dimensiones bio-fisiológicas y cognitivas de un niño, en el mobiliario del tamaño adecuado en comparación con el método pedagógico, dadas las enormes habilidades de abstracción, imaginación y creatividad de cada joven estudiante. La mirada ciega nos limita en la visualización de algunos temas sin tener en cuenta las verdaderas posibilidades, muchas mayores que todas las que forman parte de este lugar privilegiado.

Pedagogía en sí misma en sus perspectivas críticas (Gadamer & Margiotta, 1973, 2015; Baldacci, 2012) analiza, profundiza y separa el contenido, así como la información para lograr un resultado respetuoso de la pluralidad de significados y al mismo tiempo complejo para la comprensión en niveles superiores o típicos de *deutero aprendizaje* o *meta-aprendizaje* (Bateson, 1976; Baldacci, 2016).

Como diría Foucault, debemos reconocer el significado de la sociedad contemporánea, sus objetivos y métodos para reconocer la validez de cada aspecto. La complejidad es el pensamiento libre, creativo y activo en la construcción continua y la conexión con diferentes conocimientos. En este espacio favorecido y estrechamente ligado a la complejidad, debemos dar forma a la alfabetización.

"Leer y escribir siempre ha sido parte de nuestras experiencias, pero en muchos casos no podemos distinguir quién es quién, como si fuera

similar, intercambiable. Hablamos con textos, escribimos con textos, producimos sonidos y escribimos sonidos, la ambigüedad es necesaria y obvia, pero esta composición músico literaria profunda, al mismo tiempo compleja y crítica, es literacidad". (Bocciolesi, 2018, p. 12)

Conclusiones

Estamos en una profunda fase revolucionaria, tanto sobre la base de los conceptos que nos vinculan con la alfabetización como en las motivaciones que nos obligan a su complejo y crítico desarrollo. La educación ha vuelto a ser peligrosa en sociedades donde el pensamiento único y masivo quiere seguir siendo frecuente, ya que un ser humano educado, competente y capaz representa el virus de las máquinas electrónicas hoy en día.

Las actividades ya están cambiando. Ha desaparecido la orgullosa dependencia respecto de la escuela. En la industria del conocimiento se acrecienta la resistencia del consumidor. Muchos profesores y alumnos, contribuyentes y patronos, economistas y policías preferirían no seguir dependiendo de las escuelas. Lo que impide que la frustración de estos dé forma a otras instituciones es una carencia no solo de imaginación, sino también, con frecuencia, de un lenguaje apropiado y de un interés personal ilustrado. No pueden visualizar ya sea una sociedad desescolarizada, ya sean unas instituciones educativas en una sociedad que haya privado de apoyo oficial a la escuela. (Illich, 1971, p. 145)

La necesidad de seguir avanzando en el desarrollo de contribuciones teórico-metodológicas, prácticas diarias para la difusión masiva de la literacidad como oportunidad de re-descubrimiento cultural, re-conocimiento histórico y de las perspectivas que alusivamente se han escondido debajo de distintas limitaciones conceptuales. Realmente, debemos volver a cuestionar las prácticas docentes, las perspectivas que nosotras y nosotros mismos estamos ofreciendo para interpretar desde una distinta perspectiva el mismo concepto pedagógico del educar.

Según Biesta (2016): “Si los maestros enseñan, o podríamos decir, si se las arreglan para enseñar, es decir, si logran traer algo nuevo y si esa novedad consigue de alguna manera “llegar”, entonces esto significa que enseñar es ya una intrusión de algún tipo (Biesta, 2009b) o, en palabras de Jean-Luc Nancy (en un fascinante ensayo sobre su trasplante de corazón) una intromisión (2000). La enseñanza “opera” con algo que es extraño desde la perspectiva del estudiante, no porque lo dado/recibido sea necesariamente incomprensible, sino porque es algo que viene de fuera, del “exterior” (Levinas, 1969).”

Es necesario entender las verdaderas finalidades críticas y reflexivas de la pedagogía de la literacidad para sembrar una diferente formación de las y los docentes con el objetivo de liberar la perspectiva ciudadana.

Bibliografía

Baldacci, M. (2012).

Trattato di pedagogia generale. Carocci.

Baldacci, M. (2017).

Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci. Carocci.

Barthes, R. (1972).

El grado cero de la escultura; seguido de nuevos ensayos críticos. Siglo XXI.

Bateson, G. (1976).

La planificación social y el concepto de deuteroprendizaje. Parte III: “Forma y patología en la relación”, en *Pasos hacia una ecología de la mente*, Carlos Lohlé, Buenos Aires, 187-203.

Bateson, G. (1979).

Mind and nature: A necessary unity (Vol. 255). Bantam Books.

Bateson, G., & Alcalde, R. (1998).

Pasos hacia una ecología de la mente. Lohlé-Lumen.

Bertin, G. M. (1968).

Educazione alla ragione. Armando.

Bertin, G.M., Baldacci M. (cur.), Fabbri M. (cur.) (2021).

Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale. Ediz. ampliata. Avio Edizioni.

Biesta, G. J.J. (2017).

The rediscovery of teaching. Routledge.

Biesta, G. J.J. (2016).

Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro *Pedagogía y Saberes*, núm. 44, 2016, Junio, pp. 83-91

Bocciolesi, E. (2016).

Humanidad y complejidad: polifonía de la educación. Universitas-UNED.

Bocciolesi, E. (2018).

Pedagogía de la Literacidad. Reflexiones hacia la construcción de una competencia compleja. Editorial Universitaria Universidad de Guadalajara.

Bocciolesi, E., & González, S. J. G. (2015).

Educación a leer entre realidad y complejidad. Las variables de la contemporaneidad entre México, España e Italia. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, (4).

Bocciolesi, E., & Rosas-Chavez, P. (2019).

Literacidad a lo largo del currículo. Un enfoque interdisciplinario para el análisis crítico de la realidad. Morlacchi University Press.

Bocciolesi, E., Rosas Chávez, P., & Cobián Pozos, S. E. (2016).

Competencia lectora. La complejidad de un lenguaje intercultural hacia la creatividad. In *Tecnología, educación y diversidad en las organizaciones innovadoras* (pp. 1-14). ANAYA-UNED.

Chomsky, N. (1995).

Language and nature. Mind, 104(413), 1-61.

De Giacinto, S. (1977).

Educazione come sistema: studio per una formalizzazione della teoria pedagogica. Ed. La Scuola.

De Giacinto, S. (1983).

L'isola delle parole trasparenti. Vita e pensiero.

Derrida, J. (2016).

Of grammatology. JHU Press.

Dewey, J. (1995).

Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación. Ediciones Morata.

Dussel, E. (2000).

El reto actual de la ética: detener el proceso destructivo de la vida. Dieterich (comp.), *El fin del capitalismo global*, 143-151.

Foucault, M. (1982).

Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI.

Freire, P. (1978).

"A Alfabetização de Adultos: é ela um que fazer neutro?". *Educação & Sociedade*, Vol 1, nº 1, 64-70

Freire, P. (1993).

Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Freire, P. (1997).

Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI.

Freire, P., & Macedo, D. (1998).

Literacy: Reading the Word and the World. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 14(1), 8-10.

Freire, P., Torres, R. M., & Mastrangelo, S. (1994).

Cartas a quien pretende enseñar (Vol. 2). Siglo XXI.

Hymes, D. (1972).

On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269-293, 269-293.

Illich, I. (1971).

La sociedad desescolarizada. Barral Editores.

Illich, I. (2019).

Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile? Mimesis.

Jakobson, R. (1972).

Verbal communication. *Scientific American*, 227(3), 72-81.

Krieger, P. (2004).

La deconstrucción de Jacques Derrida (1930-2004). In *Anales del Instituto de investigaciones estéticas* (Vol. 26, No. 84, pp. 179-188). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas.

Montessori, M. (1909).

Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini. S. Lapi.

Morin, E. (1994).

El paradigma de la complejidad. Introducción al pensamiento complejo, 87-110.

Morin, E. (1999).

La cabeza bien puesta. Nueva Visión.

Orrú, S.E, & Bocciolesi, E. (2019).

Educación para transformar el mundo: innovación y diferencia por una educación de todos y para todos. Librum.

Popper, K. R. (1980).

La lógica de la investigación científica. Tecnos.

Popper, K. R. (1982).

Sociedad abierta y sus enemigos. Routledge.

Popper, K. R. (1991).

Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico. Paidós Ibérica.

Rawlins, W. K. (1987).

Gregory Bateson and the composition of human communication. *Research on Language and Social Interaction*, 20(1-4), 53-77.

Russell, B. (1985).

On Education. Especially in Early Childhood. Routledge.

Scheffler, I., & De Giacinto, S. (1972).

Il linguaggio della pedagogia. Ed. La Scuola.

CAPÍTULO 3.

EDUCACIÓN Y COMPLEJIDAD. DESAFÍOS EPISTÉMICOS PARA LOS NUEVOS SIGNOS DE LOS TIEMPOS

VIRGINIA GONFIANTINI BENASSI

Resumen

La crisis de la educación es un efecto colateral de la megacrisis planetaria. Cambiar de vía hoy (Morin, 2020) es pensar en reformas que sean condiciones de posibilidad y genuinidad, como ruptura paradigmática en este tiempo de conocimientos religados. Partimos desde dos discusiones que nos invitan a reflexionar:

- *Pensar la educación desde el diálogo de saberes para recuperar la humana condición. Nos ayudan a revisar y argumentar esta línea el Pensamiento del Sur y el Espíritu del Valle*
- *Reflexionar sobre el contexto de crisis glocal como camino de esperanza para pensar la metamorfosis en este tiempo kairoscomplejo que está borrado en educación.*

Puesto que educar en cambios epocales requiere nuevos fundamentos epistemológicos, fijamos tres problemáticas para reflexionar:

1. *Hemos de comenzar por un inicio: contextualizar el discurso moderno educativo.*
2. *No podemos ignorar las rupturas epistémicas del siglo XX que dan origen a una nueva época.*
3. *Miremos la crisis planetaria desde el Sur. ¿Cuál es el tiempo de la metamorfosis social y pedagógica hoy?*

Desde esos tres cuestionamientos, comprenderemos que la metamorfosis que transitamos desde el comienzo del siglo XXI -más específicamente a partir del 2020- se presenta a escala planetaria, modificando el conjunto de relaciones sociales, políticas, económicas, culturales y organizacionales. Necesitamos replantear si pensamos nuestro accionar desde un tiempo cronológico que repite la mismidad o desde un tiempo kairoscomplejo que se funda en la alteridad. Sin tiempo se desmorona el pensamiento, ya que el tiempo cronológico no construye, sino que fragmenta momentos en la repetición.

Palabras claves: educación, complejidad, crisis, cambio, Kairoscomplejo.

Abstract

The education crisis is a collateral effect of the planetary mega-crisis. To change paths today (Morin, 2020) is to think of reforms that are conditions of possibility and genuineness, as a paradigmatic break in this time of linked knowledge. We start from two discussions that invite us to reflect:

- *Think about education from the dialogue of knowledge to recover the human condition. The Thought of the South and the Spirit of the Valley help us review and argue this line*
- *Reflect on the context of glocal crisis as a path of hope to think about the metamorphosis in this complex Kairos time that is erased in education.*

Since educating in epochal changes requires new epistemological foundations, we set three issues to reflect on:

1. *We must start at the beginning: contextualize the modern educational discourse.*
2. *We cannot ignore the epistemic ruptures of the 20th century that give rise to a new era.*
3. *Let's look at the planetary crisis from the South. What is the time of the social and pedagogical metamorphosis today?*

From these three questions, we will understand that the metamorphosis that we have been going through since the beginning of the 21st century—more specifically from 2020—is presented on a planetary scale, modifying the set of social, political, economic, cultural, and organizational relations. We

need to rethink whether we think of our actions from a chronological time that repeats the sameness or from a complex Kairos time that is based on otherness. Without time, thought falls apart, since chronological time does not build, but fragments moments in repetition.

Key words: education, complexity, crisis, change, Kairos-complex.

INTRODUCCIÓN

“las teorías posmodernas entienden las crisis desde el punto de vista de la razón crítica, no como consecuencias de un agotamiento selectivo del potencial de razón que es en cierta medida inherente a la modernidad occidental, sino como resultado lógico de un programa de racionalización espiritual y social en sí mismo destructivo”.

J. HABERMAS (2013 p. 22)

LA CRISIS DE la educación es un efecto colateral de la megacrisis planetaria. Cambiar de vía hoy (Morin, 2020) es pensar en reformas educativas que sean condiciones de posibilidad y genuinidad, como ruptura paradigmática en este tiempo de conocimientos religados. Tras revisar varios tramos de investigaciones que se acercan a nuestra temática y fijar aspectos metodológicos de nuestro propio camino, nos detenemos en dos discusiones que invitan a reflexionar:

1. Pensar la educación desde el diálogo de saberes para recuperar la humana condición. Nos ayudan a revisar y argumentar esta línea el Pensamiento del Sur y el Espíritu del Valle
2. Reflexionar sobre el contexto de crisis glocal, como camino de la esperanza para pensar la metamorfosis en este tiempo kairoscomplejo que está borrado en la educación.

Entretejiendo -cual mojones- en una red epistémica a la ética, la civilización, la humanidad, lo glocal, la educación, el Sur, el humanismo, la religación, buscamos delinear alternativas que permitan creer y concebir el

cambio en la educación. Comenzamos con algunas preguntas que nos ayudaron en nuestro trasegar y que, como en el Espíritu del Valle, aportan a la construcción epistémica educativa y compleja. En este tiempo de incertezas y metamorfosis:

- ¿Qué es la ciencia? ¿Y el conocimiento?
- ¿Por qué interpelar las bases disciplinarias del saber a partir de revisar la racionalidad moderna?
- ¿Cómo construir la relación con el conocimiento cuando el horizonte se nos vuelve extraño?

Ya en los primeros años de la década del treinta, Konrad Lorenz se atrevía a focalizar un punto que —en el nuevo milenio— sigue latente cuando se preguntaba qué afectaba “más gravemente al alma de los hombres en la actualidad, si su pasión ciega por el dinero o su prisa febril.”²

Y sigue siendo tan real ese tipo de cuestionamiento que nosotros, como herederos de la racionalidad moderna y como constructores de las rupturas epistémicas del siglo XX, no podemos dejar de mirar a ese hombre afectado, herido, apresurado, cegado. Por eso, para bosquejar nuestra relación con el conocimiento asumimos nuevas categorías de análisis, ya que hay una imposibilidad de certezas en nuestro universo, al permitir que ingresen en escena el azar, lo indeterminado, el sujeto, el deseo, el inconsciente, la praxis, el diálogo, la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad, el *eros*.

Enfoque general del estado en cuestión

Una panorámica rápida de nuestra área de investigación para recuperar aspectos que coincidan en la temática seleccionada, nos permite descubrir que la categoría **tiempo** entrelazada a la **educación**, alcanza cierta intensidad en los últimos años, profundizándose especialmente en el contexto de pandemia y de cuestionamientos generados ante los nuevos desafíos.

² En Morin E.; Hessel, S. (2013). El camino de la esperanza. Una llamada a la movilización cívica. Paidós, p. 8.

Tiempos de excepción refiere Redondo (2020), al plantear el sentido del acto educativo en un tiempo escolar diferido cuando la institución “debió configurarse de otros modos. Esto incluyó la construcción de su presencia en el mundo virtual, junto a la producción y distribución de cuadernillos y módulos de alimentos a través de diferentes logísticas que implicaron tramas institucionales y colectivas diversas.” (p. 139) También resalta las consecuencias de ubicar a la escuela en un espacio exterior a sí misma y en un tiempo “chronos ligado al trabajo que ordena el ritmo familiar.” (p. 139) Brailovsky (2020), busca la imagen del eco “para dar cuenta de esas resonancias, repetidas y cambiantes, alteradas y a su modo nuevas que nos traen (otra vez) lo más valioso que tiene la escuela: el tiempo escolar, la escuela como *skholè*.” (p. 149)

Años atrás Alonso Enguita (2015) en su investigación doctoral se detuvo en el Kairós como origen de la disciplina histórica, al considerar que Chronos (tiempo objetivado, mensurable y homogéneo) no transcurría paralelo a Aión (tiempo cualitativo e incommensurable en su duración) sino que se complementan: “La una necesita de la otra y al tiempo que la complementariedad que compartían se fue diluyendo, algunos significados se fueron perdiendo.” Cronos y Kairós también aparecen en Miralles Martínez (2016); Aión y Kairós como reinención del Chronos en Romuald-Achile Mahop Ma Mahop (2010) en la búsqueda del kairós poético en Octavio Paz; incluso fuera del ámbito educativo como reinención de la comunicación entre paciente y analista, en Archángelo, Campanaro y Villela (2020).

Los pliegues del tiempo y el espacio conformaron nuestra urdimbre investigativa desde primera década del siglo XXI, al entramar esa realidad en la complejidad del acto educativo. “*El Kairós educativo. Resignificar la formación docente desde la práctica del formador*” (2016) y “*Complejidad, ética y educación. Reflexiones para repensar nuestras construcciones metodológicas*” (2019) reflejan ese recorrido para alcanzar otra concepción del tiempo en la educación, capaz de dotar de sentido al acontecer cotidiano pedagógico y social hoy. Recorrido que en todo momento fijó su eje en preguntarnos por el sujeto que se educa en las coordenadas actuales: un **tiempo de reflexividad** compartida que en lugar de cerrar posibilidades cuestione sobre un fenómeno muy antiguo, pero siempre inacabado; un **lugar donde la voz y la otredad** cobren importancia para saber leer los signos de los nuevos tiempos.

Enfoques de la postura investigativa

Sostenemos los postulados de Sautu (2011) cuando afirma que no existen ni métodos ni técnicas que sean mejores que otros, sino que se validan al determinar el tema o problema a investigar. La misma investigadora, al recuperar a Denzin y Lincoln (1994, p. 236), recuerda que si la propuesta es explorar la construcción social de significados, perspectivas de actores sociales o condicionantes de la cotidianidad, las metodologías cualitativas son más apropiadas. Nuestra propia investigación posdoctoral (2021) se inscribió —recordando a Thompson (1998, pp. 365-473)— en el “mundo socio-histórico”, en el que los sujetos que lo constituyen buscan en forma cotidiana comprenderse a sí mismos y a los demás, interpretando las acciones, expresiones y eventos que se suceden. Entonces, para indagar la esencia de ciertas construcciones significativas cargadas de formas simbólicas, centramos una historia del tiempo con los recortes históricos y epistémicos que —desde nuestra perspectiva— nos permitían formular una nueva categoría de análisis y posteriores estrategias, con la mirada en un horizonte educativo capaz de cuestionar para impulsar los cambios que la sociedad espera.

En cierto sentido asumimos la propuesta de Thompson sobre el “estudio de la hermenéutica de la vida cotidiana” cuando recuperamos los distintos trayectos investigativos que hemos realizado especialmente desde el comienzo del nuevo milenio y que nos conceden un respaldo para comprender qué ocurre en el ámbito que nos interpela como educadores. De esta manera, con el conocimiento de las diversas formas simbólicas que estructuran condiciones históricas específicas y conforman convenciones compartidas, nos aproximamos a las categorías de análisis del tiempo definido y creado socialmente.

Pero en tanto nuestra mirada es histórica-filosófica, no nos posicionamos para datar y describir cuantitativamente los hechos en una sucesión lineal, acumulativa de acontecimientos, sino que consideramos un tiempo rizomático, no determinista ni fijo, con interrelaciones espiraladas que construyen una trayectoria que entrama escenarios, contextos y evoluciones que se narran y muestran una determinada realidad social, que se hace memoria y se conserva desde los primeros relatos, para entender nuestro ser hoy.

Herramientas de la construcción metodológica y experiencias

Entendemos todo desarrollo investigativo como un proceso de diferentes fases que se articulan sucesivamente y nos permiten recuperar el conocimiento de trayectorias anteriores, para enriquecerlos con nuevas miradas, pero focalizando la construcción de sentido en su devenir en estas dos últimas décadas. De esta manera, puesto que la **investigación educativa** siempre es **contextualizada y demanda la inter-y transdisciplinariedad**, más de una vez se reiteran partidas y arribos, que conducen a un nuevo empezar con otras búsquedas y nuevos interrogantes. Tal vez, acuciados por el deseo de develar aquello que permanece aún velado, de intentar —en un ámbito de hospitalidad y recepción que tendría que ser esencial desde la perspectiva educativa— que toda voz pueda decir su palabra. Aspiramos a producir un conocimiento que sea generalizable, pues como afirma Sautu “las conclusiones trascienden los casos específicos tratados y aportan, en mayor o menor grado, al conocimiento en el área y a la teoría respectivas”. (p. 238)

Bien sabemos que muchas categorías adquieren distintas significaciones según las disciplinas que investigan; por ello fijamos nuestro recorrido a partir de un recorte que, desde nuestra concepción, dibuja mojones en la revisión del trinomio educación-complejidad-tiempo de crisis y cambio. Ningún recorte es arbitrario y menos en educación y filosofía, por lo que la selección de autores demuestra nuestra posición frente al mundo.

Las distintas líneas generales de indagación que hemos desarrollado desde el inicio de este siglo trazan **la reflexión sobre los modos de pensar en un sujeto epistémico totalmente distinto, inserto en un mundo que requiere la fertilidad de nuevos abordajes**. Nos preguntarnos una y otra vez, desde distintas perspectivas, ¿cómo pensar este tiempo desde las lógicas no lineales y desde los sistemas alejados del equilibrio? Más aún, ¿qué tiempo, para qué sociedad y para qué educación? Por ello al detenernos en las actuales problemáticas, entendemos que muchas son resultados de enfoque reduccionistas con sus corrientes teóricas. Desde esas reflexiones nos centramos en una construcción de perspectivas integradoras capaz de articular sin segmentar, haciendo un uso crítico y potenciador de conocimientos producidos en distintas dimensiones.

Al pensar en un nuevo tiempo educativo desde los sistemas alejados del equilibrio, multirreferenciales y multidimensionales, que responda a los nuevos signos, llegamos a reconceptualizar la categoría de “tiempo” y su revisión de acuerdo a las características de un sujeto epistémico que construye su relación no-lineal con el objeto conocido, en un tiempo y espacio *kairoscomplexus*, único, singular, indeterminado, que —en situaciones de crisis y desconcierto— recupera nuevas dimensiones para investigar y encontrar pistas que ayuden a forjar itinerarios inciertos pero potentes de posibilidades.

Ese devenir nos condujo a pensar —desde la complejidad que impera y en la necesidad de dar cuenta de ella— en un espacio y tiempo: el *kairós* educativo, que acogiese otros puntos de vistas para trascender la mirada disciplinar hasta alcanzar las perspectivas inter y transdisciplinarias.



Infografía N° 1. Kairós educativo. Fuente: Gonfiantini, V. (2021). Elaboración propia.

Primera Discusión

Pensar la educación hoy desde el diálogo de saberes para recuperar la humana condición

“Si nos amáramos mucho y estuviéramos mucho tiempo juntos, podríamos empezar a hablar de filosofía”. Platón, Carta VII

“El ser se dice de muchas maneras”... así comienza Aristóteles el libro V de su *Metafísica*. Tomando nuestras las palabras de Aristóteles consideramos que el Sur también se dice de muchas maneras, tanto para Boaventura de Sousa Santos (2009) como para Edgar Morin (2014) el Sur no es geográfico sino que es epistémico.

Morin, desde la epistemología compleja, asevera que

el Sur³ es una noción falsamente clara. Si es evidente que el sur se define con relación al norte, un sur —como el Magreb con relación a Europa— es un norte para el África. En Europa, Italia es un país del sur europeo, que limita al norte con Milán, la Lombardía. País del Norte, al sur de Francia está: la Provenza, la Languedoc. Metrópolis del sur, Sao Paulo está muy impregnada de norte.

La noción de sur es relativa. Debemos por tanto, evitar cualquier reificación o sustancialización del término “sur”. En cuanto al norte, a ese tampoco se lo puede concebir como entidad geográfica. Es muy heterogéneo y no hablamos, por supuesto, de Rusia, más cercana culturalmente al sur europeo que al norte anglosajón, ni por supuesto de Siberia. Tampoco se lo puede entender como un tipo ideal, al modo concebido por Max Weber. No es, de igual manera, una noción reductora, que olvidaría todas las cualidades provenientes del norte. La verdad, lo que hoy denominamos de Norte hace algunas décadas lo conocíamos como Occidente, cuando lo oponíamos al Oriente; se volvió norte, opuesto del sur, cuando se dejó de usar el término Tercer Mundo.

3 <https://www.urp.edu.pe/ipcem/para-un-pensamiento-del-sur-edgar-morin/>

Desde su postura, Boaventura de Sousa Santos sostiene en el prefacio de su *Epistemología del Sur* (2009, p. 12) que

...la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad en las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo globales. El Sur es, pues, usado aquí como metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo. Es un Sur que también existe en el Norte global geográfico, el llamado Tercer Mundo interior de los países hegemónicos. A su vez, el Sur global geográfico contiene en sí mismo, no solo el sufrimiento sistemático causado por el colonialismo y por el capitalismo globales, sino también las prácticas locales de complicidad con aquéllos. Tales prácticas constituyen el Sur imperial. El Sur de la epistemología del Sur es el Sur antiimperial.

Ambos sociólogos parten del análisis del contexto actual para presentar el escenario, desde el cual, hablar del Sur:

- La crisis y desregulación financiera,
- La desigualdad social,
- La injusticia social,
- El problema de la gobernancia,
- La monocultura eurocéntrica,
- La expulsión y desconsideración de la diversidad,
- El Sur como posibilidad de religación — de común unión — epistémica para construir el cambio de vía.

Llegamos a un punto de la historia de la humanidad en que necesitamos pensar desde los fundamentos mismos del *homo* para recuperar su humana condición. Es interesante como Morin retoma los humanismos para organizar su teoría de la complejidad.

Ese humanismo moderno con sus bases culturales, éticas y estéticas del espíritu y como intento de desarrollo de una política que parte de la humanidad del individuo se recupera en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999) cuando Morin se pregunta por la humana condición afirmando que hoy es urgente la enseñanza de la condición humana en un

mundo minado por la hiperespecialidad, producto del saber disciplinar que fragmente e impide ver la totalidad humana como *unitax multiplex* constitutiva del trinomio individuo-sociedad-especie. Volviendo su vista atrás, al Iluminismo y a la Revolución Francesa, considera que — desde la libertad, la emancipación y la vitalidad, reflexión que surge en su *Pensar Mediterráneo* (2006) —, el Sur se instaura como “resistencia” para la necesaria igualdad en las condiciones de vida. Esa resistencia que —en términos de De Sousa— surge de hacer visibles las experiencias de invisibilidad, la sociología de las ausencias, la sociología de las emergencias, la ecología del saber y la traducción intercultural. Resistencia que debería devolver la dignidad, el respeto y la diversidad que el Norte imperial le quitó al Sur. Lo importante de ambas posturas y autores es que, desde similares posiciones pero con fuertes diferencias epistémicas, insisten sobre la exigencia de restituir al Sur su voz, su forma de conocer, su otredad. Ese Sur que, resiliente, deja de someterse y se sobrepone a la adversidad.

Es relevante recuperar otra voz para descubrir un nuevo punto de convergencia: tanto en Morin como en Cyrulnik, las **crisis**, esos golpes fuertes que sufre un cuerpo o una sociedad, tienen dos tipos de respuestas: aceptarlas o resistirlas. Ambos trazan una senda singular; el primero desde su concepto de Sur, de la creatividad y amor que surgen de lo inesperado; el segundo desde la resiliencia como la “capacidad para triunfar, para vivir y desarrollarse positivamente, de manera socialmente aceptable, a pesar de la fatiga o de la adversidad, que suelen implicar riesgo grave de desenlace” (p. 10). Al igual que la metamorfosis de la oruga en mariposa, todo proceso de crisis deviene en ruptura, en cambio, en transformación. El Sur resiliente es el topos epistémico desde el cual, como la parábola del Sembrador de los relatos evangélicos está emergiendo y dando sus frutos. Y en este tiempo cronológico que necesita sentir un nuevo aroma, es necesario delinear respuestas a la crisis de hoy desde propuestas resilientes de un *homo reflexus* en un tiempo *kairos*cópico.

Bauman (2007) insiste en que los retos de la educación en la modernidad líquida se han de pensar desde un nuevo tiempo. No obstante, no desarrolló la problemática del tiempo como Aristóteles en su *Física*, San Agustín en sus *Confesiones*, Descartes en su *Meditaciones Metafísicas*, Newton en sus *Philosophiæ naturalis principia mathematica*, Kant y su tiempo, Chul Han y su aroma del tiempo, Gonfiantini y el Kairós educativo, solo para nombrar hitos

y autores en la historia que, desde sus singularidades, demostraron cómo la categoría “tiempo” es una construcción socio-histórica-cultural que se modifica con el *tiempo deviniente*.

Bauman manifiesta que *reajustar el significado del tiempo*, hoy implica *otorgar poder*, respaldar la necesidad de una educación que apunte y aporte sus saberes y quehaceres a la construcción de una nueva ciudadanía, situándola fuera de la trama economicista. (p. 15). Esta nueva ciudadanía, se construye desde el *bildung*,⁴ desde una formación que supere el estar-por-el-mero-estar al estar-siendo, en palabras de Kusch ([1973], 2007, p. 116). Es volver a reintroducir en la educación la *praxis* que emancipa desde la conciencia de la diferencia y del estar siendo en un mundo incierto y cambiante. Es devolverle al *homo sapiens* los espacios de reflexividad del *ágora* peripatética. Ese *homo sapiens* que hoy deviene en *homos reflexus* necesita del *bildung* del *ágora* dialógica, resiliente y ociosa, ya que la construcción del conocimiento no se puede realizar en el mundanal ruido. (Gonfiantini, 2021)

La sociedad líquida impaciente, instantánea, acelerada, que expulsa a la otredad, al deseo y a la singularidad, es una sociedad que nos atosiga de información en un tiempo sin tiempo, un tiempo “ruidoso” que imposibilita la reflexión. Chul Han alega que “el silencio nace de la indisponibilidad. No disponer de nada estabiliza y acentúa la atención, despierta la mirada contemplativa.” (2021 p. 99) Mirada que se hace paciente “para lo *largo* y lo *lento*”, pero no surge frente a una disponibilidad total “que desplaza la atención profunda.” El hartazgo de imágenes, ruidos, ofertas impide que la mirada se detenga. “Vagabundea como la de un cazador”. (p. 99)

Surgen reiterativa en nuestro hacer las preguntas ¿cómo pensar una educación a largo plazo en una sociedad que no se detiene a sentir el aroma del tiempo? ¿Cómo construir espacios de reflexividad en un tiempo del *kai-rós* educativo (Gonfiantini, 2013) en una sociedad líquida “informatizada”? La respuesta está en la tensión información-conocimiento. En palabras de Chul Han,

⁴ *Bildung*, hace referencia al proceso por el cual la persona construye su propia subjetividad cultural y educativa. Según Horlacher; (2014) se definió como concepto educativo en la Alemania del siglo XVIII y desde entonces ha enmarcado los proyectos teóricos y curriculares en Alemania como expectativa cultural particular en dos niveles: la teoría de la educación y la política educativa... *Bildung* es prácticamente intraducible a cualquier otro idioma: Ni “educación”, ni “instrucción”, ni “capacitación”, ni “formación”, ni “crianza” se acercan siquiera a la ambición cultural en la semántica de *Bildung*.”

...el orden terreno está siendo hoy sustituido por el orden digital. Este *desnaturaliza las cosas* del mundo informatizándolas... hoy nos encontramos en la transición de la era de las cosas a la era de las no-cosas. Es la información, no las cosas, la que determina el mundo en que vivimos... el mundo se torna cada vez más intangible, nublado y espectral. Nada es *sólido y tangible*. (2021 p. 13)

Gráficamente:

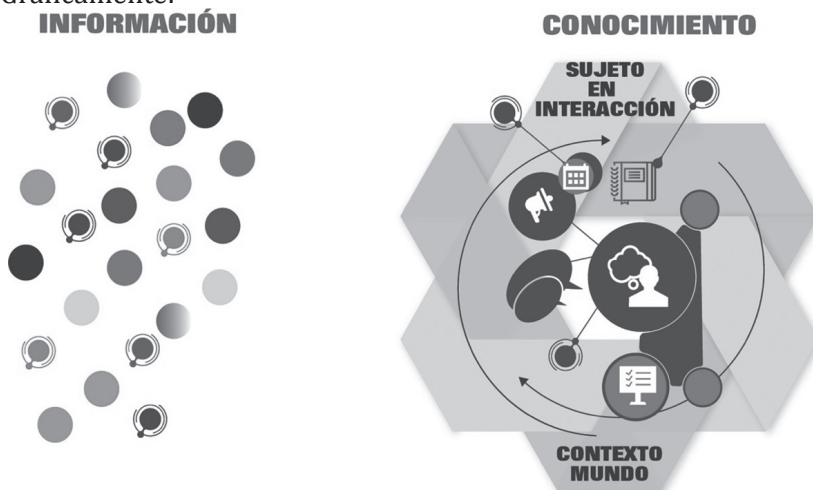


Gráfico N° 2. Información y conocimiento. El sujeto en interacción con su contexto, sus recorridos, sus valores, su propia historia, interpreta, reinterpreta y busca romper lo espectral al transformar el caos informativo en conocimiento. Elaboración propia.

El nada a largo plazo de Sennett (2000), el infierno de lo igual de Chul Han (2017), la liquidez de Bauman (2003, 2005, 2007) que corroe el carácter (Sennett, 2000), las carencias del pensamiento (Morin, 2020) revelan la crisis planetaria que nos impide ver la complejidad de lo real. La crítica vuelve su vista al modelo educativo moderno heredado, pero hoy resquebrajado. Las debilidades del modo de conocer moderno que separa lo que está unido y reduce la diversidad nos limita a prever sin dar lugar a lo inesperado. Este modo de conocer, enuncia Morin, es inadecuado para aprender la complejidades.

Segunda Discusión

Reflexionar sobre el contexto de crisis glocal como camino de la esperanza

Los traumas son siempre desiguales: sobrevienen en momentos diferentes y en distintas construcciones psicológicas.
(Cyrułnik, 2001 p. 15)

Esta segunda discusión encierra el máximo desafío: Educar, desde el *kairós* educativo, hombres de ciencia con conciencia ética, moral, social y planetaria que, desde el *areios*, recuperen la reflexividad del ocio y del eros. Nuestra propuesta es presentar una reflexión filosófica que sea la fundamentación de una nueva educación que supere, ontológicamente a la heredada y sea la resultante de un pensar arraigado, situado, que apele a bases epistémicas-complejas; pedagógicas-liberadoras y metodológicas-transdisciplinarias para educar al *homo reflexus* hoy.

Y ese desafío hunde sus raíces en la realidad de un contexto que —quizá como nunca— vive una crisis de dimensiones insospechadas. La RAE en su versión digital define a la crisis como “cambio profundo y de consecuencias importantes en un proceso o una situación, o en la manera en que estos son apreciados”.

Las crisis en una sociedad, en palabras de Morin, desencadena dos procesos contradictorios. El primero estimula la imaginación y la creatividad en la búsqueda de soluciones nuevas. El segundo, puede traducirse en el intento de volver a una estabilidad anterior o a una salvación providencial (2020, p. 33)

¿Qué es la crisis para Morin?

Es la oportunidad para comprender que la ciencia no es un repertorio de verdades absolutas a diferencia de la religión. Sus teorías son biodegradables bajo el efecto de nuevos descubrimientos. Y es que las controversias,

lejos de ser anomalías, son necesarias para que las ciencias progresen... El progreso científico se produce, en general, gracias a la competitividad y al mismo tiempo a la cooperación... Además, la ciencia se ve perjudicada por la hiperespecialización, que compartimenta los saberes especializados en detrimento de un diálogo de saberes. (p. 34-35)

Estamos transitando hoy una crisis humana sin precedentes, en la cual por ausencia de diálogo sobre la naturaleza humana y de reflexión del *homo sapiens*, nos alejamos cada vez más de espacios de tolerancia epistémica y democracia cognitiva; el vértigo posmoderno acelera en tiempo y nos inhabilita para cuestionar nuestra humana condición. En un tiempo donde prima la información por sobre el conocimiento, es imprescindible cuestionarnos cómo pensar el diálogo de saberes recursivos, resilientes y reflexivos.

Las crisis, como alega Morin (2011) agravan las incertidumbres pero favorecen también las preguntas, las alternativas, las resiliencias. Por eso nos preguntamos, ¿cómo pensar una educación en un tiempo de no-cosas (Byung Chul Han, 2021) desde un pensamiento del Sur? Y un primer acercamiento nos plantea una línea: **Educar en tiempos de incertidumbres y cambios de época requiere de un cambio epistemológico como fundamento de la transformación educativa.** Desde ese punto emergen distintas problemáticas que se constituyen —en cierta manera— en indicadores para apuntalar la reflexión.

- **Primera problemática:** Hemos de contextualizar el discurso moderno educativo. El pilar del saber moderno fue apropiarse de la naturaleza, de los procesos físicos sin supuesta intervención ni interferencias del observador, fragmentando el conocimiento en disciplinas científicas asequibles con el método hipotético-deductivo. La racionalidad moderna organizó y construyó un dispositivo científico, universal, homogéneo y disciplinar de organización del saber y de la conducta, creando instituciones que “normalizaron” su Eidos racional.
- **Segunda problemática:** No podemos ignorar las rupturas epistémicas del siglo XX que dan origen a una nueva época. Dichas rupturas no son solo teóricas-metodológicas, sino que son, sobre todo, rupturas con respecto a una concepción de sujeto cognoscente y de mundo. La crisis del saber moderno comienza con la mecánica cuántica, extrañando el horizonte conocido e incorporando catego-

rías no lineales para la explicación de los fenómenos de la naturaleza y sociales. La ciencia se atreve a pensar desde el azar, lo indeterminado, lo caótico.

- **Tercera problemática:** Miremos la crisis planetaria y la metamorfosis desde el Sur epistémico y pedagógico. ¿Cuál es el tiempo de la metamorfosis social y pedagógica hoy? Morin construye la idea de metamorfosis para explicar el cambio. Mira hacia el mundo animal y piensa en la transformación de la oruga en mariposa. Ese encerrarse en un capullo para re-nacer en mariposa habla de una destrucción (biológica) para convertirse en algo totalmente diferente. La historia de la humanidad está colmada de metamorfosis. La metamorfosis que estamos transitando en 2021 se presenta a escala planetaria, modificando el conjunto de relaciones sociales, políticas, económicas, culturales, organizacionales... ¿cómo pensar —después de la metamorfosis que estamos atravesando— la nueva estructura social-planetaria desde una nueva relación sujetos-conocimiento-mundo? ¿cómo pensar el tiempo como tiempo gnoseológico?

Hemos de cuestionarnos con total seriedad si pensamos nuestro accionar desde un tiempo cronológico que repite la mismidad o desde un tiempo kairoscoplejo que se funda en la alteridad. Sin tiempo se desmorona el pensamiento, ya que el tiempo cronológico no construye, sino que fragmenta momentos en la repetición. Es lo que Kusch se da como la tensión entre el ser y el estar siendo. El “educar al soberano” debe dar paso a una educación que, desde su amplitud y diálogo, enmarquen un nuevo modo de habitar nuestro tiempo.

La epistemología -en tanto toma de consciencia con respecto al proceso de crear o justificar el conocimiento- siente hoy la tensión que, en lo social, enfrenta información-conocimiento. Durante muchísimos siglos esta figura de la epistemología estuvo vinculada a la acumulación enciclopédica, a la fragmentación disciplinar y racional, a la tensión dialéctica como construcción crítica y liberadora. Según Kuhn toda nueva teoría “requiere de la reconstrucción de las anteriores y la revaluación de los hechos anteriores”, ... “raramente o nunca constituye solo un incremento de lo que ya se conoce...” (1975, pp. 28-29)

Entonces hoy, en el contexto de crisis generalizada y horizontes desdibujados, cabe preguntarnos ¿en qué situación epistémica nos encontramos?

Hoy nos encontramos en la tensión pragmática estadounidense que exulta información y la tradición europea que persigue la construcción de conocimientos. Frente a estas dos tradiciones, ¿cómo pensar en un giro epistémico? Más aún, cómo hacerlo en tiempos de metamorfosis planetaria, en un tiempo que no es sólido, ni líquido sino que se evapora en la aceleración pero que pide a gritos espacios de reflexividad, de detenimiento, de ociosidad.

Sabemos que el concepto de conocimiento varía en función de las sociedades, las épocas, las lenguas. Por eso optamos por hablar de diálogo de saberes, que, desde la epistemología compleja supera recursiva y críticamente el conocimiento, los conocimientos en una dialogía desde la alteridad y desde las fronteras epistémicas.

Byung Chul Han (2021) manifiesta que el tiempo jugó y juega como un estabilizador de la vida humana. El *homo reflexus* (Gonfiantini, 2021) necesita de una nueva política del tiempo. El tiempo cronológico, el de la información vertiginosa y fragmentaria, tiene que dar paso a un nuevo tiempo, un tiempo de durabilidad donde habite el pensamiento (como construcción epistémica), un kairós complejo que habilite los espacios de ociosidad reflexiva y erótica, que habilite un tiempo de narrativas que crean significados e historia.

Recuperar la singularidad del tiempo

Aprender y enseñar, discípulo y maestro, entienden finalmente que están, meramente están, y juntos van chapoteando el saber, encontrando algunos aciertos fundantes que satisfagan el hambre que va desde el pan hasta la divinidad.

Es decir, aprendiendo a vivir. Enseñar, finalmente, tiene que ver con saber estar y responder acogiendo la interpelación del otro. (Cullen, 2009, p. 62)

La sociedad del *homo videns* de Sartori (1998) no emancipa sino que es la resignificación panóptica foucaltiana del siglo XXI, en espacios inmersivos

como máquinas de simulación que prometen nuevas navegaciones y fascinantes desplazamientos de evasión y nuevos aislamientos. El *kairoscomplejo*, desde la singularidad del tiempo, construye espacios de reflexividad, no transmite información sino que crea episteme desde la alteridad contextualizada y situada, resignificando en esa misma acción las dimensiones de tiempo y espacio.

La función de la educación hoy reclama, en palabras de Morin (2013) “enseñar no solo conocimientos, sino en qué consiste el conocimiento, amenazado por los peligros del dogmatismo, el error, los deseos ilusorios y la reducción, y, en consecuencia, enseñar las condiciones para un conocimiento pertinente” (p. 59) Pero para ello, hemos de afirmarnos en una perspectiva que es imposible obviar desde nuestro ser educador y que -en palabras de Cullen- significa aceptar que “la docencia misma es, por definición, una práctica ético-política.” (2015, p. 103) Práctica que implica una “disposición de carácter, un “hábito”, de saber elegir, deliberando y con razones en cada caso, parafraseando la definición aristotélica de virtud, el buen enseñar”. (p. 103) Práctica que se compromete con el diálogo, con la apertura a las preguntas, con la aceptación de las diferencias, con el respeto a la otredad. Práctica que refleja una identidad cuya entraña es la ética; que siente “*la pasión por aprender a vivir* (Derrida)” y se sabe interpelado por “*la responsabilidad por el mundo y los recién llegados* (Arendt)”.

Al profundizar el sentido de la ética en este ámbito, Cullen resalta

la tensión, constitutiva de lo humano, especialmente actualizada en la acción de enseñar (y de aprender), entre el “cuidado de sí” y el “cuidado del otro”, donde, (...), se incorporan al planteo de la ética docente el acontecimiento y la hospitalidad. En lenguaje más simple: lo que acontece como “nuevo”, que hiere de diferencia lo siempre igual a sí mismo, y la acogida incondicionada de una alteridad que interpela como “exterioridad” y desde siempre toda pretensión de totalidad e invulnerabilidad. (“La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento”) (p. 104)

Y en este movimiento necesario para “religar” nos encontramos con Kusch, quien fijara con claridad el eje de la problemática al señalar que la cuestión “no radica en la importación de la ciencia, tanto como en la falta de categorías para analizar, aun científicamente, lo americano.” (1998, p. 549)

Entonces, tendríamos que sumar como categorías fundamentales el **estar siendo en educación**, para comprender el acoger y el respetar la alteridad. El estar siendo como lugar compartido para el encuentro y no como no-lugar destinado a dar forma a alguien. El estar siendo para que se produzca una transformación, al aceptar que se hiera lo siempre igual al entrar el otro como sujeto que también está siendo y no puede ser cosificado.

Para ello, como desafío constante y persistente, hemos de indagar nuestro ámbito, nuestro contexto, nuestras narraciones, nuestras lecturas para llegar a un pensar situado que abone propuestas reales. Para ello debemos afirmar que la corrosión disciplinar mutila las conciencias; que la era planetaria requiere pensamientos globales, multidimensionales, sencillamente, transdisciplinares capaces de reemplazar la lógica lineal clásica por una lógica no-lineal, recursiva, resiliente, dialógica. Solo desde las fronteras disciplinares, desde la humildad cognitiva y superando la soberbia epistémica, renaceremos como mariposas y comenzaremos a construir el “camino de la esperanza”; redescubriremos lo seminal de la cultura en la que nos movemos, en sus símbolos y sus desgarramientos, en sus cuestiones, existencia y modulaciones; aprenderemos que nuestra identidad —como nos enseñara Cullen— tiene verdaderamente entrañas éticas que nos llevan a cuidar de nosotros mismos y de los demás.

Discusión

“El amor origina la pedagógica, la verdadera misión del educador.”
(Morin, 2007, p. 79)

Cualquier reforma educativa que se plantee ha de fijar en la transdisciplinariedad el gran reto y oportunidad desde la religación del conocimiento, donde el diálogo dé lugar a la sabiduría de las diferencias, de la alteridad, de las experiencias; donde se rompa la inmediatez para abrir espacios de reflexividad que permitan

estar-siendo-en-el-tiempo-historiográfico desde la libertad y soledad del estepario, desde la criticidad de los críticos, desde la construcción

de los sistemas complejos y desde la creatividad entramada del diálogo de saberes. Solo desde la libertad del pensar en un tiempo sin tiempo podremos construir, singularmente con el otro, en un nos-otros un nuevo tiempo-socio-educativo. (Gonfiantini, 2021)

Plantear -según Nicolescu- un pensamiento que integre ciencia, sociedad, cultura, espíritu, con la finalidad de comprender este mundo presente. Ello solo puede ser posible al vincular modos de conocimientos, de saberes, de experiencias provenientes de la ciencia, del arte, la poesía, el teatro, la literatura, la meditación, la intuición, la imaginación. Hilos conductores que sí permiten una trama, en la que es posible comprender la condición humana al posibilitar una producción de sentido de cada acontecer, sin encerrarlo en un línea, sino transformándolo en problemática. Religar acción, teorías, experiencias en saberes que permiten la emergencia de respuestas que aceptan nuevos bucles y, por ende, la construcción de una identidad social que no obstaculiza el desarrollo personal.

Contextualizar, cuestionar, dialogar, conocer el propio suelo, son algunas de las aristas de un proyecto que encuentra una posibilidad de realización en el **Kairós educativo** (Gonfiantini, 2016), y este para expresarse en plenitud parte de un postura programática como afirmábamos en otro artículo:

¿Por qué? Porque necesariamente requiere extender el debate puertas afueras para buscar reformas profundas, no de formas, sino epistemológicas, filosóficas, sociológicas, psicológicas, tanto de contenidos como de infraestructuras que hablen de apertura y no cerrazón, de luz y no de oscuridad. Porque para ello será fundamental asumir un modo de pensar complejo como estilo de vida que conduzca a educadores, educandos y a todos los agentes de una institución educativa a aprender a relacionar y re-vincular. Porque para que tales premisas cobren vida, será prioritario una reconceptualización desde tres dimensiones: lo gnoseológico, lo metodológico y lo axiológico. (Gonfiantini, 2016 b)

Cambiamos de vía, decíamos parafraseando a Morin, y este hoy en el que se plantea una enorme crisis de la humanidad, exige ese movimiento que abra a la conciencia moral, a la búsqueda del bien común a partir de una

nueva mirada, que observe, se comprometa y permita el emerger pleno de toda alteridad que sume al diálogo.

Bibliografía

Bauman, Z. (2007).

Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.

Burke, P. (2017).

¿Qué es la historia del conocimiento? Cómo la información dispersa se ha convertido en saber consolidado a lo largo de la historia. Argentina: Siglo XXI.

Chul Han, B. (2021).

No-Cosas. Quiebres del mundo de hoy. Buenos Aires: Taurus.

Cullen, C. (2009).

Entrañas éticas de la identidad docente. Buenos Aires: La Crujía.

Cullen, C. (2015).

"La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento", en Ramírez Hernández, I, Beuchot, M. Casado, A., Cullen, C. et. (2015). *Voces de la filosofía de la educación.* CLACSO. Ediciones Del Lirio.

Cyrułnik, B. (2001).

La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia. Buenos Aires: Ediciones Juan Granica.

De Souza, B. (2009).

Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI-CLACSO.

Follari, R. (2007).

Epistemología y Sociedad. Acerca del debate contemporáneo. Rosario: Homo Sapiens

Freire, P. (1997).

Pedagogía de la Autonomía. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gonfiantini, V. (2016).

El Kairós educativo. Resignificar la formación docente desde la práctica del formador. Rosario: Laborde Editores.

Gonfiantini, V. (2016 b).

"Formación docente y diálogo de saberes en el kairós educativo", en *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 21, pp. 229-245. Universidad Politécnica Salesiana

Gonfiantini, V. (2021).

Del Cronos al Kairós. Resignificación del concepto de tiempo en la educación hoy. Centro del Emprendimiento, Innovación y Tecnología CEIT S.A.

Habermas, J; Ratzinger, J. (2013).

Entre la razón y religión. Centzontle

Horlacher, R. (2014).

“¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana.”
Universidad de Zúrich DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014.16>

Kusch, R. (2007).

Obras Completas. Tomo II. Fundación Ross.

Morin, E. (1999).

Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Unesco.

Morin, E. (2001).

¿Hacia dónde va el mundo? Paidós.

Morin, E. (2006).

El Método VI. Ediciones Cátedra.

Morin, E. (2007).

Articular los Saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas? Ed. EUS. <https://racimo.usal.edu.ar/1595/1/0040256.pdf>

Morin, E. (2008).

Complejidad restringida y complejidad generalizada, en Utopía y Praxis Latinoamericana/Año 12.
No 38 (pp. 107 – 119)

Morin, E. (2011).

Como vivir en tiempos de crisis. Nueva Visión.

Morin E.; Hessel, S. (2013).

El camino de la esperanza. Una llamada a la movilización cívica. Paidós.

Morin, E. (2015).

Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación. Nueva Visión.

Morin, E.; Delgado, C. (2016).

Reinventar la Educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin

Morin, E. (2020).

Cambiamos de Vía. Lecciones de la pandemia. Paidós.

Nicolescu, B. (1996).

La transdisciplinariedad. Manifiesto. Multiversidad Edgar Morin.

Santos, B. de S. (2010).

Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce.

Sartori, G. (1998).

Homo Videns. La sociedad teledirigida. Taurus.

Wainernnan, C., Sautu, R. (2011).

Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales. En: *La trastienda de la investigación.* Manantial.

Sitios web de experiencias del Estado del Arte

Acevedo Zapata, D. (2010).

Tiempo y cambio. Física IV, 10-14. Tesis para optar al título de Filósofa. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6786/tesis118.pdf?sequence=1>

Alonso Enguita (2015).

Kairós como origen de la disciplina histórica. Universidad de Oviedo. <https://www.revistadefilosofia.org/61-05.pdf>

Archangelo, A., Campanaro, C. y Villela, F. (2020).

Chronos, kairós y la temporalidad de la pandemia: confronto entre dioses y posibilidad de reinención del setting. *Jornal de Psicanálise*. vol.53, n.98, pp. 27-40. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-58352020000100003&script=sci_abstract&tlng=es.

Brailowsky, D. (2020).

Ecos del tiempo escolar, en Inés Dussel, *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Unipe. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

Miralles Martínez, P. y Gómez Carrasco, C. (2016).

«Sin «cronos» ni “kairós” El tiempo histórico en los exámenes de 1.º y 2.º de educación secundaria obligatoria», en *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 2016, Núm. 15, p. 15-26, <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/316738>

Redondo, R. (2020).

Educación a la primera infancia en tiempos de excepción, en Inés Dussel, *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Unipe. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

CAPÍTULO 4.

PENSAR EDUCACIÓN: IGNOTARIADOS, MEDIACIONES Y BRUMA

JOSÉ ÁNGEL SOLIZ GEMIO⁵
JUAN RICAR VILLACORTA GUZMÁN⁶

Resumen

Este escrito habla de pensar educación considerando que las mediaciones y bruma alrededor de este pensar mimetizan realidades “no visualizadas”. Trámitamos la identificación de los actores del pensar educación vinculándolos con la proyección auto-eco-co de su dignidad ya sea como notariados o ignotariados y/o fignorantes en su propio rol. Planteamos un discurso provocador de incertidumbre, más nos de certezas; conscientes de que el lector tiene la libertad de asumir su propia postura sobre lo escrito sobre el pensar educación.

Palabras clave: Educación, bruma, mediaciones e ignotariados

Abstract

This paper talks about think education considering that the mediations and mist around this thinking mimic "non-visualized" realities. We deal with the identification of the actors of educational thinking by linking them with the auto-eco-co projection of their dignity either as notarized or ignotarized and/

5 Posdoctorado por la Escuela Militar de Ingeniería, Doctor en Educación por la UMFA, Magister y Licenciados en muchos ámbitos del conocimiento, docente de grado y Posgrado, parte del equipo del CIET, General de la República de Bolivia.

6 Posdoctorado por la Escuela Militar de Ingeniería, Doctor en Educación por la UMRPSFXCH, Magister por la UMSBC, Miembro fundador de la AHC, docente de posgrado y Facilitador de programas doctorales de la EMI

or fignorant in their own role. We propose a provocative discourse of uncertainty, but not of certainties; aware that the reader is free to assume his own position on what is written about think education.

Keywords: Education, mist, mediations, and ignotariates.

INTRODUCCIÓN

CONSIDERAMOS QUE EN esta llamada “posmodernidad” necesitamos otra forma de acercarnos a la educación por lo que se propone “pensar educación” no desde el pensar del razonamiento cartesiano ni tampoco es el pensar de Kant o del extendido pensar posmoderno. Pensar educación para este escrito, es hacer de la educación una reflexión cotidiana entre tesis, antítesis, síntesis, *lógicas - alógicas - ilógicas* que acompañan a los actores que interactúan en ese pensar como componentes de la sociedad, ello implica, primero; un concepto dinámico y dinamizador para no quedar en la quietud del concepto, la definición o el compuesto, lo segundo es que en este escrito evitamos directamente las citas porque la idea es transmitir nuestra pequeña experiencia de reflexión compartida de una dialógica continua de una propuesta reflexiva que si bien deviene de autores desde el pensamiento griego o hindú o el norteamericano o europeo así como el latinoamericano entre otros, nos posibilita un sustento epistemológico de base para seguir pensando en educación tramitando el trabajo con mediaciones mas no con mediciones. Esas mediaciones para nuestro entender se darán cuando somos capaces de comprender las brumas y la mimesis presentes en la realidad pero sobre todo a nivel cotidiano en el diálogo educativo y por último, pretendemos plantear un texto provocativo...no de respuesta...considerando que después de años de trabajo intuimos que solo podemos provocar para que cada uno de los lectores asuma, entienda y cuestione la propuesta de las mediaciones, la bruma y la mimesis del pensar educación distinguiendo allí quienes se anotan, son notariados o ignotariados o quizá son fignorantes de la educación.

Desarrollo

Para comenzar el proceso se precisa realizar algunas puntualizaciones que permitan colocar algunas ideas para tener un lenguaje común, puesto que se tienen posturas polisémicas, de ahí que nos preguntamos

Que es pensar?

En el diccionario de Ferrater Mora...se hace distinción por razones puramente metodológicas, entre 'pensamiento' y 'pensar'. Consideramos que este último es un acto o una operación, principalmente de carácter intelectual. En la medida [...] (Véase en Diccionario de Ferrater Mora)

En esa perspectiva diferente a la conceptualizada, el acercamiento al pensar desde propuestas absolutistas es algo prohibido, por que vivimos en una sociedad que prioriza el mero *teckné* y la informática, por tanto nopreocupa las implicaciones del hacer, solo preocupa ser aprobado por los gurúes del contentamiento.

Este trabajo pretende mostrar cómo y en qué medida el pensar es subversivo en cualquier sistema, puesto pensar en términos del concepto como tal ha quedado corto, ya que pensar implica entretejer elementos, internos y externos, teórico prácticos, pero no de manera dualística o dialéctica de neo monismos, sino en concordancia con la complejidad como tal.

Entonces a partir de dichos elementos emergen cuestionamientos tales como: cómo se entiende? ¿Cómo se reflexiona? ¿Cómo se cuestiona? y cómo vemos la relación de un pensar qué implica hoy enseñar, conocer y saber?, lo que nos lleva a la pregunta de base para los que caminamos y participamos en las jaulas cotidianas de la educación...y...pensar en educación?

Hoy hablar de educación es hablar de un montón de variopintas propuestas pero poco sustentables que generan una nueva especie de "dogmatización" educativa entre comillas hablando del proceso enseñanza aprendizaje que las más de las veces pareciese que reciclan aparentes propuestas tecnológicas, que solo quedan en el mero aplicar de determinados programas.

La presencia de pocas corrientes capaces de pensar y reflexionar en base a una pedagogía de la pregunta (Freire, entre otros), posibilitan una apertura

a seguir cuestionando y reflexionando qué es hacer educación y hacia dónde me lleva, por cuanto lo que hicimos y seguimos haciendo es acomodar la educación a cada disciplina o nos hemos quedado en la dimensión sociológica antropológica ética clásica, y un montón de artilugios que inclusive justifica el instrumentalizar, de ahí el asumir por muchos pseudo tecnólogos educativos afirman que la educación implica saber manejar el programa **XYZ**.

Actualizando lo enunciado, al parecer la pandemia es la que nos ha permitido de pronto darnos cuenta que todos los planteamientos que se han tenido en el último tiempo sobre educación, han quedado obsoletos en esta pseudo realidad tecnológica, porque precisamente el pensar en paradigmas educativos, modelos educativos, entre otros, nos han alejado de lo que en realidad creemos que debería ser la educación, volvemos a la cuestionante fundamental de manera ampliada para qué educamos, por qué pensar educación implica asumir críticamente el futuro; pero podemos ver el futuro? ¿podemos realmente educar a alguien para el futuro? o será que pensar educación desafía a pensar que alguien tendría que aprender a convivir en incertidumbre, entonces pensar educación es específicamente no dar modelos o moldes sino visualizar lo que la educación debería aportar y sugerir en perspectiva *auto-eco-co* y su implicancia en la relación *individuo-especie-sociedad* educativa desafiante al antropocentrismo dominante.

Una lectura desde la bruma y mimesis, como aporte a la reflexión educativa encontramos en las distintas propuestas teóricas desde América, la dificultad para partir de la polisemia etimológica del vocablo educación, que a veces implica sacar, como también meter conocimientos y/o saberes, sin tomar en cuenta la propuesta de autores como Paulo Freire y los conocimientos emergentes de una lectura y dinamización entre teoría y práctica, por ello que la crítica a la educación bancaria no ha entendido lo que es concientización y las implicaciones de asumir, entre otras, la teoría de sistemas en educación que nos introduce a la propuesta de la complejidad.

El proceso educativo va más allá de la edad, por lo cual pensar en educación-pensar educación-pensar con educación-pensar desde la educación es pensar desde la vida, lo que implica ya no el negar tal o cual postura, también asumir una serie de desafíos y mediaciones emergentes en la propuesta de mimesis y bruma educativa que proyecta la incerteza cotidiana del saber vivir y convivir.

Ahora bien, volviendo a la perspectiva con implicancia epistémica del pensar educación, se asume que evidentemente permite intercambiar, intercalar y complementar todos los elementos que hacen a la educación y que se despliega en la acción educativa para ello se requiere conocer, aplicar, reflexionar modelos y/o paradigmas que se manifiestan en formas distintas en el pensar educación como ejercicio prospectivo de aproximar o acercar el futuro hacia nosotros y/o aprender a convivir con el futuro.

Ese convivir con el futuro desde acción hecha praxis, como nuestra postura epistémica acciona y/o modifica en medio de la bruma y mimesis la actitud educativa; consideramos que el tema de actitud educativa es lo que menos se discute, porque lo que importa son los contenidos sin continentes importando las competencias sin ser competentes lo que importa es el examen de respuesta pero no importa qué actitud genera, los docentes pocas veces cuestionamos nuestra provocación, para la actitud cotidiana: llámese escuela, llámese calle, llámese casa, llámese delante del computador, encubierta y/o aislada en la jaula educativa como actitud educativa diseñada en el seudo proceso de enseñanza aprendizaje, en supuesto aporte docente para superar la mera dogmatización educativa

Una clarificación teórica epistémica del pensar educación y las distintas aproximaciones, nos permitió encontrar el encubrimiento de las aparentes certezas, que si bien son necesarias, crean islas de estudiantes, docentes y entornos educativos manifestados en rostros “no visibles” y más propiamente llamados “actores educativos” como entes pasivos que contemplan el circo de la educación formal, dogmatizados desde los templos o nuevos *shoppings* de la mal llamada ciencia educativa.

Las propuestas y los ignotariados

La necesidad de ser “visibilizados” hace que vivamos en una sociedad de los invisibilizados, que requieren ser parte del “logo” (Klein), mediante el reconocimiento de aquellos que ostentan la posibilidad de incluir o ser incluidos por parte de los propietarios de los títulos y mercadeo en el *shopping* del *status*.

Esto nos lleva, lastimosamente, a la presencia e incremento no cuestionado de los ignotariados de la historia, esto no es otra cosa que ver cantidad de estudiantes que pasan de curso, cantidad de estudiantes que dicen saber muchas cosas, cantidad de estudiantes frustrados por nuestra Universidad o que entran a la Universidad pero solamente son motivo de una falsa estadística para mostrar cuán buenos han sido y no mostrar como; el mismo sistema educativo social, político, cultural lleva con sus teorías a incrementar los ignotariados de la historia, en un proceso de domesticación cotidiana.

Esto quiere decir que existen una convivencia y conveniencia entre los notariados e ignotariados, pero que no admite cuestionamientos con sustentos ónticos contextualizados, entre ellos están presentes todos los que han sido notariados que tienen un número, una inscripción, un nombre (un número?) plasmada en una cédula y/o una matrícula dentro las universidades, escuelas donde puedan ser "identificados", pero al mismo pasan a constituir los "*High* notariados", ya que el momento en el que deberían recibir educación están notariados porque solamente son anotados pero son ignorados porque no llegan a cumplir con el deseo mimético de apropiación que se supone tienen en la educación.

Anotados

Son parte del conjunto social sujetos sujetados por la demografía y la constitucionalidad sociopolítica (ciudadano)

Notariados

Son aquellos que son identificados con una "identidad", un número, otros tienen QR (código de respuesta rápida), de tal manera que permite la inmediatez de una presencia-ausencia.

Demográficamente te hacen creer “actor social” entonces te conviertes en un ente objetivado por los derechos ciudadanos para los intereses del pseudo estado. (votante en elecciones)

Ignorados

Llamados por el siglo XXI los libres pensadores

Son los que sirven por su notariadad que es “intercambiable por necesidad” (ciudadanos en y fuera del sistema de prebendas institucionales y/o del Estado)

Ignotariados en tres niveles

Primer nivel; del usado, aquel que cuando le conviene lo sacan para ser notariado.

Segundo nivel; dado por aquellos que tienen postura crítica ante el sistema, ya que se van manejando y manifestando en las estructuras de poder económico, social, cultural, político conformado por círculos exclusivos y/o excluyentes, muchas veces justificado en educación institucionalizada.

La tercera; está dada por aquellos que por su condición crítica-analítica-reflexiva deben, tienen y son ignotariados y se han convertido en los parias de la sociedad sea capitalista y/o socialista

Fignorante

Es un neologismo apropiado⁷ por Villacorta y Soliz; esta dado por la unión entre los *figuretis* y aquellos que son ignorantes, cuando su objetivo es mostrarse, aparentar, figurar entre otros de los que abundan en nuestra patria y patria grande de América Latina.

Dichos fignorantes proponen; desde su sustento basado en su poder económico, un falso abolengo y/o en su capacidad de destrucción, una aparente simpleza en la que es necesario manejar, manipular, extorsionar, robar y matar más allá de lo físico, como una necesidad utópica y ucrónica de entropía destructiva.

Ignotariados, notariados e ignorados por las fignorancias

La fignorancia necesita mostrarse para ser visibilizada y para ello no le importa a quien usa y/o a quien abusa de ahí que el fignorante necesita presentar tener a mano a esos "ahijados" notariados e ignorados, para construir a partir de ellos y para ellos un discurso de aparente compromiso con los necesitados, que procura el reconocimiento sumiso al fignorante, pero que expresa la intencionalidad de manipulación directa de aquello que sirve específicamente a sus intereses de mantener su "aparente poder"; aparente por que esta basada en la presencia de ignorados notariados anotados, entre otros y su interés por no mostrarse ignorantes.

Para mantener los supuestos de poder en sus discursos demagógicos emplean normalmente una especie de neologismos y tecnicismos y/o palabras cliché que no implica que ellos mismos entiendan lo que significan, haciendo discursos orientados a la falseación de la realidad desde una aparente comprensión que ni ellos entienden, por ejemplo, y no por hablar mal

⁷ Cabe aclarar que el término término fue creado por Luciana Soliz, una joven que ve más allá del imaginario de su generación

es que el marxismo pregúntales la diferencia entre marxismo y marxismo y otras cosas, o es que también estos son neoliberales sin entender el uso de dicho vocablo, es cierto que por condición posmoderna ya no se trabaja en la conceptualización, no se está justificando, sino que es ignorante no entiende que es neoliberal, pero lo aprovecha para mostrar que el hijo *notariado*, el notariado notado es manipulado pero el mismo no justifica su postura, en ese sentido, hace poco alguien nos decía en la Ley de Educación en Bolivia 070 no habla de alumnos, sino habla de estudiantes; siendo que de alumnos habla la anterior Reforma Educativa de Bolivia 1565 y cuando se preguntó en qué parte de la 1565 habla de alumnos no supo explicar, pero si afirmo, que "su profesor le había dicho, esto hace del profesor un *fignorante*.

En resumen lo que sucede con el *fignorante* es que le encanta figurar y es una palabra compuesta entre lo que sería un alguien que le gusta figurar y alguien que ignorante (no confundir con no letrado), aún siendo ignorante en el escenario en el que quiere figurar.

Los *fignorantes*, son personas que se entremezclan en los espacios de poder, para desde allá lanzar generalizaciones y acusaciones que en aparente apropiación del conocimiento inventan sus verdades, pero no contentos con eso, buscan crear bolsones de ignorados, *ignotariados* y neos *fignorantes*, los cuales invaden cada vez más el espectro de la sociedad del ***contenta-miento***.

Emergencia de rostros contradictorios de los indignos e indignados

Hay un tema que se llama dignidad y en torno al tema dignidad existe mucho escrito, porque a la dignidad le corresponde desde el nivel personal, social, político, entre otros; como se quieran pero pocos se pone a pensar qué hace en realidad que uno sea digno, para algunos será participar del presente, del partido así se tienen muchos rostros, pero pocos entienden que ser digno implica ser coherente, consecuente a nivel ético político un tema que está en la mesa y que se lleva trabajando los últimos cuatro años.

Intentemos una lectura de la presencia de indignos e indignados desde una práctica cotidiana cuando doy una clase, el estudiante que me escucha lo considero un tú, un no tú o simplemente un mueble más dentro de la jaula académica, desde dicha postura podré permitir que emerja como un indigno o indignado dentro el proceso que sigue, por ello se calla y no muestra que está indignado, es decir, sin dignidad porque tampoco tiene clara cuál su dignidad, estas emergencias de dignificación son las que nos están replanteando cuál es el lugar en el que hago vivo.

Delante de dicho panorama, siento haber perdido todo y es ahí donde vemos a emerger el digno, el indignado y indignificado, en los procesos educativos, este elemento lleva a cuestionar a quienes consideramos personas, he ahí el problema no es solo de mi parte, el problema es que muchos entre comillas "mediocres" se encargan de mostrar que no se puede "pelear" de tú a tú, eso en los distintos ámbitos del conocimiento.

Esto implica que entre todo lo que es el High Notariado, el notariado, el anotado y el figurante se da un fenómeno en el que las personas cuando están en el en los procesos educativos de una u otra forma pierden o no encuentran lo que para nosotros hemos definido como dignidad es decir pierden en el horizonte de la dignidad se transforman además de ignorante se transforman en indignos, porque eso es lo que precisan un ignorante el cual va a buscar cuando entra en el aula mostrando que es autoridad y cree que la autoridad es simplemente ignorar pero además de ignorar, no respetar la dignidad o figura simplemente ya sea por sus amistades con determinados académicos, afirmando por ejemplo: yo conozco al doctor Leonardo Rodríguez Zoya, conozco a fulano, mengano, perengano o también a partir del falso poder de un certificado.

Mediaciones y brumas en la mimesis educativa

Que se entendería por mediaciones, cuando se habla de mediación es parte de la propuesta de Clodovis Boff en su libro Teología y Praxis o Teología de lo Político, donde nos habla de mediaciones como la posibilidad de

entender qué es aquello que me permite acercarme a lo que yo considero mi objeto y razón de ser de mi reflexión para identificar que hay al medio que elementos internos y externos inciden en mi proceso de conocimiento y de ser, para desde allí asumir la finalidad a conseguir o sea, como yo conozco el problema de la bruma, la mimesis.

La mediación será toda una serie de elementos internos externos sublimados desde un punto de vista amplio y complejo, que me permite ver que en esa bruma no veo directamente la bruma, sino que un montón de factores que van a influir entonces reveladas por la bruma; cuando hablamos de mediaciones y brumas es aquello que se presenta y que no permite ver claramente el sentido de lo que se está mediando y también me va a ayudar a entender por ejemplo si yo estoy por alguna cosa con mi subconsciente emergiendo con mis temores y esperanzas o solamente con ilusiones de certezas nunca comprobadas ni asimiladas, lo cual crea desafíos desde lo educativo, los mismos que se plantearían de la siguiente manera:

- primer desafío; estoy consciente de lo que implica para mí el educar ser educado y estar como educando, porque es ahí donde voy a darme cuenta que existen estas mediaciones y brumas
- el segundo desafío; entiendo que no solamente tengo que ser educado para una sociedad de mercado o una sociedad socialista asumiendo determinado tipo de lenguaje como mera repetición.
- tercer desafío; es sí entiendo que mi educación no implica una mera titulocracia
- cuarto desafío; es cómo entiendo y me oculto tras mi afán de ser educado “domesticado”.
- quinto desafío es sí me estoy dando cuenta que me están creando una serie de barreras brumas que me impide ir más allá de los contenidos incontinentes que me dan .
- sexto desafío es si yo estoy entendiendo que educar es ese pensar educación que implica el respeto.
- séptimo desafío es si no estoy dispuesto a entender que puedo ser también tonto útil, ignotariado a pesar de los cartones recibidos por el sistema convirtiéndome en un fignorante.

Pensar educación

Cerrando con este punto el trabajo, se hace necesario describir que la ciencia moderna caracterizó el pensar por su linealidad y mecánica forma de ver la realidad y la verdad, recurriendo a la lógica formal, universal, reglada y estática que luego; a partir de críticas a esta forma de pensamiento se dinamizaría por la aplicación de la lógica dialéctica dominante en el siglo pasado, hasta que el desarrollo científico tecnológico nos hizo visualizar la necesidad de convivir la tensión emergente de la complejidad contenida en la naturaleza humana y la realidad misma. (Soliz, J. Villacorta, J. 2018. p. 2)

Por lo señalado, consideramos que en esta llamada “posmodernidad” necesitamos otra forma de acercarnos a la educación, no solo pensar “la”, “en” y/o para educación, se necesita “**pensar educación**” en una perspectiva auto-eco-co

Si bien Morin (2001) habla de la necesidad de generar un pensamiento translogico señalando que este “...comportaría un principio dialógico y translógico, que integraría la lógica clásica teniendo en cuenta sus límites de facto (problemas de contradicciones) y de jure (límites del formalismo). Llevaría en sí el principio de la *Unitas multiplex*, que escapa a la unidad abstracta por lo alto (holismo) y por lo bajo (reduccionismo)”.

Considerando estos planteamientos, el **pensar educación** debe tener la capacidad de interconectar distintas dimensiones de lo real, integrar el saber y conocer mediante una reflexión sobre la propia metodología y sobre el contenido que trata y estar abierta a la contradicción e inconsistencia sin ser reductiva ni totalizante sino reflexiva cuyo sustento es la incertidumbre y la capacidad del sujeto para relacionar lo auto-(lo propio), eco-(lo del medio ambiente) y co-(lo de la sociedad)

Entonces, pensar educación implica ser recursivo pero entendiendo y sabiendo donde quiero llegar con caídas y levantadas que me permitan tener y sostener una postura que sobrepasa y/o va más allá de lo que sería un proceso, un sistema, sobrepasa lo que sería una estructura, esto quiere decir vincular, entretejer y/o religar elementos visibles pero también invisibles que posibilitan un permanente bucle de ideas que debieran romper con el peligro del **pensar en educación** y proyectar el **pensar educación**; haciendo de las mediaciones, la bruma y la mimesis elementos esenciales hacia la

perspectiva de futuro que solo nos permite convivir con la incertidumbre e introducirnos en una era de humanización planetaria.

Bibliografía

Assmann, H. (2005).

A metamorfose do aprender na sociedade da informação. Ciência Da Informação. <https://doi.org/10.1590/s0100-19652000000200002>

Bauman, Z. (1999).

La cultura como praxis.

Bauman, Z. (2011).

44 cartas desde el mundo líquido. [http://educacion.mec.gub.uy/boletin/DDP_Planeta entrega 02-2014PDF.pdf](http://educacion.mec.gub.uy/boletin/DDP_Planeta_entrega_02-2014PDF.pdf)

Fiorilo, A., Soliz Gemio, J. A., & Villacorta Guzmán, J. R. (2019).

Complejidad e Investigación Transdisciplinar (EMI, Ed.; emi).

Giglioli, G. (1996).

Los Intelectuales Organicos En La Teoria Del Gramsci-4796039.pdf. <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/rr.v46i1>

Habermas, J. (1985).

El discurso filosófico de la modernidad (Doce lecciones (TAURUS).

Hehner, E. C. R., Toronto, U. de, De, L., & Kurt, D. (2012).

Embellaciendo a Gödel. 1–11.

Najmanovich, D., & Lucano, M. (2008).

Epistemología para principiantes (pp. 1–95). <http://www.scribd.com/doc/102861937/Epistemologia-para-Principiantes-Najmanovich-Lucano>

Prigogine, I., & Mataix, C. (1983).

Ilya Prigogine: Tan solo una Ilusión Carmen Mataix. 1–5.

Schrödinger, E. (2005).

¿Qué es la vida? Texto De Biofísica, 64.

Soliz Gemio, J. A. (2012).

La pluralidad e interculturalidad del vivir bien desde el pensamiento complejo (J.V. editores, Ed.).

Villacorta Guzmán, J. R. (2007).

Placerocidad en la Educación: Buscando el "Lapis" con corporeidad y Belleza (O. BOLIVIA, Ed.; 1a). JRVG.

CAPÍTULO 5.

EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

CELINA A. LÉRTORA MENDOZA

INTRODUCCIÓN

EL PROPÓSITO DE esta presentación es mostrar un panorama del Sistema Educativo Argentino, a nivel federal o nacional, en sus aspectos normativos y principales concreciones. A nivel de las provincias o estados provinciales, ya que dado su número no es posible abordarlos en su totalidad, se tomará como caso el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por tratarse de una jurisdicción muy importante.

Marco general: datos esenciales de Argentina

Geografía

La República Argentina presenta un extenso territorio de 2.780.400 km², ubicándose como el segundo estado más extenso de América Latina, cuarto en el continente americano y octavo en el mundo, considerando solamente la superficie continental sujeta a su soberanía efectiva.

Tiene una extensa zona de litoral marítimo, grandes ríos, y la Cordillera de los Andes es su límite natural con Chile por su posición y forma, el clima

ve desde el tropical al norte (con selvas en Chaco, Formosa y Misiones) y el frío y nevado al sur (Tierra del Fuego).



Fig. 1. Mapa físico de la República Argentina

Población

Conforme a la estimación de 2020 tenía 45 380,000 habitantes. Con forme al censo de mayo de 2022, en un recuento provisorio, supera los 47.000.000. Su densidad demográfica es de 16 habitantes por Km², una de las más bajas del mundo pero desigualmente distribuida

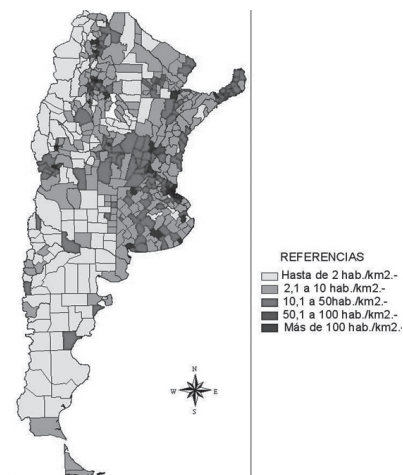


Fig. 2. Densidad poblacional argentina

Como puede apreciarse en el mapa, hay extensas zonas, sobre todo en el sur, de menos de 2 hab. por Km^2 mientras que otras, la ciudad de Buenos Aires y sus alrededores, zona conocida como “Área Metropolitana de Buenos Aires” y unos pocos distritos, tienen más de 100. Esta diferencia genera desigualdades en la distribución productiva, así como en la representación política, y también repercute en la distribución de los centros educativos

Organización política

Argentina es un país federal. Así lo establecen sus Constituciones, la primera 1853, y la última reforma, de 1994. De acuerdo a esta última, la vigente, su régimen se define en su Artículo 1º: “La Nación Argentina adopta para su gobierno la forma representativa, republicana, federal, según la establece la presente Constitución”.

Se compone de 24 Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (que equivale a una provincia, cf. Reforma 1994)



Fig. 3. Mapa político argentino

Estas jurisdicciones son autónomas, e históricamente las más importantes y antiguas son anteriores a la organización del estado federal, que se formó pro la unión de ellas; por eso dice el Artículo 121º. “Las provincias conservan todo el poder no delegado por esta Constitución al Gobierno federal, y el que expresamente se hayan reservado por actos especiales al tiempo de su incorporación”.

La existencia y organización sustantiva de las provincias está reglada por la misma Constitución, que establece los requisitos básicos para ser provincia y gozar de la protección del Estado Nacional Artículo 5º. “Cada provincia dictará para si una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal y la educación primaria. Bajo de estas condiciones el Gobierno federal, garante a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones”. Como vemos, la educación del primer nivel es no solo una atribución no delegada sino que además es una obligación dentro del conjunto jurídico argentino.

Estas unidades políticas, además, por su propia naturaleza geopolítica, suscitan acercamientos específicos entre ellas, configurando así grupos de

provincias a modo de regiones, que si bien no tienen naturaleza jurisdiccional ni legal, son de hecho unidades de acción en diversos terrenos y áreas de la vida civil entre ellos la educación.

Estas regiones, reconocidas fácticamente y consideradas en algunos casos como unidades de políticas públicas, son seis: Noroeste (provincias de Misiones, Corrientes, Formosa, Chaco y Santiago del Estero); Noroeste (provincias de Jujuy, Salta, Tucumán, Catamarca y La Rioja); Cuyo (provincias de Mendoza, San Juan y San Luis); Pampeana (provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba y La Pampa); Patagónica (provincias de Río Negro, Chubut, Neuquén, Santa Cruz y Tierra del Fuego) y Área Metropolitana de Buenos Aires y Gran Buenos Aires.



Fig. 4 Regiones argentinas

El sistema educativo

Bases constitucionales

La Constitución nacional se refiere en varios de sus artículos a la educación, considerando diversos aspectos que resultan amparados al máximo nivel jurídico.

La educación como derecho constitucional esencial

Está consagrado en un artículo de la primera parte, llamada dogmática o declarativa y su redacción se remonta a la primera Constitución Nacional, de 1853.

Artículo 14º. “Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: De trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; **de enseñar y aprender**”.

Formas de implementación

Para asegurar el cumplimiento efectivo del ejercicio de este derecho, la Constitución presenta dos ámbitos: el que ejercen las Provincias como atribución originaria no delegada y el que ejerce la Nación como delegataria. Hay pro lo tanto, dos esquemas institucionales, ambos de jerarquía constitucional.

La educación no delegada

Corresponde a lo normado en el Artículo 5, ya mencionado: cada Provincia debe hacerse cargo de la educación primaria o de nivel inicial, tanto en el aspecto organizativo, como curricular y económico. Si bien esta situación

fue ampliamente consensuada ya en la primera Convención Constituyente, la realidad posterior mostró que las provincias pobres no podían cumplir este mandato constitucional, por lo cual el Estado Nacional debió auxiliarse creando escuelas de primer nivel nacionales, con un sistema especial. En 1905 se dictó una ley (llamada ley Láinez, por su promotor) para habilitar escuelas en las zonas rurales de las provincias que lo solicitaran. Debemos tener presente la importancia de la educación primaria en un país que venía de una larga tradición de analfabetismo de las masas rurales y por otro lado de una inmigración multitudinaria que no conocía el castellano. La educación inicial (junto con el Servicio Militar, que alfabetizaba a los que todavía eran analfabetos) fue un instrumento muy eficaz para lograr homogeneizar a una población tan variopinta e incluso sin raíces, como los migrantes y sus hijos. A medida que la situación se normalizó, este sistema fue perdiendo vigencia de modo natural, si bien las solicitudes de apoyo económico a la Nación siguieron existiendo, hasta hoy.

La educación delegada: normativas a cargo de la Nación

Las atribuciones delegadas a la Nación por las Provincias, entre ellas la educación no elemental, primaria o de primer nivel, se encuentran legisladas en el capítulo constitucional que reglamenta el funcionamiento del Congreso Nacional, compuesto de dos Cámaras, la de diputados (cuyos miembros representan a la población) y el Senado (cuyos miembros representan a las Provincias). Ambas Cámaras deben concurrir a la sanción de las leyes, cuyos textos deben ser aprobados por mayoría en ambas. Estos aspectos generales están contemplados en la primera sección de este capítulo, bajo el título de Atribuciones del Congreso. Allí se contempla, entre otros cometidos, el de la educación en general a nivel nacional

El Artículo 75, Inciso 18 establece: “Proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, y **al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria**, y promoviendo la industria, la inmigración, la construcción de ferrocarriles y canales navegables, la colonización de tierras de propiedad nacional, la introducción y establecimiento de nuevas industrias, la importación de capitales extranjeros y la exploración de los ríos interiores, por leyes protectoras

de estos fines y por concesiones temporales de privilegios y recompensas de estímulo.

Y el Inciso 19 del mismo Artículo señala otros cometidos generales de la legislación nacional: “**Sancionar leyes de organización y de base de la educación** que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los **principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales**. Dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural, la libre creación y circulación de las obras del autor; el patrimonio artístico y los espacios culturales y audiovisuales”.

Estas normativas sirven de marco a las políticas públicas educativas destinadas a implementar el sistema en la práctica. Estas políticas tienen dos niveles: el nacional y el local. Se hará una breve referencia a las características de ambos.

La implementación del sistema

A nivel nacional

Como ya se indicó, de acuerdo a la Constitución, la competencia del Congreso Nacional en temas educativos es concurrente. Por eso hay diversos niveles legislativos nacionales de acuerdo a la diversidad de destinatarios. Teneos así un primer nivel general, y niveles específicos para los institutos universitarios y de investigación, que pertenecen a la jurisdicción nacional.

Normativas generales

Desde la organización nacional, con su primera Constitución en 1853, el Estado Nacional ha legislado sobre educación en forma espontánea, es decir, según fueran las necesidades y los proyectos de los sucesivos gobiernos, pero casi siempre tendiendo a una modernización del sistema tratando de

colocar a la Argentina en los primeros lugares de rendimiento educativo. Las leyes más importantes, desde el punto de vista político, casi siempre fueron precedidas por numerosas consultas a juristas, educadores, politólogos, historiadores, etc. Se instaló también la tradición de realizar Congresos Pedagógicos de carácter nacional, el primero de los cuales, realizado en 1882 en el marco de la Exposición Internacional de Buenos Aries, cuyos resultados fueron publicados en *El Monitor de la Educación Común*, órgano del Consejo Nacional de Educación. Dos temas fueron centrales: la laicidad y la gratuidad de la educación común (es decir, la enseñanza obligatoria y a cargo del Estado), En una de sus primeras sesiones el Congreso, por aclamación, propuso eliminar la enseñanza religiosa en las escuelas públicas; luego de varios debates los congresistas católicos se retiraron del Congreso en señal de protesta. En cambio hubo consenso sobre dos puntos que han sido desde entonces el eje del sistema: la gratuidad de la enseñanza estatal y la necesidad de que el Congreso Nacional legisle sobre los contenidos mínimos de todo nivel de enseñanza.

Como fruto de este Congreso y de estas discusiones, se sancionó la Ley N. 1.420 de Educación Común, en 1884, durante la presidencia de Julio A. Roca. Esta ley es considerada el fundamento de todo el sistema desde entonces. Es una ley breve y concisa. Hay que aclarar que se refiere solo a la enseñanza primaria, la única obligatoria entonces, pero los principios, tal como se habían discutido en el Congreso Pedagógico, se fueron reiterando cuando la legislación se amplió a otros niveles, el secundario, el terciario y el universitario.

En particular destaco sus tres primeros artículos, que pueden considerarse pilares del criterio argentino de educación común.

Art. 1º. La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultánea mente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis á catorce años de edad.

Art. 2º. La instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme q los preceptos de la higiene.

Art. 3º. La obligación escolar comprende a todos los padres, tutores o encargados de los niños, dentro de la edad escolar establecida en el artículo. 1º

Además la ley se hace eco del consejo del Congreso Pedagógico en cuanto a los contenidos mínimos comunes a todos los habitantes, es decir, obligatorios en todas las provincias como base de sus propias legislaciones locales en esta materia.

Art. 7°. En las escuelas públicas se enseñarán todas las materias que comprende el *mínimum* de instrucción obligatoria, desarrollándolas convenientemente según las necesidades del país y capacidad de los edificios escolares.

Digamos finalmente que en materia religiosa la ley optó por un criterio intermedio: sin llegar a eliminar totalmente la enseñanza religiosa, le reconoció una acotada posibilidad.

Art. 8°. La enseñanza religiosa solo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión, y antes o después de las horas de clase.

Este sano criterio tuvo altibajos, en algunas épocas se volvió a la enseñanza obligatoria (católica) y finalmente se desterró dada la gran diversidad religiosa de la Argentina en la segunda mitad del siglo pasado así como un exponencial crecimiento del agnosticismo y el laicismo.

Desde 1884 hasta 2006 se dictaron diversas leyes relativas a la educación. La más importante y antecedente del actual sistema es la Ley 24.195, de 1993 (también precedida por un Congreso Pedagógico muy debatido) llamada “Ley Federal de educación” porque se propuso precisamente ordenar el sistema educativo con un criterio de amplia participación federal orgánica. Esta ley fue precedida por el Pacto Federal Educativo que traspasó de modo total la educación primaria y secundaria (parte de la cual retenía el Estado Nacional) a las Provincias. A partir de la creación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en 1994, pasó también a tener esta jurisdicción.

Las principales directivas que introdujo fueron las siguientes. 1. Se extendió la obligatoriedad de la educación a diez años; así, desde la sanción de dicha Ley se convierte obligatoria la sala de 5 años de Nivel Inicial, y los 9 años de Educación General Básica (EGB); la Educación Polimodal no entra en los años y niveles de la educación obligatoria. 2. Se reorganizó la educación secundaria: de los cinco años que duraba anteriormente, los dos primeros fueron absorbidos por la Educación General Básica mientras que los últimos

tres se convirtieron en el nivel medio. Se eliminaron las antiguas modalidades y orientaciones del nivel medio para organizarlo en un nuevo sistema denominado polimodal.

La ley nunca fue aplicada en todos los distritos lo que condujo a la atomización del sistema educativo nacional en diversos subsistemas diferentes. La transformación que significó la ley para el sistema educativo ha sido considerada por diversos actores como un fracaso. Como con secuencia de las críticas a esta ley, se produjo un movimiento reformista que luego de varias gestiones, condujo a la sanción de la actual Ley de Educación Nacional, N. 26.206 de 2006.

Las principales disposiciones de esta ley, que actualmente rige, son las siguientes; 1. Genera un sistema educativo nacional que comprende la educación de gestión pública y de gestión privada, unificando el sistema para ambos sectores. 2. Establece la categoría de “docente” para cada nivel con sus correlativas competencias laborales y las exigencias de formación. 3. Genera a nivel general políticas de promoción de la igualdad educativa y de calidad de la educación, cuya implementación es concurrente. 4. Autoriza y promueve el uso de nuevas tecnologías y medios de educación, incluyendo la educación a distancia, 5. Da algunas pautas para la educación no formal.

Esta ley lleva más de quince años de vigencia, como la anterior a la cual reemplazó, y también ha sido objeto de diversas críticas. Sin embargo, el criterio que parece primar entre los especialistas es que las carencias del sistema educativo argentino en general, tal como se observan en los estudios cuali-cuantitativos, no se deben tanto a lagunas legales como a otros problemas más profundos y estructurales de la cultura argentina. A pesar de la implementación de políticas públicas en los niveles nacionales y provinciales, subsiste una gran disparidad en la calidad de la enseñanza en las distintas regiones, así como de las salidas laborales o el rendimiento universitario posterior. Las diversas pruebas, de protocolos nacionales e internacionales, y especialmente luego de la pandemia, han mostrado: 1. Una gran brecha tecnológica tanto en los docentes como en los alumnos, usuarios de los sistemas (que durante dos años fueron obligatorios) de enseñanza a distancia; 2. El nivel de comprensión lingüística en general está en baja desde hace años y empeora cada vez; 3. Hay disparidad de rendimiento según la franja socio-económica de los educandos; 4. En general los resultados de las pruebas son superiores (a veces muy superiores) en los establecimientos de

gestión privada. 5. Hay una gran pérdida de autoridad de los docentes, que suelen sufrir agresiones verbales y hasta físicas, por parte de los padres de los alumnos que, lejos de colaborar con los establecimientos educativos, defienden a sus hijos incluso en casos de violencia escolar. 6. Hay un ostensible déficit de formación continua de los docentes, quizá debido al bajo estímulo de los funcionarios y a la pérdida social de autoestima.

Otro de los motivos que suelen aducirse es la carencia o insuficiencia de inversión educativa, tanto a nivel nacional como provincial. Dado que el sistema de redistribución de los fondos federales lo hace el gobierno nacional, es claro que es el primer eslabón de cualquier carencia. La cuestión no es simple, porque no se trata solamente de poner dinero, sino de evaluar cómo se gasta. Así, por ejemplo, un informe independiente actual, señala que 2021 fue el año de mayor inversión del último decenio en tecnología educativa, un tema acuciante e importante. Se señala que durante el gobierno de Cristina Fernández (2011-2015) se estableció el plan “Conectar igualdad”, consistente en la entrega gratuita de computadores portátiles a los alumnos. Durante el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) se reemplazó por el “Plan Nacional de Educación digital” consistente en dotar a los establecimientos educativos de tecnología informática y aulas virtuales, incluyendo la capacitación de docentes en ello. Y durante el gobierno actual de Alberto Fernández se implementó el “Plan Federal Juana Manso”, que en lo sustancial volvió al sistema de entregar gratuitamente aparatos a los alumnos. El informe muestra que, sin ninguna duda, durante el gobierno de Macri descendió notablemente el gasto. Ahora bien, sería apresurado censurar esta retracción del gasto, porque: 1) los informes al 2016/7 indicaban que los alumnos que habían recibido computadoras gratuitamente no las habían conservado, o las vendían (ellos o sus padres) y sobre todo las usaban para juegos, ver películas etc. Con estudios de campo se vio que su incidencia educativa fue muy escasa; 2) el nuevo acopio de computadoras gratuitas del período 2020/2021 no arrojó ningún resultado positivo durante la pandemia, al contrario, en general no usaban dichos aparatos (e incluso tampoco los celulares, para conectarse a las clases virtuales. El resultado de las pruebas 2022 mostró un notable retroceso del rendimiento escolar a nivel primario y secundario; 3) cuando se dotó a los establecimientos educativos de aulas virtuales, todavía no se había producido la pandemia, y muchos consideraron que eso era un gasto superfluo y hubo oposición. Producida la pandemia, los resultados muestran

que los establecimientos que ya contaban con aulas virtuales y capacitación, transitaron mejor ese período y el rendimiento discente fue superior. Entonces tal vez pudiera decirse que si bien el gobierno de Macri gastó menos (incluso mucho menos) que antes y después, pareciera haber sido igual o incluso más eficiente en los resultados, por lo cual la diferencia se podría entender en términos de ahorro. Como es una cuestión muy ligada ideológicamente a diferencias políticas sustanciales, es difícil lograr un acuerdo sobre cuál de los sistemas es mejor, más allá de los resultados, que también son cuestionados.

Todo esto configura el problema grave que actualmente transita la educación argentina, sin que por el momento se vea una línea clara de superación.

Legislación universitaria

Cuando se reorganizó el país, en 1853, existían dos universidades que tenían dependencia provincial, la de Buenos Aires (en la Provincia homónima) y la de Córdoba (en esta Provincia). Como de acuerdo a la Constitución corresponde a la Nación legislar en materia de educación superior, y aunque ambas universidades se reorganizaron con nuevos Estatutos y planes, el gobierno nacional se abocó a la tarea de dictar una ley específica. Esto se logró en 1885 con la llamada Ley Avellaneda, por su impulsor. A partir de entonces se sucedieron diversas normativas. A continuación daré una síntesis del desarrollo de la política universitaria en la legislación argentina. Básicamente la alternancia fue entre el modelo autonomista de la primera ley, y los modelos intervencionistas o estatistas impulsados por el presidente Juan D. Perón.

- **La Ley 1587**, llamada Avellaneda fue promulgada 1885. En sus cuatro artículos estipuló la base del sistema universitario: 1. una Asamblea Universitaria compuesta por miembros de todas las facultades; 2. un Rector elegido por la Asamblea y que actúa como representante de la universidad y ejecutor de las decisiones de la Asamblea; 3. autonomía de las facultades para el nombramiento de docentes y aplicación de medidas disciplinarias; 4. Las universidades son costeadas con los aranceles pagados por los alumnos
- **La Reforma Universitaria, 1918**, fue producto de un movimiento estudiantil que propugnó reformas en los Estatutos universitarios,

tales como: la autonomía universitaria, el cogobierno, la extensión universitaria, la periodicidad de las cátedras, y los concursos de oposición.

- **Las leyes universitarias peronistas**, se producen durante la presidencia de Juan D. Perón, que tenía una concepción política distinta sobre las universidades, opuesta a la anterior. Durante su gobierno se dictan dos leyes universitarias

La Ley 13.931 de 1947 se dicta en el marco del Primer Plan Quinquenal (primera presidencia). Se anula la distinción entre autonomía-autarquía, y democracia, afirmando que la universidad tiene una función social. Con criterio más estatista, establece que los rectores pasan a ser elegidos por el Poder Ejecutivo (en lugar de la Asamblea Universitaria) y ellos son a su vez quienes eligen a los decanos. Desaparece la función co-gubernativa de los claustros. Por Decreto 28.337 de 1947 se establece la gratuidad de la universidad pública.

- **La ley 14287, de 1954** se dictó en el marco del Segundo Plan Quinquenal (segunda presidencia) y en función de la reforma constitucional de 1949; en realidad era una reforma de la anterior, que eliminaba todos los principios reformistas e imponía la doctrina peronista en los planes de estudio.
- **Decreto-ley 6.403 de 1955** fue dictado por el gobierno de facto de la Revolución Libertadora que derrocó al gobierno de Perón. Derogó la ley anterior, volvió a establecer los principios de la Ley Avelleda, sumando los principios reformistas del 18; en su artículo 28, la posibilidad de que las universidades privadas, en su mayoría católicas, otorgaran títulos habilitantes, con lo cual se abrió el camino a la presencia de la universidad privada, que cada vez se hizo mayor.
- **Ley 14.558 de 1958, llamada Ley Frondizi** (por el presidente que la impulsó) siguió los lineamientos del Decreto-ley y fortaleció más la universidad privada, en medio de una controversia entre los laicistas y los privatistas, que movilizó grandes masas de estudiantes bajo el lema “laica o libre”, poniéndose los grupos de una u otra parte. En 1966 un golpe de estado llevó al gobierno militar del Gral. Juan Carlos Onganía, que intervino las universidades provocando

- numerosas renunciaciones y cesantías. Estas medidas fueron establecidas por el Decreto-ley 17.245 de 1967.
- **Ley 20.654 de 1974 llamada Ley Taiana**, fue dictada durante el gobierno de Héctor Cámpora, de tendencia izquierdista aunque dentro del peronismo. Se alegó una vuelta a la tradición de 1947, vinculando las universidades a un proyecto político nacional, pero reconoció la autonomía y el cogobierno. Sin embargo, luego de la renuncia de Cámpora, la elección de Juan D. Perón para su tercer mandato y su muerte, la Vicepresidenta de la Nación, su esposa María Estela Martínez de Perón asumió la presidencia e intervino las universidades, que quedaron intervenidas durante su gobierno y luego de su derrocamiento, por el gobierno de facto denominado Proceso de Reconstrucción Nacional.
 - **El gobierno de Raúl Alfonsín**, que reinicia el período democrático, dictó medidas parciales, contenidas en las leyes 23.068 y 23.589 que restablecieron el sistema que funcionó hasta 1966 y un régimen nuevo de financiamiento. Cada grupo político, radicales y peronistas, tenía diferencias sobre la universidad que no pudieron ser zanjadas
 - **La Ley 24.521 de 1995**, durante el gobierno de Carlos S. Menem, se dictó en el marco del proyecto político liberal de reducción del Estado. Estableció un sistema de educación superior nacional con los principios reformistas y la gratuidad, a la vez que favoreció la ampliación de las universidades privadas y determinó categorizaciones por evaluaciones ligadas a mejoras salariales.
 - **La ley de Educación Superior de 2015**, es la actualmente vigente y continúa la política iniciada en el gobierno de Néstor Kirchner, aunque su proyecto no fue aprobado durante su mandato. Dicho proyecto vinculaba autonomía y responsabilidad social, afirmó el carácter de las universidades de consultoras del Estado y articulaba un sistema nacional de educación superior que incluía todas las instituciones del nivel: universidades, subsedes, institutos universitarios y de educación superior, colegios universitarios y centros de investigación. Mantuvo el cogobierno y la libertad de cátedra, y propuso un sistema de créditos y de vinculación entre carreras.

Pero este proyecto tuvo muchas dificultades y no se aprobó en el Congreso, por lo cual en el 2014 se presentó un proyecto modificando la ley 24.421 de Menem. Tal como ha quedado ahora la legislación argentina, la educación superior tiene las siguientes características: es “bien público y derecho personal y social”; es responsabilidad indelegable del Estado de proveer su financiamiento y supervisión y fiscalización a universidades nacionales y privadas; debe haber igualdad de oportunidades y condiciones de acceso, permanencia, graduación y egreso; se promueven las políticas de inclusión que reconozcan las identidades de género, multi y pluriculturales; se establece la gratuidad prohibiendo gravámenes, tasas, etc.; se prohíben acuerdos o convenios que impliquen ofertar servicios lucrativos o alienten la mercantilización con organismos nacionales, internacionales públicos o privados; el ingreso debe ser irrestricto, complementado con procesos de nivelación y orientación de carácter no excluyente ni selectivo, establece mecanismos de auditoría que garanticen la transparencia en la generación y uso de los bienes y recursos.

Instituciones universitarias

En Argentina el nivel universitario regido por la legislación mencionada está compuesto por diferentes clases de establecimientos y por diversos modos de organización y financiamiento.

Desde el punto de vista de la oferta educativa, hay universidades e institutos universitarios que dan títulos habilitantes de grado y de posgrado. Los institutos universitarios ofrecen formación en una sola área disciplinaria. Las universidades, en cambio, ofrecen formación en distintas disciplinas. Otros establecimientos son los centros, que dan formación de posgrado o tienen programas de investigación, vinculados a universidades o institutos universitarios.

Las universidades y los institutos universitarios son “públicos” en el sentido de que se rigen por la misma ley pero se distinguen por la gestión, que puede ser gestión pública (a cargo de un organismo del estado) o gestión privada (a cargo de particulares)

Según datos oficiales, al 23 de diciembre de 2021, en la Argentina hay 131 universidades e institutos universitarios, de los cuales 66 son de gestión pública y 63 de gestión privada.

	Total	Universidades	Institutos Universitarios
	132	113	19
Estatad Nacional	61	57	4
Estatad Provincial	6	5	1
Privado	63	50	13
Extranjera/ Internacional	2	1	1

[illegible]

125



Fig. 6. Distribución geográfica de universidades argentinas

La distribución territorial de las instituciones universitarias puede ser analizada a través de la localización de sus rectorados, unidades académicas o sedes en las que funcionan las ofertas académicas que las mismas ofrecen. Las instituciones de gestión estatal se encuentran en todas las provincias, mientras que las de gestión privada se concentran en las zonas de mayor densidad poblacional, y no hay en la región patagónica ni en las provincias de Formosa y Catamarca.

En relación a la cantidad de estudiantes analizada en función de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES), el promedio nacional en el sistema estatal es de 82,8% y en el sector privado es de 17,2%. En las regiones Sur (96,7%), Bonaerense (88,8%); Noreste (86%) y Noroeste (80,8%), la cantidad de estudiantes en instituciones de gestión estatal es superior a dicho promedio, destacándose la región Sur con un 96,7%. La mayor participación del sector privado se encuentra en las regiones Nueva Cuyo (25,8%), Centro (24,7), Metropolitana (22,6%). Por cantidad de estudiantes, la Universidad de Buenos Aires (UBA) es la más grande, contando con más de 300.000 alumnos.

Fuente: Nómina de Autoridades de las Instituciones Universitarias Argentinas, disponible en, <http://nomina.siu.edu.ar/>

Sistema de acreditación universitaria

En Argentina el sistema universitario es controlado por un ente denominado “Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria” (CONEAU), que es un organismo descentralizado, dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. Fue creada en 1995 en el marco de las reformas establecidas por la Ley de Educación del gobierno del Presidente Menem, y desde 1996 evalúa los proyectos de creación de carreras de grado y de posgrado, y desde 1997 informes anuales institucionales; desde 1999 evalúa solicitudes de reconocimiento definitivo y de agencias de acreditación de agencias privadas. Su creación no fue pacífico, hubo resistencias y algunas universidades, como la de Buenos Aires, Nacional del Comahue y Nacional de Entre Ríos presentaron recursos judiciales de amparo. La Universidad de Buenos Aires obtuvo el amparo para no presentarse a acreditación de carreras de grado.

En el 2007 se realizaron reformas legales en la educación superior y la mayoría de sus miembros pasaron a ser designados por el Poder Legislativo y no por el Ejecutivo, lo cual le confirió mayor autonomía. Desde el año 2009, la Comisión se integra por cuatro Direcciones: la Dirección de Evaluación Institucional; la Dirección de Acreditación de Carreras; la Dirección de Desarrollo, Planeamiento y Relaciones Internacionales y la Dirección de Administración, además de un Departamento de Asesoría Letrada. La Dirección de Acreditación concentra las funciones de evaluación y acreditación de carreras y proyectos de grado cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes (de acuerdo al artículo 43º de la Ley de Educación Superior vigente), y la evaluación y la acreditación de carreras y proyectos de carreras de posgrado de todas las disciplinas (de acuerdo al artículo 39º de dicha ley).

En cuanto a las carreras de grado de interés público, hasta ahora han sido declaradas tales: Abogacía, Arquitectura, Biología, Biotecnología, Contador Público, Enfermería, Farmacia y Bioquímica, Genética, Geología, Informática, Ingeniería, Ingeniería Agronómica, Ingeniería en Recursos Naturales, Ingeniería Forestal, Ingeniería Zootecnista, Medicina, Odontología, Psicología, Química, Veterinaria. También se acreditan los proyectos de las

carreras de grado declaradas de interés público, a los efectos de obtener el reconocimiento oficial del título.

En cuanto a las carreras de posgrado, la acreditación es obligatoria para todas, sin distinción disciplinar. No existe como en el caso de las carreras de grado, algunas consideradas de interés público y otras no. La legislación argentina considera carreras de posgrado a las carreras de especialización, maestría y doctorados. La Res. Ministerial 160/2011 indica los criterios que se consideran en los procesos de acreditación. En caso de que la universidad de la que depende la carrera lo solicite, las acreditaciones de posgrado reciben calificación A, B o C en orden decreciente de calidad académica.

Hay diversos criterios y tendencias para evaluar este sistema, desde los muy favorables hasta los más críticos. Más allá de estas múltiples miradas, lo que sí parece ser un efecto ostensible es haber logrado una razonable homogeneización del sistema universitario, ya de por sí muy complejo, incluyendo bastante equilibradamente requisitos mínimos y valoraciones graduadas, aplicables por igual a universidades e institutos universitarios, y a instituciones de gestión pública (nacionales y provinciales) y de gestión privada.

A nivel provincial

Presentación general del sistema

El sistema educativo (y en general todos los sistemas sectoriales) de las provincias son análogos a los nacionales. Es que cada provincia reproduce en su jurisdicción la estructura organizativa del estado nacional: cada una se da su propia Constitución (de acuerdo a la Nacional y solo la Corte Suprema de Justicia de la Nación puede declarar la inconstitucionalidad de una o más cláusulas constitucionales provinciales). Cada provincia dicta sus propias leyes en materia exclusiva o concurrente y tiene su propio sistema judicial que aplica tanto las leyes nacionales como las provinciales. Cada Constitución, entonces, tiene alguna referencia a la educación y si propio sistema de leyes y decretos en la materia. Como se comprenderá, es una documentación frondosa. Como ejemplo se dará a continuación un panorama de la estructura educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que puede servir de muestra relevante ya que es la jurisdicción con mayor incidencia educa-

tiva en sí misma, por tener gran cantidad de establecimientos y también de universidades nacionales y privadas y porque muchos profesores y alumnos dictan y toman clases en ella, aunque vivan en otras jurisdicciones cercanas.

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Nivel constitucional

La Constitución considera a los establecimientos y organismos educativos como agentes esenciales de la sociedad y en tal carácter tienen representación en el Consejo de Planeamiento Estratégico, de consulta obligada para las políticas públicas (art. 19).

El capítulo tercero se dedica a la educación, con tres largos artículos, por los cuales asume la responsabilidad de gestionar y financiar “la educación pública, estatal, laica y gratuita en todos los niveles y modalidades” (art. 21) con todas las consecuencias jurídicas en materia de reconocimiento legal, control, habilitación de títulos, etc. Debe tener en sus programas materias de derechos humanos y educación sexual.

El sistema educativo “debe estar inspirado en los principios de la libertad, la ética y la solidaridad, tendiente a un desarrollo integral de la persona en una sociedad justa y democrática” (art. 23).

Normativas derivadas

Sobre esta base, y para los niveles pre-escolar, inicial, medio y terciario, cuya competencia le reconoce a la Ciudad la Constitución Nacional, se ha dictado una normativa abundante y compleja, que también ha ido renovándose. En la actualidad, y en cuanto a lo principal, las principales normativas se refieren a los siguientes aspectos y áreas:

Normativas generales: transferencias de servicios, distritos escolares, consejo escolar, planificación participativa, escuelas seguras, integración educativa, sistema de convivencia, centros de estudiantes, desarrollo informático, evaluación del sistema educativo. Programa “Elegir enseñar”.

Régimen escolar general: reglamento escolar, contenidos y actividades, educación del adulto y del adolescente, alumnos-inscripción /documentación, alumnas/os, maternidad /paternidad, programas.

Educación especial: escuelas especiales, educación técnica y formación profesional, sordos-hipoacústicos, educación artística /Instituto Superior Metropolitano de Arte (ISMA), educación no formal.

Servicio social educativo: comedores escolares, escuelas para hijos del personal hospitalario, establecimientos asistenciales-pasantías, prácticas laborales-pasantías, voluntariado.

Niveles: jardines maternos /de infantes, nivel medio-obligatoriedad, educación media-proyecto pedagógico complementario.

Educación privada: institutos privados incorporados, promoción, equivalencias.

Establecimientos educativos

En la ciudad de Buenos Aires existen 883 establecimientos educativos de nivel primario, distribuidos en 21 distritos escolares. De este total, 429 son de gestión privada y 454 de gestión estatal, según la clasificación de la Ley Nacional de Educación.

De casi 800 establecimientos educativos de gestión privada que existen en la Ciudad, más del 50% reciben subsidios. Unos 350 son secundarios, según información al 31 de julio de 2016.

Según los últimos cómputos obtenidos, hay 370.493 estudiantes porteños pertenecientes a 2.117 escuelas.



Fig. 7 Distribución de escuelas en C.A.B.A.

Como puede apreciarse en el mapa, hay una distribución equilibrada de los establecimientos educativos en la Ciudad, sin que influya notablemente la densidad de cada zona o barrio, que es bastante disímil. Aparte de los espacios verdes y las zonas especiales no barriales, tanto los barrios muy poblados (como Belgrano o Recoleta) como los menos poblados (como Barracas) cuentan con números parejos de establecimientos, aunque la cantidad de alumnos en cada uno sí está influida por la densidad del barrio.

También debe señalarse que la mayoría de los establecimientos privados son escuelas católicas, adosadas a las parroquias, por lo cual se distribuyen también equilibradamente. Mientras que la educación de gestión pública es totalmente gratuita, la educación privada tiene costos muy diferentes. El Gobierno subsidia parte de los sueldos de los docentes en las escuelas privadas más económicas (las parroquiales) para abaratar el costo sobre todo por tratarse a menudo de familias numerosas. Dado que en la Ciudad hay muchas parroquias y templos religiosos de diversas confesiones, que tienen espacios propios con capacidad de albergar escuelas, al Gobierno de la Ciudad le resulta muy ventajoso financiar con subsidios una parte importante del sueldo docente, pues se ahorra los gastos edilicios y de mantenimiento, lo cual le ha permitido mejorar las escuelas públicas existentes e incluso crear nuevas, en los treinta años de autonomía de la ciudad.

Síntesis conclusiva

No resulta fácil ni tampoco conveniente en este panorama, incluir valuaciones y opiniones sobre el sistema educativo argentino en su totalidad, pues este tipo de apreciaciones suele ser objetado por considerarse teñido de las preferencias personales del autor (Buchbinder; Marquina, 2008). Por lo tanto me limitaré a indicar lo que se puede considerar dato seguro y de relativo consenso en la actualidad, con relación a todo el desarrollo, sobre todo reciente, de la educación argentina.

1. La educación ha sido siempre un tema de interés político, muy vinculado por tanto a las opciones y los proyectos políticos de los

diferentes grupos de poder. En general puede decirse que estas preferencias y opciones han transitado de uno a otro polo de dicotomías: estatismo –privatismo, laicidad/secularismo – religiosidad educativa, libertad de cátedra – dirigismo, universalismo educativo – educación nacional/patriótica. Estas opciones no siempre han sido absolutamente excluyentes, y cuando lo fueron duraron poco tiempo. Lo que se aprecia es un vaivén de equilibrios inestables y de compromisos.

2. La legislación argentina, si no puede calificarse de óptima, sí puede ser considerada buena y en algunos aspectos muy buena, tanto a nivel nacional como provincial, si bien en este caso con variantes según los casos. Puede decirse que es buena o muy buena porque: a) reconoce valores esenciales del proceso educativo y habilita a los agentes sus derechos; b) es bastante flexible frente a las cambiantes situaciones económicas y sociales que siempre ha padecido el país; c) ha logrado un considerable consenso social sobre la relevancia de la educación en todas sus formas y niveles.
3. Las deficiencias del sistema, en la actualidad y tal como ya he señalado, no derivan principalmente de la estructura y normativa educativas, sino de su implementación y sobre todo, de una crónica disputa acerca de los recursos (siempre escasos o insuficiente) y del modo de gastarlos eficazmente. En mi opinión, son estos factores, y sobre todo los sociales, el verdadero escollo y límite del mejoramiento del sistema.

Bibliografía

Los mapas son de reproducción libre en Internet

Legislación:

Constitución de la Nación Argentina

Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Ley 1.420 nacional
Ley 13.031 nacional
Ley 14.557 nacional
Ley 22.947 nacional
Ley 24.521 nacional
Ley 27.204 nacional

Documentos informativos

República Argentina, Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias.

Síntesis de Información. Estadísticas universitarias 2018-2019, Buenos Aires, 2020

Nómina de Autoridades de las Instituciones Universitarias Argentinas

Disponible en, <http://nomina.siu.edu.ar/>

Argentinos por la Educación. (2021).

¿Cómo fue la inversión nacional en tecnología educativa a través del tiempo?, Buenos Aires, Argentina: Argentinos por la educación. <https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/informerenabapcualitativo.pdf>.

Estudios

Pablo Buchbinder y Mónica Marquina. (2008).

Masividad, heterogeneidad y fragmentación: El sistema universitario argentino 1983-2008, Buenos Aires, Argentina: Biblioteca Nacional y Universidad Nacional de General Sarmiento.

Boletín sobre la CONEAU- FADU.

Por qué rechazar a la CONEAU, <http://es.scribd.com/doc/56984709/Boletin-Sobre-La-CONEAU-FADU#scribd>

CAPÍTULO 6.

LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE Y SU RELACIÓN CON EL PERFIL DE EGRESO: SU CORRELACIÓN CON EL PLAN DE ESTUDIOS.

MARÍA DE JESÚS LIRA HERNÁNDEZ
DAVID CASTILLO CAREAGA
MA. ISABEL GUADALUPE MEDELLÍN PEÑA

Resumen

Se pretende examinar el problema del cumplimiento del perfil de egreso de los estudiantes de la ENSPMSG según las características que debe reunir un profesional de la educación de acuerdo a la contextualización mediática en que se halla instalada la humanidad; posteriormente se da a conocer la visión prospectiva de la práctica docente realizada por el estudiantado desde los inicios de esta institución, dando mayor énfasis a los dos anteriores planes de estudio ejecutados en esta formadora de docentes con respecto a los usos, métodos y formas didáctico – pedagógicas aplicadas en dichos modelos, tratando de encontrar una respuesta certera a cuál es el profesional que requiere nuestra sociedad y características de dicho profesional.

Palabras clave: cosmovisión, docente, generación, habilidades, perfil, profesión.

Summary

It is intended to examine the problem of compliance with the graduate profile of ENSPMSG students according to the characteristics that an education pro-

fessional must have according to the media context in which humanity is installed; Subsequently, the prospective vision of the teaching practice carried out by the student body since the beginning of this institution is disclosed, giving greater emphasis to the two previous curricula executed in this teacher trainer with respect to the uses, methods and didactic forms - pedagogical applied in these models, trying to find an accurate answer to what is the professional that our society requires and characteristics of said professional.

INTRODUCCIÓN

UN PERFIL PROFESIONAL va orientado a desarrollar las acciones generalizadoras de una profesión, a la búsqueda de metodologías que apuntan a despertar la capacidad creativa del alumno y a brindar los procedimientos necesarios para aplicar el saber adquirido a la solución de problemas reales propios de su profesión y del contexto social.

La educación superior actual se desenvuelve en un escenario de desafíos y dificultades relativas a las finanzas, a la mejora y conservación de la calidad de la educación, la investigación y los servicios que se brindan; a la pertinencia de los planes de estudio, posibilidades de empleo de los graduados, establecimiento de acuerdos de cooperación internacionales eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que esta reporta; así como al uso de las nuevas tecnologías en los sistemas educativos.

Presentamos algunas interrogantes a las que tratamos de dar respuesta, ¿Qué profesional requiere la sociedad? ¿Cómo caracterizar a ese profesional que se requiere?, a fin de analizar las verdaderas repercusiones del perfil de egreso, el cual será conforme a la sociedad que albergará al nuevo profesional.

El presente trabajo se ha realizado con el fin de analizar los rasgos del perfil de egreso que se presentaron en el plan de estudios que recientemente ha egresado su última generación de la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza” (ENS) en el estado de Nuevo León, México; llamado Plan 99 para lo cual se hizo una revisión documental y a la vez el perfil de egreso de las generaciones que cursan con el nuevo modelo llamado 2018; encuentran-

do gran coincidencia con los estudiosos de estos temas, quienes afirman que son diversos los elementos que deben tenerse en cuenta tanto para el logro del perfil de egreso como en el perfil de ingreso y considerar el ambiente externo o campo de acción del nuevo profesional; específicamente, en este caso nos referimos al docente en formación que atenderá alumnos de educación secundaria.

Enfoque general

Existen coincidencias en considerar el perfil en varias dimensiones como la orientación humana, personal, la formación intelectual, profesional y social; así como su desempeño operativo. De tal manera que el perfil profesional se visualiza como una imagen previa de las características, conocimientos, habilidades, valores y sentimientos que debe haber desarrollado el estudiante en su trayecto formativo. En este apartado se encontró un punto de coincidencia con el perfil de egreso de los alumnos de la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza” (ENSPMSG), que se prepararon bajo el llamado plan 99; mismo que ha pasado a ser parte de la historia académica de nuestra institución; ya que desde su fundación que data del año de 1961 hasta el año 1977 estuvo vigente el primer plan de estudios con el que inician sus primeros estudiantes. Las reformas por modificación y adición a este plan de estudios fueron aprobadas el 3 de julio de 1978 apareciendo en el Periódico Oficial el Acuerdo No. 10, aprobando dichos cambios curriculares para los estudiantes de la Escuela Normal Superior del Estado, llamada sí en sus inicios.

Este nuevo plan de estudios tuvo como principales objetivos formar maestros capacitados para la eficiente conducción del aprendizaje de los jóvenes adolescentes, además de incentivar los procesos de investigación, teniendo una concepción filosófica de la educación con los elementos culturales propios de la realidad que le rodeaba, y considerando que el perfil de ingreso era totalmente distinto a las características académicas del alumno que hoy en día forma parte del alumnado de esta formadora de docentes,

pues recibe no solo maestros en servicio sino también jóvenes que cuentan únicamente con estudios de preparatoria o bien, que cuentan con otra profesión universitaria. El surgimiento de estos cambios académicos, ha traído con sígo diferente forma en su titulación en nuestra institución.

En sus orígenes el alumnado estaba formado en su mayoría por profesores de educación primaria que buscaban la superación académica mediante una especialización en determinada área del saber, pues se impartía en esta escuela la Licenciatura en Educación Media con acentuación en diferentes especialidades en Cursos Regulares y en Cursos Intensivos.

Ha desarrollado 3 planes de estudio a lo largo de su historia:

El primero, al momento de su creación en 1962, era semejante al impartido por la Escuela Normal Superior de México, el cual otorgaba el título de Maestro en la Especialidad de... y que tenía como propósito, “preparar científica y pedagógicamente al maestro para impartir la Educación Media y Normal”. El segundo, establecido en 1977, y que otorgaba el título de Licenciado en Educación Media en la Especialidad de... y que se proponía “formar un maestro con una sólida preparación científica que le permitiera además de ejercer la labor docente, realizar investigaciones en el campo educativo”. En su mapa curricular las materias en su mayoría tenían una acentuación formadora de especialistas puesto que ya se desempeñaban como docentes, y hoy en día se ha convertido en una escuela de formación inicial para la docencia que abarca desde la formación no solo en el campo teórico-práctico sino en la formación valoral y procedimental que conlleva al ser maestro.

Si bien es cierto que los planes de estudio de la ENS, que se llevaban daban desde el año de 1977 ya era necesario una actualización y de igual forma es importante la capacitación de los docentes en sus prácticas didácticas y métodos pedagógicos acordes a los requerimientos de la sociedad mediática; esto es tomando en consideración a los alumnos de secundaria y el mercado laboral de nuestra comunidad de la cual pasarán a formar parte en un futuro, y aun en el presente, requieren contar con medios que les permitan aprovechar las circunstancias, materiales y demás, en bien de su integridad personal.

En cuanto al tipo de alumnos con que se contaba en esos días, ya tenían una formación, como se ha mencionado anteriormente, incluso se desempeñaban ya como docentes y solo acudían a obtener una especialización, por lo que las actividades eran en su totalidad del corte académico, más que for-

mativo. Respecto al enfoque metodológico se puede decir que era del considerado del llamado “tradicionalista. El tercer plan surge a partir del año de 1999 con cambios radicales al presentarse la demanda contextual tanto a nivel nacional como internacional, teniendo que desarrollar en los docentes con competencias acordes a las necesidades de la sociedad del momento considerando que los modelos tradicionales han sido rebasados, por lo que la Secretaría de educación implementa este nuevo plan que es de carácter nacional y que otorga el Título de Licenciado en Educación Secundaria en la especialidad de..., Este plan llamado 99 contempla la concepción constructivista (Coll, 1986; 1990; Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala, 1993; Mauri, Solé, Del Carmen y Zabala, 1990), que considera la naturaleza social y socializadora de la educación escolar y las prácticas constructivista que desde hace unas décadas se han integrado en lo referente a la psicología del desarrollo y del aprendizaje.

Esta implementación ha permitido el desarrollo de diversas competencias que definen el perfil de egreso del nuevo estudiante de la ENSPMSG, mismas que se agrupan en cinco grandes campos:

- Habilidades intelectuales específicas.
- Dominio de los Propósitos y los Contenidos de la Educación Secundaria.
- Competencias Didácticas.
- Identidad Profesional y Ética.
- Capacidad de Percepción y Respuesta a las condiciones Sociales del Entorno de la Escuela

El egresado ha pasado de ser Maestro de Educación Secundaria a Licenciado en Educación Secundaria en la especialidad de...Español, biología, física, etc.

El plan de estudios en la Licenciatura de Educación Secundaria (1999), surge del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales desarrollado por la Secretaria de Educación Pública y se deriva de lo expresado en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Dicho plan muestra un cambio de enfoque en la formación de maestros, pasando de priorizar la especialización en un área de conocimiento, a un enfoque de formación más plural, con acercamientos paulatinos a la práctica docente, dado que el perfil de ingreso ha pasado a ser además de do-

centes frente a grupo a jóvenes que cuentan solo con preparatoria u otro tipo de estudios; por lo tanto los futuros docentes formarán aquí su identidad profesional, adquiriendo además un amplio conocimiento del desarrollo del adolescente para interactuar dentro del proceso educativo.

Por tal consideración y tomando en cuenta lo citado anteriormente, más las recomendaciones emitidas por la ANUIES y la UNESCO, en la ENSPMSG se establece la tutoría en el ciclo escolar 2007 - 2008 mediante la creación del Departamento de Orientación y Formación Integral del Estudiante Normalista (DOFIEN), mismo que se formó como un colegiado de tutores académicos que brindaban orientación al estudiante normalista para atender las dificultades académicas y de formación, procurando dar un énfasis a la profesionalización del futuro docente. Asumiendo que la formación del estudiante se refiere no solo a la trasmisión del conocimiento, sino que abarca toda una serie de actividades como son el guiar y orientar al estudiante en su itinerario formativo, principalmente académico pero también profesional y personal, que se puede lograr no solo en los escenarios áulicos; sino en toda una serie de recursos y espacios curriculares diseñados para cumplir con ese objetivo como pueden ser bibliotecas, programas informáticos, diversas actividades cívico-culturales e investigativas.

En cuanto al nuevo modelo educativo con el que inicia la educación normal durante el ciclo escolar 2019 -2020 con los alumnos de primer semestre de la Licenciatura en educación secundaria tiene como propósito fundamental que los enfoques, fundamentos y orientaciones pedagógicas del rediseño curricular de la educación normal coincidan con los que se proponen en el currículo de la educación básica y media superior a fin que exista una mayor congruencia entre ellos, y que el nivel de dominio sea garante amplio en los futuros maestros para su aplicación. Por lo tanto, los estudiantes que egresen de las escuelas normales contarán con mayores elementos para favorecer el desarrollo de los aprendizajes clave en los estudiantes; así como las estrategias para tratar los contenidos de enseñanza.

A propósito de estrenar modelo educativo en la ENSPMSG es importante redefinir y comparar lo referente a un modelo de educación y un modelo de instrucción, así como el análisis y la reflexión acerca de la práctica docente que se habrá de aplicar en lo sucesivo, renovando y actualizando esquemas mentales y formas de aplicación didáctica al considerar que con este modelo se pretende desarrollar en el estudiante los diferentes tipos de competen-

cias que lo formarán como docente de alumnos de educación secundaria con nuevas visiones, inquietudes y habilidades según la sociedad contemporánea que nos toca vivir.

Es así que se establece una definición del término modelo considerando que este tiene diferentes connotaciones según el área de que se trate, pero siempre será la representación de algo: una imagen; o un fenómeno que representa un ejemplo a seguir por los demás. Así tenemos que un modelo es un prototipo que sirve de referencia y ejemplo para todos los que diseñan y confeccionan productos de la misma naturaleza.

La palabra proviene del italiano “Modello”. Según la Real Academia Española, un modelo es una representación que simboliza la perfección en todos los aspectos naturales que posee y en la forma en la que la sociedad reacciona ante ello. En la vida cotidiana vemos muchos modelos que representan diferentes acciones, lo más común es asociar el término con las personas (tanto hombre como mujeres) que desfilan por una pasarela luciendo atuendos que confeccionan diseñadores en el momento. Estas figuras representan una idea de lo que será la moda en un futuro o presentan prototipos de la gama de trabajo del diseñador. En lo general se puede decir que en el transcurso de la vida, se observan diversos personajes que representan un modelo a seguir con sus formas de ser sus actitudes y enseñanzas. En el área educativa con mayor énfasis se presentan estos modelos iniciando con la persona del docente que debiera ser para sus alumnos un modelo a seguir, un sujeto ejemplar.

En tanto que en esa misma línea educativa se presentan los modelos de enseñanza que sin ellos la educación perdería su característica formal y sistémica, ya que estos modelos educativos vienen a marcar la ruta y representación de lo que sucede en los procesos de enseñanza. Su diseño requiere como elemento firme y fundamental propósitos e intenciones que permitan al docente marcar una orientación a sus métodos de enseñanza y a sus estrategias de aprendizaje.

Es por eso que la formación de docentes en la licenciatura antes mencionada bajo el esquema de El Plan de Estudios 2018 considerado como un plan estructurado, toma como referente básico el desarrollo de competencias, considerando que estas se presentarán al ejecutar una tarea ya sea educativa o del orden laboral; demostrando así sus aprendizajes adquiridos, aunado a esto se encuentran sus habilidades o destrezas propias de cada sujeto. Las

competencias que se pretende desarrollar mediante la implementación del plan 18 son las siguiente:

1. **Competencias genéricas:** Utiliza las tecnologías de información y la comunicación de manera crítica, Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos; y colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.
2. **Competencias profesionales:** Utiliza conocimientos de la disciplina y de su didáctica para hacer transposiciones de acuerdo a las características y contextos de los estudiantes a fin de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes. Caracteriza a la población estudiantil a fin de abordar los contenidos curriculares.
3. **Competencias Disciplinarias:** Diseña los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los enfoques vigentes de disciplina, considerando el contexto y las características de los estudiantes para lograr aprendizajes significativos. Reconoce los procesos cognitivos, intereses, motivaciones y necesidades formativas de los estudiantes para organizar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Utiliza como parte de su práctica docente para el desarrollo de competencias de los estudiantes.

En los planes de estudio se asume como competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se presente en los distintos ámbitos de su vivir. Por lo tanto, una competencia permite identificar, seleccionar, coordinar y movilizar de manera articulada e interrelacionada un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación educativa en un contexto específico (SEP, 2012).

Es importante mencionar que es en este rubro donde toma mayor relevancia la aplicación de los contenidos referentes a desarrollo de las competencias docentes, contando con el reforzamiento y en ocasiones la aclaración de los medios de estudio que como docentes formadores de formadores tenemos el compromiso y la responsabilidad de procurar una adecuada planeación, tal como lo marca el nuevo modelo que pretende el desarrollo de

competencias que se complementan con la práctica docente, pues del desempeño adecuado, la aplicación y desarrollo de las habilidades de aprendizaje le permitirá hacer las trasposiciones didácticas congruentes con los contextos y los respectivos planes de estudio dando paso al docente especialista; pues conocido es que tratará con adolescentes, es ahí donde radica la importancia de su formación como bien lo señala Perrenoud (2001), que sea capaz de “Desarrollar una práctica reflexiva en el oficio de enseñar”.

Visto de esta manera es comprensible que los propósitos de cada unidad o unidad de aprendizaje son encaminados al desarrollo de las diversas competencias que darán una formación a nuestros alumnos, esto a través de la búsqueda y fundamentación teórica, aplicaciones didácticas; así como las aplicaciones estratégicas congruentes con los contenidos temáticos.

La secuencia didáctica es altamente relevante para el docente, ya que a partir de su elaboración permite la reflexión y el análisis de las formas estratégicas para lograr los propósitos planteados. Dentro de esta planeación y en bien tanto del docente como de nuestros aprendices, el factor tiempo es determinante pues nos permite regirnos por una calendarización a nivel nacional y de manera grupal, lo cual permite una planeación en función de los tiempos y otros momentos importantes de las actividades educativas como lo representa la práctica en condiciones reales que se realiza asistiendo ciertos días a las jornadas de observación y práctica a las escuelas secundarias, para fortalecer las prácticas profesionales desde el inicio de la formación hasta su conclusión, pues se constituyen como espacios de integración en los que se ejercitan las competencias adquiridas en la formación de manera gradual y sistemática.

En este nuevo modelo se dota al estudiantado desde el primer semestre de elementos teórico-metodológicos que favorecen los primeros acercamientos al contexto escolar y áulico. A partir del segundo y hasta el octavo semestre se incorporan, de manera progresiva, espacios de práctica en diversos contextos y situaciones que permite a los estudiantes enfrentarse a los nuevos desafíos que el siglo XXI acomete a la docencia.

En cuanto a las evidencias de aprendizaje marcan un rumbo eminente; en primera instancia permiten conocer los logros obtenidos, mismos que servirán para valorar al alumno y a la vez, como un medio o recurso de evaluación según el logro y desempeño obtenido, al tener en cuenta que la evidencia es una demostración de los logros de los resultados de aprendizaje,

que permite identificar los niveles de dominio de la competencia alcanzada o desarrollada. Tomando en cuenta lo antes expuesto las evidencias de trabajo se clasifican como evidencias de desempeño (sabe hacer) de conocimiento (saber), saber ser (actitudes y valores) y de producto (resultado).

El modelo de formación por competencias requiere centrar la formación en el aprendizaje y no en la enseñanza, reconocer los aprendizajes previos, cualquiera que haya sido la forma o el espacio en que fueron adquiridos y de forma individual.

Las prácticas educativas hoy en día toman gran relevancia ya que cuentan con una implicación crítica, analítica y reflexiva porque nuestra sociedad necesita que los profesores se comprometan en los debates de las diversas áreas sociales; ya sea sobre la educación o las diferentes problemáticas que se presentan contextualmente; incluyendo su participación en la gestión escolar, cultural y desde luego en el sistema educativo con su participación y experiencia en los programas educativos.

Respecto a la evaluación, sabedores somos de que es un proceso que debe llevarse a cabo de forma continúa y a lo largo de todo el proceso de enseñanza- de aprendizaje, sin considerar solamente los resultados finales que ha conseguido el alumnado, sino a cualquiera de los elementos fundamentales que intervienen en dicho proceso como son, las actividades que promueve el maestro frente al grupo, las experiencias que realiza el alumno y los contenidos de aprendizaje, ya que las tres son determinantes para el análisis y comprensión de todo lo que sucede en cualquier acción formativa.

Dado que la competencia se define como la respuesta eficiente ante una situación real, concreta y en un lugar y momento determinados, podemos decir que la evaluación de competencias, propiamente dicha, es imposible si no se realiza en el mismo momento en que se plantea la circunstancia que exige ser competente, teniendo presente que la evaluación en educación debe ser el medio para reconocer la capacidad de un alumno, y que esta capacidad igual puede aparecer en diferentes niveles y momentos retomando el análisis y la reflexión a fin de encontrar mejores formas, estrategias y evidencias para hacer un balance general en torno al desempeño relacionado con la competencia con que se relaciona la evidencia, por lo que deja de ser un elemento que sanciona y castiga por no aprender lo que se le indica en ese momento, sino todo lo contrario, estas nuevas metodologías permiten descubrir y afianzar las habilidades del alumno, mediante el descubrimiento

de sus formas de aprendizaje, sus emociones, sus capacidades, gustos, habilidades, destrezas y preferencias que tienden a mejorar su desempeño intelectual y socioafectivo. El descubrir y aplicar estas capacidades llevan al alumno a una preparación para la vida mediante la práctica de situaciones problemáticas que posteriormente le llevarán a enfrentar en situaciones reales que pueda enfrentar en un futuro.

En este modelo educativo se ha plantado la gran relevancia que en la práctica docente resulta el señalar y planear anticipadamente los criterios, enfoques, modalidades de evaluación y eventualmente la naturaleza predominante de las evidencias, así como algunos instrumentos que apoyarán su análisis y valoración, llámese rúbricas, listas de cotejo, cuadros comparativos entre otras. En estas formas de evaluar es necesario considerar lo siguiente:

- Contenidos o saberes como elementos que provienen de las disciplinas científicas y técnicas. Deben asegurar la congruencia entre los elementos de la competencia (conocimientos, habilidades, aptitudes, destrezas, valores, actitudes), que la conforman. Es importante, al identificar contenidos, y elementos necesarios para lograr la competencia.
- Evidencias, estas representan la demostración de los logros de los resultados de aprendizaje, que permite identificar los niveles de dominio de la competencia por alcanzar. Se clasifican en: evidencias de desempeño (sabe hacer) de conocimiento (saber), actitud (valores) y de producto (resultado) y deben ser medibles.
- Estrategias de aprendizaje y enseñanza. El modelo de formación por competencias requiere centrar la formación en el aprendizaje y no en la enseñanza, reconocer los aprendizajes previos, cualquiera que haya sido la forma o el espacio en que fueron adquiridos; así mismo, privilegia la formación individualizada. Las unidades de aprendizaje a desarrollar deben coincidir con el tipo de aprendizaje que se pretende lograr y las evidencias que demuestran el nivel de desempeño o de logro, de acuerdo con el tiempo estimado para cada una durante el semestre.

Enfoque teórico

Para Arnaz (2008) el término "perfil del egresado" tiene cada vez mayor difusión y empleo en el ámbito educativo y sus diversos niveles, sectores y modalidades.

Probablemente, la razón principal de esto sea que el término puede interpretarse, con cierta facilidad, a partir de las nociones que intuitivamente cada quien ha formado sobre lo que es un "perfil" y un "egresado", sin que esto sea un obstáculo para la comunicación, dado que el término es utilizado usualmente con flexibilidad, sin darle carácter técnico, sin exigencia de univocidad, claridad y rigor.

Arnaz menciona que el uso que se les está dando a los perfiles de los egresados plantea la necesidad de que el término sea cuidadosamente definido, igualmente su proceso. Considerando que estos desempeñan usualmente una de las siguientes funciones:

- a).- Ser una primera descripción preliminar del egresado, de carácter no técnico, pero que sirve de antecedente a la formulación explícita de objetivos curriculares, de los que sí se exige rigor en formulación.
- b).- Ser, un conjunto de objetivos curriculares, con o sin mención explícita de ello. (Arnaz, 2008 p. 8).

En cualquiera de estos dos casos, con un perfil se define lo que ha de ser logrado en un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje; es decir, sus objetivos más generales, por lo que durante su elaboración se toman las decisiones más importantes de dicho proceso: respecto a la dirección que ha de seguir, su "para qué". Es evidente, entonces, que elaborar un perfil de egresado debe ser una acción que se emprenda sistemáticamente, en el sentido de hacer todo lo que es necesario hacer y en el orden adecuado. El perfil puede y debe implicar las siguientes acciones.

- Descripción de las características del profesional para abarcar y solucionar las necesidades sociales.
- Los conocimientos, las habilidades y las actitudes definidas operacionalmente que delimitan el ejercicio profesional.

- Las acciones generales y específicas que desarrolla un profesional en un campo de acción dado de la realidad social.
- Las principales cualidades y funciones que deberá efectuar un profesional en su esfera de actuación.

La silueta que dibuja las características del profesional en su nivel de conocimientos, desarrollo de habilidades y actitudes que le permitirán cumplir las tareas que dimanen de las funciones de su profesión. De modo que estamos de acuerdo en que los elementos que subyacen en la definición del perfil se relacionan con los problemas a resolver, el contexto de actuación y las funciones que ha de desempeñar el profesional. Los diversos autores profundizando en el campo curricular han llegado a realizar formulaciones diversas sobre el perfil profesional, considerando aspectos como:

- Las características personales que debe poseer de manera particular, es decir rasgos de su personalidad.
- Las habilidades y destrezas que debe caracterizar su quehacer que se concreta en las funciones a desempeñar por el profesional.
- Los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para el ejercicio profesional.
- Las acciones generales y específicas que desarrolla un profesional en los campos de acción para la solución de las necesidades sociales identificables.

Hoy en día se prepara a los futuros docentes con un nuevo plan de estudios implementado en el año 2018 por la Secretaría de Educación Pública a través de la DEGESuM. Este plan está regido por un enfoque en competencias y una metodología centrada en el aprendizaje, e incorpora elementos de flexibilidad académica propios de la Educación Superior que permiten la adaptación de los trayectos formativos congruentes con un currículo vinculado a las necesidades de los estudiantes normalistas; cabe mencionar que en estos días está por egresar la primera generación de este modelo educativo llamado Plan 18.

Si se habla de un perfil que utilice el criterio de las competencias como la capacidad de un sujeto para desarrollar una actividad profesional o laboral, con base en la conjunción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, requeridos para esa tarea, debemos reconocer que en esta concepción hay

que considerar las tareas a desempeñar por ese profesional que se intenta modelar.

Es importante considerar que una competencia está integrada por distintos elementos entre los que podemos citar:

a).- La tarea. Esta se realiza en un entorno laboral específico. Por ello cuando se consideran las tareas como parte de la enunciación del perfil, apuntamos aquellos tipos de actividades que los profesionales de determinadas áreas realizan, solucionando con ello problemáticas socio laborales propias de su campo, siendo transcendental que en esta consideración se tenga una visión *anticipatoria* que reconozca los cambios que se van suscitando en las prácticas profesionales presentes, y sobre todo, en las necesidades que plantea el entorno y de cuyas tendencias y previsiones, en el sentido del escenario que se desea construir a futuro, se deriven las nuevas tareas o evolución de las actuales.

- a) Los conocimientos. Representan la información, los saberes necesarios para el desempeño de la materia, ya sea saberes teóricos, de procedimiento, de reconocimiento de técnicas, terminología, en general, los datos que son requeridos para operar sobre una realidad determinada.
- b) Las actitudes. Son patrones de comportamiento que caracterizan el actuar de un individuo, estando íntimamente asociadas a valores y creencias, pero se diferencian de estos por tratarse de formas de actuar, mientras que los valores tendrían un sentido más profundo y generador de actitudes múltiples.
- c) Los valores. Son los principios que rigen los comportamientos, formas de pensar y de ser, siendo los patrones de significación más profundos de los sujetos y cuando hablamos de ellos en un cuadro de competencias, aludimos no solo a universales, sino sobre todo los paradigmáticos o de postura ante los problemas y sus alternativas de atención.
- d) Enfoques o posturas científicas y profesionales. Hacen la diferencia en el tipo de transformación de la realidad que se busca dependiendo el campo profesional. Entre estos grandes paradigmas podrían mencionarse: el desarrollo sustentable, la calidad total y la didáctica crítica.

El perfil profesional cumple una serie de funciones: (Hernández, Díaz, 2002: 86)

- Ofrece una imagen o idealización contextualizadas del profesional en un momento y lugar determinado.
- Orienta la determinación de objetivos curriculares de formación, así como los contenidos, métodos, formas y medios de planes y programas de estudio.
- Sirve de referencia para la valoración de la calidad de la formación.
- Aporta criterios para determinar la caracterización de un puesto de trabajo profesional.
- Ofrece información sobre posible utilización del profesional.

La profesionalidad, como se sabe, es una de las cuestiones que en el momento actual concita más atención, y así se han formulado diversos conceptos que de una forma u otra la destacan como la condición de quien se desempeña en un oficio o profesión. Siempre que se habla de profesionalidad se destacan tres dominios básicos: el cognitivo instrumental, el afectivo y el cosmovisivo.

En el dominio cognitivo se destacan fundamentalmente el sistema de conocimientos, habilidades y hábitos, estrategias, entre otros aspectos, que la persona pone en práctica al ejecutar las tareas y resolver los problemas propios de la profesión, además de conocer el contexto en que habita el sujeto.

El dominio afectivo concierne a la identificación con la profesión, la motivación hacia la misma, y los roles socialmente establecidos que demandan o esperan un determinado comportamiento afectivo de las personas hacia su campo profesional.

El dominio cosmovisivo se refiere a las representaciones y concepciones de la ética, el lugar que la profesión tiene entre las otras, sus fines más generales y la posición personal que se asume hacia la misma.

A partir de estos tres dominios del desempeño del sujeto en los contextos, tareas y problemas que distinguen a la profesión específica, se puede valorar “cuanto” profesional es una persona que realiza esta actividad.

La formación del profesional se dará como un proceso gradual, en el cual el estudiante se va apropiando o formando aquello que lo distingue como profesional. De esta manera la profesionalidad se vincula a los planes de for-

mación, a las condiciones en que se pongan en práctica y al sistema de relaciones predominantes en la institución formadora.

En los últimos tiempos se mueve con fuerza una nueva posición que considera que quien estudia para una profesión es profesional desde el momento mismo del ingreso al centro formador, y que plantea que el estudiante se siente como tal desde que comienza sus estudios. Esta concepción ha sido denominada como profesionalidad temprana, y se señala como uno de los ejes a partir de los cuales ha de concebirse el nuevo perfil del profesional. Se ha comprobado que este enfoque genera estados personales más placenteros y emocionalmente positivos, que repercuten favorablemente sobre el propio proceso formativo.

Bajo este prisma, la unidad de la teoría con la práctica, no solo se manifiesta a partir de lo adquirido en la enseñanza y educación a partir de los otros, sino también mediante los procesos de auto enseñanza y autoformación, que actualmente reciben tanta atención. Ello, por supuesto, modifica el perfil del profesional, concibiéndose de una manera distinta, al asumir, o añadir otros principios básicos, como son:

- Que el estudiante asuma la posición de profesional en formación y actúe como tal en el proceso formativo.
- Ubicar a la cosmovisión, la ética y la concepción del profesional como elementos consustanciales para el desarrollo de la identidad personal.
- Plantear como unidad descriptiva, explicativa y funcional la relación entre colegas.
- La intervención de los alumnos en su propio proceso escolar.
- La construcción de significados para el aprendizaje centrado en el desarrollo profesional.

Es necesario ubicar en esta concepción el plan 99, que recientemente ha pasado a formar parte de la historia académica en la Escuela Normal Superior, donde recién egresó la última generación de este plan de estudios, el cual tiene como objetivo adquirir los conocimientos de tipo disciplinario, pero también que los estudiantes los asocien con las necesidades, los procesos y las formas de aprendizaje de sus futuros alumnos con actividades didácticas específicas, con sus recursos para la enseñanza y con determina-

dos propósitos y modalidades de evaluación según el campo de estudio y la asignatura de que se trate.

Resulta importante repensar los perfiles profesionales y los modelos formativos de cara a las transformaciones que exige una pedagogía basada en los principios de inclusión y atención a la diversidad. Lo cual requiere analizar la situación actual que se plasma en el trabajo diario con los alumnos, en las prácticas docentes, los procesos evaluativos y de formación.

Esta educación implica tener una visión diferente, en la que se reconoce que cada estudiante tiene unas necesidades y características propias, que son producto de los múltiples factores biológicos y ambientales que han incidido en su desarrollo y aprendizaje.

Por lo que se requiere mayor flexibilidad en el diseño y aplicación de los currículos, pues las escuelas inclusivas deben desarrollar medios de enseñanza que respondan a las diferencias grupales e individuales, lo que beneficia a todos los estudiantes, y al desarrollo profesional de los docentes.

Los planes que recientemente se han llevado en esta institución y citados anteriormente, responden a un perfil que se ha sido organizado en tres dimensiones (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001), que responden a los pilares de la educación propuestos por la UNESCO:

- Dimensión Personal: vinculada con el “Aprender a ser”, aquí se contempla el desarrollo global del docente, como persona, como ser humano.
- Dimensión Pedagógica – Profesional: vinculada con el “Aprender a conocer” y “Aprender a hacer”.
- Dimensión Social – Cultural: relacionada con el “Aprender a convivir”, que responde a la participación y cooperación con los demás, en todas las actividades de la vida humana.

Reflexiones generales

Delimitar un perfil específico y las competencias básicas que deben poseer los profesionales de la educación no es tarea sencilla, considerando que la sociedad es la conjunción de un ambiente familiar, escolar y laboral especialmente cambiante, pues la evolución histórica va generando modificaciones

en cuanto a leyes educativas y por consiguiente en las propuestas curriculares, lo cual impacta directamente en el trabajo realizado en las aulas y ambientes escolares.

Las competencias profesionales deben mostrar las acciones que realizarán los futuros docentes de educación secundaria, tienen un carácter específico y se logran al integrar a lo largo de su trayecto formativo conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales. Estas competencias permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar.

En lo general se puede percibir que el perfil de egreso del normalista será la imagen del profesional que las formadoras de docentes entregan a la sociedad. Para lograr la pertinencia de la formación se necesita que en este perfil se tenga en cuenta la necesidad de que los sujetos en formación puedan solucionar problemas, desarrollen habilidades del pensamiento y apliquen acciones de creatividad, aunque no basta acumular conocimientos como saberes inertes; sino que cuente con habilidades socioafectivas que le lleven a crear una interacción adecuada y pertinente en su contexto circundante.

En nuestra institución formadora de docentes, atendiendo el plan 99 que ya ha quedado atrás; como se ha mencionado en el bloque anterior, las competencias que definieron el perfil de egreso se agruparon en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, finalmente y no menos importante, la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

Este plan de estudio ya citado con antelación, se correlacionó con las dimensiones marcadas en los cuatro pilares de la educación propuestos por la UNESCO, ya que nos marca tres áreas de actividades de formación, que son: Actividades escolarizadas, actividades de acercamiento a la práctica que se realiza mediante la observación y práctica docente y la práctica propiamente dicha, que fue de manera intensiva en condiciones reales de trabajo. En esta los estudiantes impartieron su asignatura frente al grupo en la escuela secundaria en el último año de su formación docente, retomando así, una profesionalización prematura.

Sabemos que la sociedad, la tecnología y, por lo tanto, las competencias que los profesionales requieren para desempeñar su trabajo cambian cons-

tantemente, lo que obliga a las instituciones de educación superior (IES), a preparar a sus estudiantes para afrontar dichos cambios y a forjarse nuevos retos; así como entender o comprender los incesantes procesos de reformas que se vienen produciendo; tal es la revisión constata de los mapas curriculares como ha sucedido en el caso de las normales a nivel nacional, contando actualmente con un nuevo plan de estudios, llamado plan 2018; mismo que también está por concluir para dar paso a un nuevo modelo, el llamado plan 2022 que se iniciará con la generación 2022-2026.

En lo general, se puede vislumbrar el perfil de egreso del normalista será la imagen del profesional que las formadoras de docentes entregan a la sociedad. Para lograr la pertinencia de la formación se necesita que en este perfil se tenga en cuenta la necesidad de que los sujetos en formación puedan solucionar problemas, desarrollen habilidades del pensamiento y apliquen acciones de creatividad, aunque no basta acumular conocimientos como saberes inertes; sino que cuente con habilidades socioafectivas y emocionales que le lleven a crear una interacción adecuada y oportuna en su contexto circundante.

Discurrimos que el currículo es considerado como un instrumento que permite dar contenido y coherencia al conjunto de la política educativa, dejando de ser solamente la sumatoria de planes, programas y asignaturas, de igual forma que suele transformarse en el producto de procesos y acuerdos político-sociales que marcan la ruta sobre qué, para qué y cómo educar, en el contexto del proyecto de sociedad que se aspira construir.

Bibliografía

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2005).

La educación superior en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo. México: ANUIES.

Alfonso García, María Rosa (2012).

Investigación de la práctica pedagógica para la contextualización del currículo. Trabajo presentado al III congreso internacional. En: *Memorias del Congreso internacional de Multi-diversidad.* Guadalajara: Jalisco.

Arnaz, José Antonio. (2008).

Guía para la elaboración de un perfil del egresado.

Coll, César (2011).

Diseño y desarrollo curricular por competencias. Psicología de la educación. Universidad de Barcelona. En línea.

Coll, César (2006).

Vigencia del debate curricular: Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Serie: Cuadernos de la Reforma.* México: SEP.

Delors, J. (1997).

"La educación encierra un tesoro". Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. México: Ediciones UNESCO.

Hernández Díaz, Adela; González Hernández, Marianela. (2015).

Estrategias de aprendizaje en la formación universitaria vol. 19, núm. 63, mayo-agosto, 2015, pp. 441-454 Universidad de los Andes

Herrera S., Mario, Lira H. M de J., Ramírez R. Alfonso, Solís J. M. A. D. (2001).

Revista "Cuarenta años en la vida de la Normal Superior". México

Lira Hdz. M de J. (2008).

Programa de tutoría para normalistas de la ENSPMMSG, México.

Perrenoud, Philippe P. (2007).

Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Editorial Graó.

SEP. (2012).

Planes y programas de estudio de educación normal. SEP. 2012

Revista "Cuarenta años en la vida de la Normal Superior". (2001).

SEP (2007).

Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante séptimo y octavo semestres. México. SEP.

SEP (2018).

Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico. México.

Planes y programas de estudio de la educación normal. Documento base Transformación pedagógica de acuerdo al nuevo modelo educativo. (2018) México.

Febrero 2018 <https://conceptodefinicion.de/modelo/> Recuperado el 081018

CAPÍTULO 7.

FORMACIÓN DOCENTE, PROCESO COMPLEJO EN ALTERIDAD CON LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

MARÍA DE LA LUZ BANDERAS MAYA
ANA LILIA VERA GONZAGA
JOSÉ ROJAS MARA
PERLA YESICA BOBADILLA GARCÍA

Resumen

El presente escrito se centra en una posible respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿Quién estaría en condiciones de formar? ¿Cómo comprender el hacer docente, cuando el proceso de formación se da, a través de un conocimiento fragmentado? ¿Las instituciones educativas están en posibilidad de contribuir con el proceso formativo, pese las condiciones austeras de infraestructura y conectividad?, que ante el discurso plasmado en documentos indicativos en alteridad a la realidad que se vive, no se cuenta con las condiciones mínimas necesarias para el proceso formativo de la población escolar, sobre todo de organización académica y de infraestructura que posibiliten irrumpir la habitualidad con estrategias tecnológicas y por otro lado, los estudiantes, como individuos pertenecientes a un contexto social influenciado por diversos factores, principalmente el económico, violencia, ignorancia, salud mental.

La actualización permanente, que no solo se fundamenta en los insumos teórico-metodológicos, también con el intercambio de posturas ideológicas, de experiencias del trabajo académico, Estrategias y retos que el docente del S.XXI tendrá la posibilidad de superar, preservando la integridad individual, parte medular del todo, que se traduce al sujeto en formación.

Palabras clave: Formación Docente, alteridad, Proceso complejo,

Abstrac

"Considering Education, conscious how to live with uncertainty". (Dr. José Ángel Soliz Gemio). A brief phrase that involves a complex reality, a situation that forces us to see ourselves as incomplete beings, that enforcing us by criticizing our educational practice such glocal, economic, personal and epistemological expectations, this fits to the needs of our changeable context and encouraging public policies and uncertain from the alterity of the subject as a human being, social and rational with their own life circumstances that are at a disadvantage of the discourses legislated in alterity with the recognition of the subject from its ethical values , their emotional problems and their social conscience, be compelled with life stories.

These lines focus on a possible answer to the following questions: Who would be in a position to educate? How to understand teaching, when the training process occurs through fragmented knowledge? Are educational institutions in a position to contribute to the training process, despite the saver conditions of infrastructure and connectivity? Exposed the discourse reflected in indicative documents in alterity to the reality that is lived, there aren't the limited conditions necessary to the formative process of the school population, especially of academic organization and infrastructure that make it possible to break the usual with technological strategies and on the other hand, the students, as individuals belonging to a social context influenced by various factors, mainly economic, violence, ignorance, mental health.

The permanent update, which is not only based on the theoretical-methodological inputs, but also with the exchange of ideological positions, experiences of academic work, Strategies and challenges that the teacher of the XXI century will have the possibility of overcoming, preserving individual integrity, the fundamental part of the whole, which traverses into the subject as a person in formation.

INTRODUCCIÓN

“PENSAR EDUCACIÓN, SABER convivir con la incertidumbre”. (Dr. José Ángel Soliz Gemio). Frase corta que envuelve una compleja realidad, situación que nos obliga a vernos como seres incompletos, que nos fortalece la crítica a nuestra práctica educativa desde diversas perspectivas glocales, económicas, personales y epistemológicas, que se ajustan a las necesidades de nuestro contexto cada vez más cambiante y prometedor desde las políticas públicas e incierto a partir de la alteridad del sujeto como ser humano, social y ser pensante con circunstancias de vida propias que están en desventaja de los discursos legislados en alteridad con el reconocimiento del sujeto a partir de sus valores éticos, sus problemáticas emocionales y su conciencia social, que tiene que ver con las historias de vida.

Para comprender y asumir el reto que la realidad social exige, maestros mejor preparados, cuya formación esté cimentada en valores, actitud y profesionalismo garantizando una sociedad armónica, con elementos suficientes para rebasar estereotipos anquilosados, individualistas que dificultan el aprendizaje de los estudiantes, es necesario incursionar en los diferentes escenarios con la posibilidad de transfigurar el hacer docente desde una perspectiva transdisciplinaria.

¿Por qué la Formación Docente en el Siglo XXI, resulta un proceso complejo, en alteridad con las políticas Públicas de Educación Superior?

Para dar respuesta al cuestionamiento, es indispensable, señalar que la formación Docente, parte de un plan de estudios, emitido por la Secretaría de Educación Pública, concretamente en Escuelas Normales, documento normativo que establece orientaciones para el desarrollo de contenidos curriculares en contextos de escuelas de Educación Básica y Escuela Normal, en el marco del Artículo 3º constitucional, Nueva Escuela Mexicana y Ley General de Educación Superior.

La escuela hizo suya la división de las ciencias en lenguajes disciplinarios y diseñó los planes de estudio en términos de ‘disciplinas’ con límites bien fijados; instituyó también la diferencia entre ciencia ‘dura’

y ciencia 'blanda' estableciendo los modelos de unas como superiores a los de las otras; aceptó la escala de conocimientos en la que lo científico es lo máspreciado (matemática, física, historia) y lo no disciplinas artísticas (música, arte, educación física) tiene un lugar secundario a pesar de que se declare en los objetivos de la educación la necesidad de la 'formación integral' de la persona. (Aguerrondo,2009,p.6)

Para tener un panorama general de este trabajo se consideran factores que han determinado el desempeño de docentes en formación de sexto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana Plan de Estudios 2018 y de octavo semestre de la Licenciatura en Formación Cívica y Ética Plan de Estudios 1999, cabe mencionar que fue la última generación de este Plan. Ambos grupos han realizado sus prácticas profesionales en escuelas de Educación Secundaria, donde desarrollaron actividades de acercamiento a la práctica en condiciones reales de trabajo docente, dichos factores son los que caracterizan a las instituciones educativas de Educación Secundaria, factores que se traducen en condiciones de higiene, seguridad, infraestructura y organización para dar continuidad al proceso educativo. Respecto a los docentes, su equilibrio de mente, cuerpo y espíritu, impactando en sus habilidades poco o nulas desarrolladas respecto al dominio de herramientas tecnológicas y los estudiantes como seres vulnerables de problemáticas económicas, de violencia, duelos, enfermedad, resultado de la pandemia COVID 19, donde una generalidad de la población local, federal y mundial no fuimos exentos de tan complejas situaciones que han sido ejemplos de vida.

Analizar cada uno de los factores, ha sido motivo de irrumpir la realidad habitual con nuevas perspectivas holísticas, visualizar que nuestra realidad es parte de una totalidad y la totalidad es cada ser humano concebido como un todo, una unidad.

Para dar inicio con el presente escrito, es importante partir de ideas centrales que han sustentado el trabajo, desde visualizar que todos los problemas, independiente de cuál sea el origen o el ámbito al que pertenecen, son una oportunidad para que el ser humano aprenda y se reconfigure para evolucionar como ser social, ser biológico y ser cognoscitivo, para dar sentido a las ideas se considera lo siguiente:

En palabras de Wilber (2014) cualquier persona competente es capaz de tener presentes los problemas que le aquejan hasta encontrar una solución, lo que no todos poseemos es la determinación, la pasión o el grado de obsesión requerido para mantener el problema durante el tiempo necesario o con la suficiente intensidad (p.11)

Entre los principales retos que los docentes enfrentamos al formar sujetos en éste siglo XXI, caracterizado por su exigencia de cambios en la vida social y económica, en los modos de vida donde son medulares los valores en los procesos de educar, se requiere formar seres humanos con suficiente racionalidad que permitan dar alternativas a la compleja vida del planeta, hoy en día la escuela forma a través de un curriculum para una realidad que ya no existe, en instituciones educativas carentes de condiciones para llevar a cabo procesos de aprendizajes que están muy alejados de obtener elementos para enfrentar situaciones originadas en los diversos contextos, los contenidos programáticos han dejado de provocar el encanto y la pasión por el conocimiento, además, se cuenta con docentes que están en desventaja con los estudiantes, es innegable que cuentan con el conocimiento pero no con las estrategias digitales para trabajar las clases.

Recordando que, tras ser descubierto el virus del Síndrome Respiratorio Agudo Severo por Coronavirus 2; por sus siglas en inglés Severe Acute Respiratory Syndrome (SARS-Cov-2) en la ciudad de Wuhan China y al ser declarado en mundo con pandemia, cada país tomó medidas de protección, en México una de las primeras acciones fue resguardar al sector educativo y por ello el ciclo escolar 2019-2020 concluyó desde los hogares. Así también, a la distancia se tuvo que iniciar el ciclo escolar 2020-2021, con la intención de garantizar el derecho a la educación, pero principalmente para salvaguardar la salud de los estudiantes.

La (SEP), determinó que las clases presenciales se suspenderían temporalmente a partir del 21 de marzo de 2020, el país entró a fase 3 a nivel nacional el día 20 de abril, se dio indicación a las instituciones educativas de suspender indefinidamente las clases presenciales, se iniciaron las actividades en modalidad virtual desde casa, para entonces se tenía un avance de más 73% del desarrollo del ciclo escolar, por lo que no se podía perder el año escolar completo, situación por la que se tuvo que actuar de manera emergente para cubrir con el derecho a la educación, la SEP generó la estra-

tegia “Aprende en Casa” para concluir el ciclo escolar 2019-2020 desde los hogares.

Es interesante conocer algunos registros del Diario del profesor obtenidos de los docentes en formación durante sus actividades de práctica en las Escuelas Secundarias tanto en el periodo de pandemia como en el posterior.

“ Se empezó la semana con la mejor actitud, fueron llegando los estudiantes del grupo de segundo, uno de cinco grupos donde realizo mis prácticas, se dio a conocer el tema, lo tenía en una USB, en guion de observación registré que existe sala audiovisual, con equipos de cómputo en condiciones para utilizarse, pero cuando quise solicitar la sala, la maestra titular del grupo dijo que no, entonces escribí en una cartulina, todos interesados lo copiaron porque era mejor tener a los alumnos en el salón, solicitando que les escribiera en el pizarrón para que copiaran.”(Diario del profesor,0ctubre 2021)

Lo anterior obliga al planteamiento del problema siguiente: ¿Cómo reconfigurar la formación docente partir del enfoque de complejidad y transdisciplinariedad, para justificar el desempeño de los docentes en formación en las escuelas de práctica?

Desde la perspectiva metodológica del pensamiento complejo, los resultados previos, desde un estudio cualitativo, haciendo un análisis al discurso de diversos argumentos de vida y considerando instrumentos utilizados por los docentes en formación como el diario del profesor y formularios para complementar el presente trabajo, cabe destacar que la principal fuente para generar una estrategia de enseñanza es la utilización de instrumentos de investigación.

Según Porlán (1987) define el Diario del Profesor, como un cuaderno de trabajo del experimentador, donde anota las observaciones, recoge las entrevistas, describe el contenido de los materiales de clase, donde compara y relaciona las informaciones, es una herramienta para la reflexión significativa y vivencial de los enseñante, un instrumento básico para la investigación en el aula, pues puede adaptarse por su carácter personal a todo tipo de circunstancias (p.67)

Se considera el enfoque de transdisciplinariedad, para tener elementos útiles a fin de orientar la formación de docentes y dar respuesta a las incertidumbres que las instituciones educativas de nivel básico viven, con el

propósito de erradicar el conocimiento fragmentado, además, como aspectos complementarios se analizan las condiciones que se ofrecen a los docentes en formación, de infraestructura, de organización para el trabajo, la modalidad pertinente que permita salvaguardar la seguridad de la población escolar, el nivel de dominio de herramientas tecnológicas por parte de los docentes y equilibrar el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Durante la jornada de práctica, en modalidad virtual, se pudo apreciar que los directivos no estuvieron al pendiente de las necesidades que a cada docente se le presentaba, solo cuando había observación por parte de una autoridad educativa. “Este día se conectaron menos de la mitad de los estudiantes, se desconocen las causas, se trabaja el tema de equidad de género, la docente titular me pide que yo proyecte un video, no obstante que tenía que observar, fue evidente que la docente aún no dominaba la plataforma Meet, la apoyé (Diario, Rayón, 2020)

Se reitera el papel central de las Escuelas Normales respecto a la formación inicial de docentes; la formación continua y urgente de los maestros en servicio, respecto al dominio de herramientas tecnológicas; son aspectos que determinan la visión para incidir en la transformación del entorno y ser parte importante de la innovación en el quehacer docente, vislumbrando un cambio en las condiciones laborales sociales que se ofrecen en nuestro país, a partir del compromiso asumido por los involucrados en el proceso educativo.

La dinámica social que hoy en día se vive en pleno siglo XXI, trastoca una infinidad de paradigmas que han marcado y delineado el inicio y conclusión de procesos que tienen que ver con la edificación de una sociedad cambiante, que dimana de condiciones socioeconómicas, culturales y tecnológicas que marcan la pauta y obligan a los sujetos a incursionar en las nuevas sociedades del conocimiento y de la comunicación, enfrentándose a nuevos retos que exigen preparación para transformar un todo existente, una realidad conformada con esquemas anquilosados que se traducen en documentos normativos que direccionan el hacer docente, documentos que han perdido funcionalidad ante las circunstancias que nos envuelven, nos presionan y nos mantienen en incertidumbres latentes que obligan a irrumpir prácticas

tradicionalistas con estrategias tecnológicas que representan un reto ante la situación multifactorial que representa equilibrar lo cognitivo, lo biológico y lo social.

Según la Ley General de Educación Superior, lo que corresponde al Capítulo II De los criterios, fines y políticas, en el Artículo 7 que a la letra dice: La educación superior fomentará el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes basado en lo siguiente:

- I. La formación del pensamiento crítico a partir de la libertad, el análisis, la reflexión, la comprensión, el diálogo, la argumentación, la conciencia histórica, el conocimiento de las ciencias y humanidades, los resultados del progreso científico y tecnológico, el desarrollo de una perspectiva diversa y global, la lucha contra, la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios para transformar la sociedad y contribuir al mejoramiento de los ámbitos social, educativo, cultural, ambiental, económico y político; (Ley General de Educ. Sup.DOF-20-04-2021,p5)
Es evidente que el desarrollo humano, según lo estipulado en el documento antes descrito, alude diversos aspectos que efectivamente tienen que ver con un sujeto integralmente pleno, situación que está lejos de una realidad, porque fragmentando el conocimiento difícilmente logramos un pensamiento crítico y menos procesos cognitivos donde el alumno alcance niveles de complejidad respecto a la comprensión, al análisis, reflexión, aspectos que determinan desarrollar una consciencia histórica con conocimiento de las ciencias y humanidades. Hoy en día en los contextos escolares, es un reto adoptar una perspectiva global respecto al desarrollo científico, cuando regularmente la conectividad de internet no es compartida con la población escolar, gran parte de las escuelas carecen de herramientas tecnológicas. por lo que los docentes difícilmente hacen uso de ellas, no dominan las plataformas, ni aplicaciones, entonces. ¿Cómo transformar la sociedad?, cuando deberíamos en primer lugar, transformarnos cada uno, desde lo personal y profesional, buscar la actualización como insumo prioritario para el ejercicio laboral. Las instancias educativas tendrían que gestionar las condiciones mínimas necesarias para desarrollar planes y progra-

mas desde otras perspectivas teórico metodológicas y finalmente, no menos importante es, unificar criterios para entender la Educación Superior desde las diferentes instituciones educativas, sin hacer la diferencia, empezando por la emisión de programas apegados a las necesidades de la realidad de los diversos contextos y no a los discursos políticos sexenales.

- II. La consolidación de la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social.
- III. La generación y desarrollo de capacidades y habilidades profesionales para la resolución de problemas, así como el dialogo continuo entre las humanidades, las artes, la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación como factores de la libertad, del bienestar y de la transformación social.
- IV. El fortalecimiento del tejido social y la responsabilidad ciudadana para prevenir y erradicar la corrupción, a través del fomento de los valores como la honestidad, la integridad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la reciprocidad, la lealtad, la libertad, la gratitud, y la participación democrática, entre otros, así como favorecer la generación de capacidades productivas e innovadoras y fomentar una justa distribución de ingreso; (Ley General de Educ. Sup.DOF-20-04-2021,p5)

Lo anterior, extraído de la Ley General de Educación Superior, hoy en día representa un reto, que en la actualidad es importante que las Instituciones formadoras asuman, buscando estrategias desde lo personal y profesional, no obstante que las problemáticas sociales y económicas rebasan cualquier ámbito incluyendo el educativo, que cada vez se ve más castigado en cuanto a recursos económicos para respaldar el trabajo docente, el mejoramiento de infraestructura de las escuelas, la generación de programas correspondientes a los planes de estudio, para lo que la capacitación del personal es muy escasa, la actualización es mínima, el ingreso económico de los docentes cada vez es menos en relación a la inflación del país. La corrupción es evidente, los valores se han debilitado y resultan incongruentes en cómo se sugiere se fomenten a partir de las diversas situaciones didácticas de los contenidos

programáticos, con la realidad que cada sujeto en formación vive, desde sus contextos sociales de escuelas de práctica.

Entonces, la respuesta a ¿Cómo estamos formando?, cada quien la tiene, desde un discurso establecido o desde una actitud personal que es parte de una identidad profesional y también de una conciencia histórica, que es evidente frente a un grupo de estudiantes cuando se habla de valores.

“La tercera sesión se realizó el día 7 de enero de 2021

La sesión inició a las 8:00

Se trabajó la lectura de la guía de trabajo

Orientadoras dieron a conocer las calificaciones de los alumnos y especifican quienes tienen bajo rendimiento escolar o alguna situación de riesgo para incorporarse a las clases en línea y entregar trabajos. (en cada grupo se mencionó a los alumnos)

Tres maestras de la escuela compartieron sus experiencias de trabajo en sus grupos (historia, artes y formación cívica y ética)

Se puntualizó el humanismo como docentes, flexibilidad, forma de trabajo (actividades, Classroom y plataformas de apoyo) (Diario, Pobleto, 2021)

Por otra parte, la situación del currículo fragmentado, representa una debilidad ante la esta nueva forma de ver la realidad, las circunstancias de vida nos demandan adoptar una visión prospectiva y global, de manera natural y consecuente, se promueve el uso de un enfoque transdisciplinario y holístico a la hora de realizar un análisis al acto de formar, sin que por ello se abandone la importancia y noción de las partes constituyentes del todo.

Sin embargo, según documentos normativos especifican lo siguiente:

En la búsqueda de una educación real y justa; así como de las metas mundiales propuestas para la Educación. Después de 2015, en el mismo año, en el mes de mayo en el Foro Mundial sobre la Educación en Incheon (República de Corea) Se da a conocer el siguiente Objetivo Global establecido, que a la letra dice: Asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030.

Se establecen cinco temas principales: Derecho a la educación, Equidad, Integración, Calidad de la educación y Aprendizaje a lo largo de toda la vida.

El artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; se pretende que el Estado se responsabilice de la calidad en la educación obligatoria y de excelencia.

El Plan Nacional de Desarrollo 2019 - 2024 de la actual administración federal, orienta la visión de México desde el propósito: Velar por la estabilidad de las finanzas públicas y del sistema financiero (...)

Desde luego en la elaboración del nuevo documento debe recogerse el cambio de paradigma aprobado en las urnas el 1 de julio de 2018 y ese cambio incluye el del concepto mismo de desarrollo. Entre sus conceptos rectores se señalan: Honradez y honestidad. No al gobierno rico con pueblo pobre, Al margen de la ley, nada, por encima de la ley, nadie. Economía para el bienestar, El mercado no sustituye al Estado, Por el bien de todos, primero los pobres. No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie afuera. No puede haber paz sin justicia. El respeto al derecho ajeno es la Paz. No más migración por hambre o por violencia. Democracia significa el poder del pueblo, Ética, libertad, confianza. DOF: 2019,07,12)

En el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (6 de julio de 2020) se prevén seis objetivos a los cuales se articulan 30 estrategias y 274 acciones establecidas en el documento durante la presente administración los seis objetivos son los siguientes:

1. Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.
2. Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del sistema educativo Nacional.
3. Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio.
4. Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.
5. Garantizar el derecho a la cultura física y a la práctica del deporte en la población de México con énfasis en la integración de las comuni-

dades escolares, la inclusión social y la promoción de estilos de vida saludables.

6. Fortalecer la rectoría del Estado y la participación de todos los sectores y grupos de la sociedad para concretar la transformación del Sistema Educativo Nacional, centrada en el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

Las políticas educativas corresponden a la filosofía del gobierno en turno, al tipo de sociedad que este quiera fomentar. Algunos gobiernos le han apostado a intentar desarrollar las habilidades comunicativas en el idioma inglés como herramienta para ser más competitivos en el mercado globalizado, otros gobiernos, por el contrario, buscan fortalecer el nacionalismo. En cualquiera de los casos, el proceso educativo, y por consecuencia, el de formación docente, adoptan las prioridades establecidas a través de las políticas educativas.

La formación docente no se trata de un proceso lineal, simple o aislado. Al llevarse a cabo para tratar de responder a las necesidades educativas de una sociedad, identificadas desde lo político, se corre el riesgo de perder de vista muchas variables que intervienen en el camino. Los cambios entre un Plan Sectorial de Educación y otro hacen que los resultados de la implementación de los planes y programas no sean tan visibles y que el proceso de formación docente vaya siempre a la retaguardia en vez de ir a la vanguardia. Como ejemplo, cuando en educación básica el programa señalaba que se debía impartir inglés como lengua extranjera, los docentes en servicio no estaban preparados para hacerlo, así que se intentó preparar a los docentes desde su formación inicial para atender esa necesidad a través de los Planes de estudio 2018 para las licenciaturas en educación. La primera generación de egresados de ese plan, por un lado, dista mucho de haber logrado la meta en el nivel de dominio de inglés, y por el otro, los Planes y Programas para Educación Básica ya están cambiando de nueva cuenta, en los cuales la enseñanza del idioma inglés ya no es tan prioritaria. Quedan todavía tres generaciones del Plan 2018 en las Escuelas Normales, ha iniciado ya el Plan 2022 con el que se busca atender a esas nuevas reformas educativas, pero de nueva cuenta, para cuando esta generación se incorpore al servicio docente, muy probablemente se estarán vislumbrando nuevas reformas en educación básica a cargo del gobierno en turno.

Sin embargo, desde las escuelas normales resulta muy complicado anticiparse a lo que habrá de requerirse en las Escuelas de Educación Básica. En un contexto tan cambiante, ya sea por lo político o por cuestiones de otra naturaleza, como la pandemia por Covid-19, el proceso de formación docente se ha vuelto cada vez más complejo, involucra nuevas e inesperadas variables. Siendo instituciones públicas de formación docente, las Escuelas Normales se rigen por las políticas de educación superior, las cuales no siempre se sitúan en la realidad.

Con las reformas al Art. 3º constitucional publicadas en el D.O.F. con fecha 15 de mayo del 2019, se adiciona la obligación del Estado a fortalecer a las instituciones públicas de formación docente, especialmente a las escuelas normales. Asimismo, establece la obligatoriedad de la educación superior a cargo del Estado.

A través de la Ley General de Educación Superior el Estado establece los fines de la Educación Superior, los cuales pretenden formar profesionales que desarrollen una visión científica, tecnológica e innovadora y al mismo tiempo humanista, con conocimientos sólidos en sus campos de estudio y con conciencia ética y solidaria. Las Escuelas Normales se alinean a los fines señalados en la Ley.

Por otro lado, en el mismo documento se establecen los criterios para la elaboración de las políticas en materia de educación superior, iniciando por “la mejora continua de la educación superior para su excelencia, pertinencia y vanguardia” (Art. 10.I LGE). Por lo tanto, la formación de futuros docentes debería estar determinada por políticas pertinentes y vanguardistas, no de respuesta tardía.

Debido a la complejidad del proceso de formación docente en alteridad con las políticas educativas, las Escuelas Normales deben fortalecer en sus estudiantes las competencias que no cambian con cada política educativa, como pensamiento crítico, reflexivo, creativo, y una fuerte conciencia ética y social, permitiendo que los Planes y Programas vigentes, sean promotores de la educación como fuente de transformación social.

Bajo esa perspectiva, los docentes en formación deberán desarrollar sus habilidades de investigación, con la posibilidad de llevar a cabo una práctica reflexiva que se ajuste a las necesidades reales de sus contextos, que están en constante cambio. Asimismo, se apuesta a que los docentes en formación

sean capaces de construir su propio conocimiento, el cual habrán de poner en práctica y alimentar a lo largo de toda su vida profesional.

Considerar como tareas prioritarias para atender las problemáticas que enfrenta actualmente la educación básica y superior, que para el gobierno federal constituyen una prioridad y ser ámbitos indispensables de los servicios que ofrecen las Escuelas Normales Públicas del Estado de México, como lo es la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco (ENST) y que como fortaleza institucional respondan al reto de lograr una formación de excelencia en los futuros docentes, en el campo de la gestión escolar lograr el desempeño optimo, sin embargo resulta incongruente la realidad que se vive en las instituciones de Educación Básica y en las Escuelas Normales.

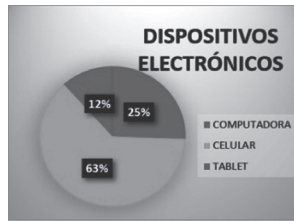
La docente en formación, se presentó a su escuela para llevar a cabo su jornada de práctica, en una Escuela Secundaria, la primera semana es observar y la segunda semana es de intervención, sin embargo cuando se integra a la Escuela, a la docente en formación se le informa que su titular de grupo había fallecido y le piden que conduzca la clase con la planeación que dejó la maestra, además que faltan otros docentes a la escuela, le piden que siga atendiendo grupos, cuatro de los estudiantes, tienen a familiares enfermos, no tienen condiciones de conectividad y cinco no cuentan con dispositivos electrónicos. (Diario, Flores, 2021)

Estadística obtenida por un docente en formación de su grupo.

	ALUMNOS
TABLET	5
COMPUTADORA	11
CELULAR	27
TOTAL	43

Fig. 1 Resultados de la aplicación de un formulario en una Escuela Secundaria.

Aunado a lo anterior, el alcance tecnológico se ha vuelto indispensable, el uso de un dispositivo electrónico es necesario dentro y fuera del aula, durante la educación a distancia se volvió primordial para el aprendizaje de los



educandos; en la presente gráfica, se visualiza que 5 alumnos representan el 12% y utilizan la Tablet, asimismo 11 estudiantes tienen acceso a una computadora el cual constituye el 25%, pero se insiste en que deben organizar su tiempo con los integrantes de la familia; el uso del teléfono celular es relativamente útil, por ser un dispositivo personal y fácil de trasladar, tienen acceso 27 alumnos de manera inmediata, el cual representa el 63%, esto hace que la asistencia virtual de los alumnos sea irregular, por el tipo de condiciones de infraestructura y economía de la familia. (Diario,Poblete,2020)

Analizando los criterios, correspondientes al artículo 7. Apartados:

- VIII. Que se refiere a la formación de habilidades digitales y el uso responsable de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital en el proceso de construcción de saberes como mecanismo que contribuya a mejorar el desempeño y los resultados académicos, y
- IX. El desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad. (Ley General de Educ. Sup.DOF-20-04-2021,p5)

La tecnología por sí misma no nos garantiza éxito, más bien nos enfrenta a dos incertidumbres, incertidumbre cognitiva, entendiendo a aquella que alude al grado de incertidumbre, relacionado con esos pensamientos y creencias; la incertidumbre moral, es provocada en gran medida por la intercomunicación del internet que confronta a los seres humanos, con diferentes formas de ser, pensar y valorar su existencia.

Resulta complicado, el proceso formativo cuando los estudiantes carecen desde el contexto familiar de condiciones para trabajar; recurrentemente los estudiantes no quieren asistir a la escuela con herramientas tecnológicas

debido a que, durante su traslado en transporte público a la escuela, les han sufrido de asaltos, situación que muchas de las veces no solo les sustraen pertenencias, también son víctimas de violencia.

Por otra parte, se reitera que en las escuelas no se cuenta con conectividad y tampoco con herramientas tecnológicas en condiciones para realizar el trabajo tanto docentes como estudiantes.

Es interesante cuando se analizan situaciones tan incongruentes como las que se viven en instituciones que, si bien tendrían que atender la normatividad, solo se enfocan al resultado, haciendo caso omiso del producto y menos de un proceso.

En el Consejo Técnico realizado, los docentes de la Escuela Secundaria se organizaron para hacer el siguiente análisis del aprovechamiento de los estudiantes: De 43 alumnos solo 12 adquirieron los aprendizajes durante el primer trimestre, esto quiere decir que tienen una calificación entre 8 y 10, posteriormente, 5 de ellos están en desarrollo de los aprendizajes, por tanto se encuentra en un promedio de 7 a 7.9 y los 23 restantes, no han entregado trabajos, incluso no se ha tenido comunicación, por tanto se encuentran en un promedio equivalente a 6.9 o menos. (Diario,Villegas, 2021)

De allí, la necesidad de realizar un análisis a fin de desentrañar la fragmentación del conocimiento y dar sentido a la transdisciplinariedad en la formación de docentes, entendiendo la transdisciplina como se señaló en el Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad celebrado en Portugal en 1994, donde se declara: “La transdisciplinariedad concreta el enfoque disciplinario, aparte del diálogo entre disciplinas, ella produce nuevos resultados y nuevas interacciones entre ellas” (p.1).

Las circunstancias de vida, las nuevas modalidades del trabajo docente (en línea, híbrida y/o presencial), nos exigen adoptar una visión prospectiva y global, de manera natural y consecuente, se promueve el uso de un enfoque transdisciplinario y holístico a la hora de realizar un análisis al acto de formar, sin que por ello se abandone la importancia y noción de las partes constituyentes del todo.

Con palabras de Freire, cada docente “puede usar su metro cuadrado” de poder, no permitir que se lo quiten, defender su espacio y procurar ampliarlo, ganar otro metro cuadrado y otro más. Pero sin una formación inicial adecuada no sabrán aprovecharlo, no sabrán animar el escenario del aprendizaje (Vijil,2014)

Es evidente que el docente no puede modificar un sistema educativo, considerado en estos tiempos obsoleto, porque las escuelas siguen formando a través de un currículum incongruente para las necesidades del mundo, de la vida y de ellos mismos, se forma para una realidad que ya no existe, actualmente el reto de cada docente es reconfigurar su hacer en las escuelas, partir de la persona, teniendo en cuenta que: “Nadie puede dar lo que no tiene” dicho muy coloquial, pero con mucho significado, primero porque como personas debemos equilibrar nuestra mente, no podemos estar exentos de problemas personales, pero tenemos que iniciar por nosotros mismos como personas, hacer análisis introspectivos para estar bien emocionalmente, valorar el trabajo y abrir espacios para sentirse bien consigo mismo, tener presente que nadie puede ser como uno quiere, somos seres individuales con grandes potencialidades y talentos, no desperdiciemos nuestro metro cuadrado, siendo inestable y resentido con el otro, vernos como seres inacabados que nos completamos día a día con los seres humanos que son parte de nuestra historia.

Reflexionar y analizar desde un pensamiento crítico en torno a la educación actual, la manera de organización y funcionamiento de las escuelas pese a una pandemia mundial que a todos nos ha dejado secuelas, no solo en el cuerpo físico, también en la parte emocional, situación que ha impactado en el ser humano, concretamente en el proceso de formación, basta con observar la realidad donde se han originado problemas a gran escala, enfocados a la salud y a la economía, además, no está por demás mencionar que este es un reto social y profesional que enfrentan los maestros, directivos, estudiantes y personas involucradas en el ámbito educativo, en este caso los padres de familia, la organización y funcionamiento de una estructura educativa tiene que ser a partir de todos ellos. Por tanto, la necesidad de reconocer los cambios que se darán a partir de todas las circunstancias de vida de las dos instituciones sociales más importantes, que son la familia y la escuela, cada vez más amenazadas por la economía, la salud y la política.

Con la pandemia por COVID-19, fue evidente que la escuela está sujeta a decisiones gubernamentales, el Estado busca el control, la escuela sigue siendo un sistema de reproducción social, entonces ¿Qué significa Formar? Como respuesta, se pensaría en que es una situación permanente y de actual, significa responder a la pregunta del otro, donde se propicie un encuentro ético, el estudiante en este proceso debe sentirse reconocido y acogido.

Desde el primer brote, hasta la actualidad la pandemia ha traído grandes problemas de tipo económico, político, social y emocional, aspectos que impactaron en la forma de vida ya que se originaron necesidades que obligaron a la población a iniciar una nueva normalidad, dejando atrás la interacción social, la convivencia entre pares, incrementando la violencia familiar, la depresión y otros problemas que afectaron indudablemente el desarrollo personal de los estudiantes, no obstante que el proceso de aprendizaje, se incrementó por la razón de que se empezaron a explorar otras estrategias de enseñanza a partir de las herramientas tecnológicas.

Se destaca, que hoy en día no basta que los docentes posean un conocimiento pedagógico general, relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, resulta una verdadera necesidad contemplar el desarrollo de estrategias disruptivas de enseñanza en grupos, sustentadas en la aplicación de herramientas tecnológicas, la participación de los alumnos y de los padres de familia.

En la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, actualmente el proceso de formación se direcciona al logro de un perfil de egreso del plan de estudios 2018, documento que parte de la identificación de un núcleo básico e imprescindible de necesidades de formación de docentes de educación, siendo imprescindible que los enfoques, fundamentos y orientaciones pedagógicas se correspondan con los que se proponen en el currículo de la Educación Básica a fin de que exista una mayor congruencia entre ellos y se garantice un nivel de dominio más amplio en los futuros maestros para su puesta en marcha. Estos planteamientos conducen a una resignificación del papel de los maestros como artífices del cambio en la educación y, consecuentemente dando un giro en la forma como estos se preparan para sus futuras responsabilidades. Se puntualiza en formar profesionales de la educación, capaces de crear ambientes de aprendizaje inclusivos, equitativos y altamente dinámicos. Se aspira a que cuenten con los conocimientos, habilidades, las actitudes y los valores necesarios que conduzcan a realizar una práctica docente de alta calidad.

Es importante resaltar, que en el apartado de la fundamentación, se especifica que las Escuelas Normales, como instituciones de Educación Superior, consideran nuevos problemas que el maestro enfrenta como resultado de múltiples cambios que en lo social, cultural, económico, tecnológico y educativo experimenta nuestra sociedad e impactan de manera notable en

el servicio educativo, en las instituciones y en los propios profesionales de la educación, explicándose a partir de las cinco dimensiones: Social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional (SEP. Plan de estudios 2018)

Así, se reconoce que el ejercicio profesional del maestro, en un contexto en transformación y con una gran diversidad, demanda de manera constante nuevos conocimientos, capacidad para interpretar la realidad escolar y social, y el reconocimiento de las diferencias individuales de los alumnos, cuestiones que son imposibles de atender previamente, de manera específica y con certeza, en cualquier proceso de formación inicial, pero que constituyen retos estimulantes para continuar su preparación.

Además, para el desarrollo de los Dominios, Perfiles e Indicadores del Desempeño Escolar, se hace evidente el perfil de egreso, ya que en esta parte se expresa lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo, se señalan los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión docente, está integrado por competencias genéricas, profesionales y disciplinares, indispensables para la incorporación del docente al servicio profesional, las cuales abarcan cinco dimensiones.

Se demanda “UN DOCENTE QUE...

- * Conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
- * Organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
- * Se reconoce como profesional, que mejora continuamente para apoyar a sus alumnos en su aprendizaje.
- * Asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
- * Participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta el vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Lo anterior se considera un reto más, para los formadores de docentes, las Escuelas Normales se encuentran en desventaja respecto a los criterios establecidos por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y

Maestros (USICAMM), el ingreso al Servicio Público Educativo, proceso que los docentes en formación de octavo semestre realizan y ante el nivel de exigencia de cumplir con cada uno de los indicadores necesarios para enfrentar la evaluación y tener la posibilidad de lograr incorporarse al campo educativo laboral, situación que sorprendió porque se observó que los alumnos tienen habilidad para la utilización de herramientas tecnológicas, pero el inconveniente es y ha sido, el contar con equipos de cómputo adecuados para el trabajo en plataformas y el acceso a la conectividad, la solvencia para sufragar gastos inherentes a inscripciones a congresos, cursos y demás actividades que pudieran generar constancias, entre otros documentos que fortalezcan la preparación profesional, no obstante trabajar en modalidad virtual no fue difícil pese a las circunstancias económicas que una gran mayoría ha padecido.

Considerando el Artículo 9, respecto a los fines, Apartado II, que dice:

Formar profesores con visión científica, tecnológica e innovadora, humanista e internacional, con una sólida preparación en sus campos de estudio, responsables y comprometidos con la sociedad y desarrollo de México, con conciencia ética y solidaria, pensamiento crítico y creativo, así como su capacidad innovadora, productiva y emprendedora. (Ley General de Educ. Sup.DOF-20-04-2021,p7)

Ante la situación actual uno de los aspectos medulares de considerar para el trabajo docente ha sido mejorar la calidad de las sesiones de clase, con estrategias disruptivas, utilizando herramientas tecnológicas por parte de los docentes en formación, pero sobre todo una actitud de compromiso y responsabilidad, logrando despertar el interés a través de situaciones didácticas y las diversas modalidades de trabajo: Virtual, Híbrida y presencial.

Entendiendo por modalidades a las diferentes formas que se trabajaron desde que inició la pandemia COVID-19, se explica que la modalidad virtual, consistió en trabajar en línea, utilizando recurrentemente las plataformas de Meet, Zoom y Teams, situación que como ya se había mencionado, maestros y estudiantes no estaban habituados para trabajar con las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC), por otro lado, las escuelas no contaban con las condiciones de infraestructura y conectividad para realizar de la mejor manera el trabajo, así mismo pasó con la otra modalidad híbrida, la comunidad escolar, específicamente los docentes atendieron al mismo tiem-

po a los estudiantes de manera virtual y presencial, la segunda modalidad híbrida, se vio en desventaja, porque algunos de los estudiantes no se presentaban en ningún momento, los duelos por las pérdidas de familiares fue impactante y al mismo tiempo un obstáculo para seguir con el proceso de aprendizaje, incluso en la última modalidad que fue presencial, el miedo al contagio siguió latente, los docentes en formación expresan que no cuentan con elementos para subsanar aspectos emocionales de los estudiantes en escuelas de práctica.

Aunado a lo anterior, es importante reiterar, la falta de dominio en la utilización de herramientas tecnológicas, plataformas y aplicaciones de los docentes titulares de grupos, reconociendo que los estudiantes de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco mostraron habilidades y conocimiento respecto a la aplicación de las TAC, sin embargo, el trabajo respecto al programa siguió, junto con el proceso sistemático que los docentes en formación realizaron en las escuelas de práctica y al mismo tiempo coordinados por los docentes de la Escuela Normal, situación que sigue en proceso, pero que cada vez se fortalecen diferentes estrategias de trabajo, anteponiendo la actitud de compromiso y colaboración, es innegable que hoy en día el currículum, propuesto por el sistema educativo, no responde a las necesidades actuales, por lo que es prioridad que el docente reconfigure su hacer y su ser.

Esto implica cuidar nuestro cuerpo, ejercitar y disfrutar el caminar, independientemente cual sea la dirección que llevamos, saber alimentarnos y no caer en excesos, que finalmente nuestro cuerpo cobra factura, tener en cuenta que la higiene y tomar medidas de seguridad ya es parte de nuestros implementos para la vida cotidiana, tener presente la frase de moda “ Si me cuido yo, nos cuidamos todos”.

De este modo, cuanto más planetarios se vuelven los problemas, se tornan más impensados; cuanto más progresa la crisis, más progresa la incapacidad de pensar la crisis” (Morín,2010,p.11)

Es importante formar a seres humanos con la suficiente racionalidad, para que den alternativas a la compleja vida del planeta, teniendo en cuenta que la naturaleza, no nos pertenece, más bien pertenecemos a ella, el docente es el promotor principal para propiciar la necesidad de provocar otros modos de vida, que impacten en la economía, se requieren cambios de valores, hoy en día diferentes modos de educar.

A manera de conclusión, se señalan puntualmente los retos a superar y el compromiso que todo docente adquiere durante el proceso de formar conciencias con pensamiento crítico, prospectivo para transformar el entorno, se citan los siguientes puntos:

Un reto del docente es la actualización continua, si hay algo en este momento es información, en internet, cursos gratuitos, lo único que se necesita el tiempo disponible y actitud para llevar a cabo nuestros objetivos, ser insistentes, persistentes y no desistir.

Otro reto es la actitud colaborativa, vernos como una totalidad es pensarnos que no somos nada de manera individual, nuestra vida hoy en día gira en torno a las redes sociales, empezar a fortalecer redes de comunicación en nuestro espacio laboral, compartir procesos y productos, adoptar la transdisciplinariedad como modelo académico, demostrar que el docente de matemáticas bien puede trabajar todo un día, abarcando las diversas disciplinas, partir de un problema real que bien si no podemos dar solución, si podemos ofrecer alternativas desde nuestro metro cuadrado, dando prioridad en el cuidado de nuestro medio ambiente con actividades que trasciendan en la sustentabilidad que garantice un bienestar común.

Provocar, las buenas acciones de cada día, reconocer nuestras virtudes y talentos, en el sentido que, pensar en realizar acciones para mejorar las condiciones de vida, implica pensar en el bien común, en nuestro contexto social y familiar. Si no podemos cambiar nuestro contexto, si crear condiciones para sentirme mejor, junto con los que comparten el espacio.

La formación docente, es un proceso complejo, las instituciones educativas, siguen formando para una realidad que ya no existe, las condiciones de las escuelas de educación básica y superior, no son equiparables a satisfacer las necesidades de higiene y de infraestructura para eficientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes ante la situación de pandemia que aún es vigente.

El docente es pieza clave para reconfigurar su hacer profesional, primero mirarse como persona, equilibrar su mente, cuerpo y espíritu, en otras palabras, lo cognitivo, lo biológico y lo social, entendido desde la perspectiva de autores, pero lo importante es estar bien para contribuir con el otro y complementarme yo mismo.

Los problemas no se acaban, pero si, se puede atrofiar la mente, el cuerpo y el espíritu, si no se asume que todos somos vulnerable e incompletos,

que la completud se determina con el otro. El hacer docente inicia desde mi metro cuadrado, palabras de Freire, no se puede cambiar el mundo y extinguir problemas, pero si puedo hacer mucho desde el espacio donde cada uno se encuentra y mejorar las condiciones laborales.

Adoptar un modelo de trabajo académico, sustentado en el enfoque de transdisciplinariedad, es una opción para mejorar el rendimiento en las escuelas, esto obliga al docente a actualizarse en la utilización y dominio de estrategias tecnológicas, valorar la inmensa información que tenemos con el internet y las redes sociales, aspectos que posibilitan fortalecer la comunicación en el escenario laboral, ampliar la visión respecto al conocimiento, visualizarlo como un todo, cada disciplina es una totalidad y esto evita que los docentes sigamos contribuyendo en fragmentar el conocimiento.

Retomando a Morín (2014)...Esa evolución también es compleja, paradójica y ambivalente: todos nuestros factores de desesperanza llevan en ellos elementos de esperanza: Allí donde crece el peligro crece también lo que salva (Hölderlin, 2014, p.26)

Para formar sujetos, se necesita estar bien, primero como ser humano, luego como profesional, esto implica valorar lo que se tiene y mejorar las condiciones de vida.

La presencia consciente y comprometida como docentes investigadores, obliga a los integrantes del Cuerpo Académico en Consolidación (ENSTIAN-CAEC-03) "Formación Docente y Evaluación" sistematizar y priorizar colegiadamente diversos problemas que obstaculizan el proceso de formación docente, las construcciones teóricas, desarrollos metodológicos y propuestas de intervención; tienen el propósito de constituirse desde una plataforma importante para la formación de profesionales y expertos en el campo de la formación y evaluación, que se direccionan en fortalecer la profesionalización del profesorado de la educación normal y de su permanente actualización en dicho campo, por lo que los integrantes del CAECFDE-3 favorecen, la socialización, con maestros y estudiantes de la comunidad escolar, fortaleciendo las líneas de generación del conocimiento (LGC).

Bibliografía

Aguerrondo I. (2009).

Conocimiento complejo y competencias educativas. IIPE/UNESCO Sede Buenos Aires 2009. Recuperado de IBE/UNESCO Working Papers on Curriculum Issues N° 8 <http://www.ibe.unesco.org/en/services/publications/ibe-working-papers.html>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021).

Ley general de educación superior. Nueva ley publicada en el diario oficial de la federación el 20 de abril de 2021

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Artículo 3° Toda persona tiene derecho a la Educación. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx> > 3.pdf

Gobierno de México.

Plan Nacional de Desarrollo. 2019-2014. Recuperado <https://framework-gb.cdn.gob.mx/landing/doc>

Morín E. (2000).

Cómo vivir en tiempos de crisis. Comprender el mundo que viene. Editorial Nueva Visión.

Programa Sectorial 2020-2024.

Recuperado de: <https://educacion.nexos.com.mx/programa-sectorial-de-educacion-entre-lo-de-seable-y-lo-realizable/>

Porlán R. (S/F).

El Diario del Profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Recuperado <https://es.scribd.com/document/356865432/El-diario-del-profesor-Porlan-Rafael-pdf>

Secretaría de Educación Pública.

Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 Recuperado. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf

Vijil J. (2014).

“De la Formación del magisterio depende el desarrollo futuro de Nicaragua” Centro de investigación y acción educativa social. (CIASES), Nicaragua.

Wilber K.

Una visión integral. Escuela Internacional de Coaching, Editorial Kairós Recuperado 16/11/21 <http://escuelainternacionaldecoaching.com>

Registros del diario de trabajo de los estudiantes de la ENST

Gallardo García Luis Antonio, Villegas Hernández Mitzi, Poblete Martínez Guadalupe, Rayón Díaz Sandra Isabel.

CAPÍTULO 8.

EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE LOS DOCENTES FORMADORES AL INCORPORARSE A LA ESCUELA NORMAL

LAURA GUADALUPE CARREÑO CRESPO
ODETE SERNA HUESCA

Resumen

El trabajo forma parte de una primera etapa de investigación cualitativa, en la que se pretende conocer los significados que docentes recién egresados de una Escuela Normal atribuyen a las dificultades y tensiones experimentadas como formadores de futuros profesores para educación secundaria”, Es una investigación cualitativa en la que se analizaron el contexto educativo donde desarrollan su práctica, el discurso que emplean a partir de entrevistas semiestructuradas, El propósito de la investigación es compartir los hallazgos con las comunidades académicas, el desarrollo teórico metodológico y la reflexión sobre el camino recorrido del docente formador al insertarse en la educación normal y como horizonte posible acotar el tiempo y la incertidumbre en los procesos de inserción al construir en colectivo el apoyo organizacional que dé sentido al trabajo profesional en la formación de los docentes del siglo XXI.

Palabras clave: *formación, formador de docentes, tensiones y dificultades profesionales, organización institucional.*

Abstract

This work is part of the first stage of qualitative research, which aims to know the meanings that teachers recently graduated from "Escuela Normal" attribute to the difficulties and tensions experienced as trainers of future teachers for secondary education", The qualitative research in which the educational context where they develop their practices, the discourse they use from semi-structured interviews were analyzed, The purpose of this research is to share the results with the academic communities, the theoretical and methodological development and the reflection on the path taken by the teacher trainers when they enter to the Normal education and the possibility of shortening the limit time and the uncertainty in the processes of insertion by collectively building the organizational support that gives meaning to the professional work in the training of teachers of the XXI century.

Key words: training, teacher educator, professional tensions and difficulties, institutional organization.

Introducción

LOS PAÍSES DE América Latina cuentan con sistemas organizacionales para las y los aspirantes que desean incorporarse a las instituciones de formación inicial, estos estudios pueden ser realizados en Universidades o en Escuelas Normales; durante este trayecto cubren un extenso número de espacios curriculares, su preparación es diferenciada de acuerdo con el nivel escolar al que se dirigen; al egresar e incorporarse a las instituciones de educación básica, se han creado estrategias para asegurar su acompañamiento durante los primeros años de docencia con finalidad de apoyar la calidad educativa del profesorado; a diferencia de la educación media superior o superior donde no existe una propuesta robusta de inserción de quienes se dedican a ser docentes en las instituciones de educación superior (IES), Arredondo(2007) nos dice que quienes se dedican a la docencia llegan a ella por una combinación de variables, los define como los académicos dedicados a formar a

otros docentes o profesionales de la educación, de manera inicial, continua o permanente; académicos que han orientado su carrera profesional hacia la formación de otros adultos dedicados a la educación. (Arredondo, 2007, p.473). La ausencia de políticas y prácticas para fortalecer la formación profesional de los Universitarios y de Formadores de Docentes ha impactado en las aulas (OCDE, 2019).

Elementos teóricos del proceso de Formación del Docente novel

La revisión teórica nos dice que todo proceso de incorporación y formación en el campo laboral crea una serie de tensiones para el sujeto que se inserta a un nuevo contexto de trabajo, la docencia en cualquiera de sus niveles educativos es un proceso de por sí complejo; para Honoré (1980) la formación desde el campo axiológico debe ser analizada desde una reflexión práctica, considerada desde la *interioridad* del sujeto, esto es que la formación es “*para algo*”, tendiente a ser estudiada desde las ciencias humanas y su relación de interacción con las teorías transdisciplinares, así como desde su exterioridad con la función social y la transmisión de sus saberes, el saber hacer o el saber ser, que da beneficio al sistema socioeconómico, del trabajo y forma de vida; para Popkewitz (1988) la formación está estructurada por una serie de códigos y discursos, sustentada en las formas de relación social, respaldada y regulada en lo institucional, Ferry (1991) la considera más cercana a una competencia entendida como una capacidad para sentir, imaginar, comprender y aprender. (Sayago y Chacón, 2006).

Para autores como Marcelo y Vaillant (2010, p. 19) el sujeto en formación responde a diversas tipologías desde el control de sus objetivos llamada *autoformación*, la *heteroformación* como resultado externo dependiente de otros sujetos que participan en la formación del sujeto y, la *interformación* en la que intervienen los procesos colectivos, para Kant la formación brinda una posibilidad de autorrealización, para Lozano (2015, p. 19) los formadores buscan experiencias formativas de manera independiente, en cuanto a las nociones de Docente Formador, se le ha considerado como quien posee una

experiencia acumulada e identifica saberes sobre la enseñanza y especializado en la formación Silva-Peña, Moreno, Santibáñez, Gutiérrez, Flores, Orrego, & Nocetti (2017), mientras que para Loughran y Russell (2002), el docente formador debe ser erudito en su disciplina, para Ferry (1997) “La formación, así entendida, conduciría a establecer que el papel del formador es ayudar, a través de mediaciones, a que el sujeto en formación se desarrolle trabajando sobre sí mismo” (p. 142). En cuanto a las tensiones del docente formador, Van den Berg (2002, en Ávalos, 2012) sustenta los focos y conflictos en la identidad docente, Bolívar (2010) habla acerca de la crisis de identidad, Martín, Conde y Mayor (2014) reflexionan sobre las tensiones del docente novel.

Con relación a las etapas formativas laborales de los docentes Day, et. al (2007, en Vaillant, 2014) identifican que el ejercicio profesional muestra cambios significativos, según la etapa en la que se encuentre el docente, para ello definen cuatro etapas que, de acuerdo a los años de experiencia de un docente, es la forma que da sentido a su dedicación profesional.

Metodología

Se reconoce que cada contexto social y educativo es único y que las experiencias adquiridas determinan un hacer profesional, bajo esta premisa, se presentan en este artículo avances de los hallazgos encontrados en una investigación de corte cualitativo, en el que se profundiza en una de las categorías sociales emanadas de las entrevistas.

La pregunta de investigación fue la siguiente: ¿Qué dificultades o tensiones enfrenta en su práctica, el futuro profesor de secundaria?, para lograr el objetivo de dar cuenta de los significados que docentes de recién ingreso a una Escuela Normal de la Ciudad de México atribuyen a las dificultades y tensiones que experimentan como formadores de futuros profesores para educación secundaria, para acercarnos al conocimiento que construye el docente formador de recién ingreso a una escuela normal de la CDMX, se examinó dentro de este contexto educativo donde desarrollan su práctica, el discurso que emplean y que da cuenta de la construcción de significados atribuidos a su hacer como formador de docentes, finalmente en el ámbito metodológico,

mantiene su relevancia el enfoque reflexivo-comprensivo, usando como técnica, dos entrevistas y como instrumento, un cuestionario.

La población con la que se realizó esta investigación, estuvo conformada por 13 formadores de docentes: 7 de extracción Normalista y 6 de extracción Universitaria, todos ellos de recién ingreso a la escuela normal, en un lapso laboral comprendido entre 1 a 5 años de su inserción 7 de extracción normalista (DFriN) y 6 con perfil universitario (DFriU) con un rango de edades de 25 a 60 años, formación en distintas disciplinas, no todas relacionadas con el área educativa, con estudios de doctorado o maestría relacionados en su mayoría al área educativa (10 profesores).

La investigación es desarrollada desde un paradigma cualitativo, pues permite comprender las experiencias que enfrentan los Formadores de Docentes que recién ingresan a una Escuela Normal (DFri) y las construcciones y significados con los que se van incorporando y adaptando a sus prácticas profesionales, en el que se pretende, no solo conjugar la visión de los diferentes participantes para la comprensión sobre su desarrollo profesional basadas en el diálogo y la intersubjetividad sino, dar cuenta del camino que han recorrido para elaborar la comprensión del hábitus organizacional

Para fortalecer la discusión dialógica y la triangulación investigativa del dato empírico y teórico se aplicó otra entrevista a dos Informantes Organizacionales (identificando así a Docentes de la ENSM, asignados con algún grado de autoridad en los proyectos académico). identificados con la nomenclatura IO-A (# consecutivo).

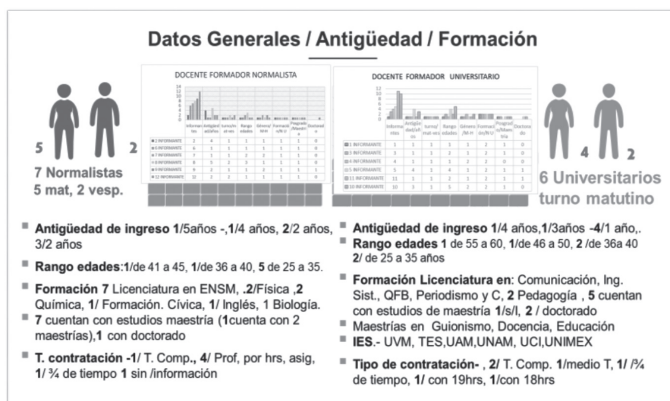


Figura 1. Datos generales/antigüedad/formación. Elaboración propia 2019.

El procedimiento de análisis del dato, consistió en la transcripción de las entrevistas respetando lo expresado por los sujetos informantes de la investigación usando la teoría fundamentada con el apoyo del programa de análisis cualitativo Atlas ti.7 comprensión/interpretación del fenómeno en estudio. Como ya se mencionó, se tomaron en cuenta los aspectos del marco teórico; con base en todas las categorías se derivaron subcategorías y rasgos, para dicha construcción se utilizó la codificación axial de Strauss, Corbin, y Zimmerman (2016) con el propósito de dar explicaciones a los fenómenos, condiciones causales, contexto, condiciones de intervención, estrategias de acción y consecuencias; en la codificación axial se entretajan entre sus propiedades y dimensiones. Todas estas respuestas se integraron en tres grandes rubros: Intencionalidad Vs. causalidad en su llegada a la escuela normal; problemas y preocupaciones al ingresar como DFri y; Tensiones, creencias y conflictos en el proceso de adaptación institucional.

Para efectos de este artículo se analiza la primera categoría.

Discusión

Llegada de los Formadores de Docentes- Intencionalidad vs, casualidad

La primera interrogante de la investigación en cuestión sobre *¿Qué dificultades o tensiones enfrenta en su trayectoria profesional el Docente Formador al incorporarse a la escuela normal?*, busca contribuir al conocimiento de los diferentes niveles de experimentación formativa que enfrentan los docentes que recién ingresan a la Escuela Normal, a fin de comprender e identificar tendencias en un sector del profesorado los significados contruidos a través de sus discursos.

Vaillant (2014) nos dice que en América Latina hay cuatro formas de ingresar al servicio profesional, estas son por oposición, mérito, por concurso y la selección libre por la autoridad local. Este acceso por oposición es referido como la aplicación de un examen o prueba de evaluación donde los candidatos han demostrado sus conocimientos u aptitudes para la docencia y la materia o especialidad a la que se presentan para el otorgamiento de la

plaza vacante. La referida al mérito consiste en comenzar como suplentes o con plazas de interinos en periodos de prueba para ir adquiriendo derechos hasta lograr plazas como titulares. Y finalmente, están los que normativamente ingresan con los requerimientos administrativos suficientes por su formación como licenciados en algún área disciplinar, pero sin la formación especializada para la docencia.

En cuanto al ingreso en la escuela normal los informantes I-OA- 1 y 2, expresan que se lanza una convocatoria en la que se ofrecen las plazas vacantes, publicada en la escuela normal, otro informante comenta que:

[] "Anteriormente había un concurso de oposición y se hacía abierto a todo el público, pero la experiencia demostró que no funcionaba esa forma de selección, de todos aquellos ya no hay ninguno en la escuela normal, todos ellos consiguieron otro trabajo, más horas en secundaria y terminaron yéndose; pues no es aquello que esperaban y se optó porque a través de las coordinaciones se hiciera una nueva propuesta, considerando de preferencia a exalumnos que conocieran a la escuela normal, hayan sido buenos alumnos, responsables y que tengan unos tres o cuatro años de servicio, para que conozcan la vida de la escuela y esa es la prioridad, que vengan a permear en los alumnos. Esas son las características que por lo menos en mi caso yo busco, exalumnos que no nada más hayan sido exitoso como estudiantes, sino que sean exitosos también como docentes y que quieran a la escuela porque en la medida que quieren a la escuela más van a procurar hacer mejor su trabajo y que los alumnos sean mejores. Eso también nos ayuda a que ellos van diciéndole a los mismos muchachos que además están ya más apegados a las edades de ellos, pues. Cuáles han sido las deficiencias, de qué es lo que deben de cuidar, qué hay en las escuelas, porque todavía no están completamente despegados de la secundaria, sino que como no vienen aquí con tiempo completo, comparten su tiempo laboral con la secundaria y con nosotros, nos ayuda también a ayudar a los mismos alumnos, a trabajar que en lo que serían sus jornadas de práctica les ayuda mucho porque ellos mismos les van diciendo, qué se tiene que hacer, cómo se tiene que hacer y de preferencia que tengan una maestría y en Ciencias de la educación en la especialidad para que pues ellos ya tenga también otro tipo de pensamiento y otro tipo de nivel (I-OA-2) 23-oct-2019.

En la literatura revisada se dice que la llegada de estos profesionales a las instituciones formadoras no está sustentada en políticas claras o digamos transparentes, y que su ingreso se basa en relaciones personales, laborales o sindicales y quienes ingresan así, es de manera fortuita (Lozano, 2013, Sandoval 2009), la narrativa de los Informantes I-OA- 1 y 2, nos permite comprender algunas de las realidades que se dan en el proceso de inserción.

Para casi todos los informantes con formación normalista su inserción a la escuela normal sí fue intencional, uno de ellos expresa así,

[] “Fue algo chistoso, porque todos los días al pasar por aquí decía yo quiero dar clases allí, tenía mucho contacto con la escuela, y recibo un mensaje que si me interesaba en ese tiempo estaba por terminar la maestría y me piden la documentación y me dicen ya publicaste, has sido jefa de departamento, entonces no te preocupes ya tienes todo, pero no apliqué ningún examen de conocimientos y ya después de cubrir el perfil y todos los requisitos para poder ingresar” (DFri-N08), Así mismo considera que las fortalezas del perfil profesional son de mayor exigencia académica en educación superior que las que se requieren para la educación básica y así lo expresa “[] en básicas como que te sientes con la fortaleza suficiente de los conocimientos, porque además estás enfocado más en cosas de ir entendiendo y empapándote de la parte de gestión, que eso lo sentía como un área de oportunidad; pero aquí en educación superior el reto es mayor porque siempre tienes que estar preparándote y preparándote porque no solamente he dado clases en la especialidad sino he estado en otras, como ahorita que se le da más peso a la especialidad que nunca por ejemplo con el nuevo plan de estudios me están dando la asignatura de neurociencia y pues sí podría con el reto, pero esas son palabras mayores, otro ejemplo en alguna ocasión querían ver si podía dar estadística de la física, aunque yo lo vi muy somero en vocacional pero aquí ya lo están dando y pues si tiene uno que seguir estudiando y preparándote y sigo con las ganas” (DFri-N08).

Para el informante DFri-U-01, manifestó que, siendo docente de bachillerato y de una universidad particular, se enteró por un conocido de la ENSM, que había la necesidad de que la especialidad en la que ingresó, fuera

fortalecida con conocimientos amplios de la disciplina y que hiciera su solicitud en la institución, situación que define así,

[]“ ¡me encantó la idea; porque al trabajar en otros niveles, se da uno cuenta de la importancia que tiene el docente de educación básica, se percata uno de las deficiencias con las que egresan los estudiantes de un nivel a otro, y me pareció que así, podría contribuir de cerca con la enseñanza a los futuros docentes, del cual nos quejamos muchas veces y no vemos la complejidad de la realidad que se vive en la educación normal”.

Bajo este análisis, de quienes ingresan a las escuelas normales ya sea de manera intencional o fortuita, lo que prevalece en su narrativa es que al ingresar al magisterio se advierte la intencionalidad de asumirse como agentes para la transformación social, que tienen la responsabilidad de coadyuvar con la formación integral de las futuras generaciones de maestras y maestros (SEP-2019), y de alguna forma contribuir al fortalecimiento del sistema educativo.

En este análisis vemos cómo los docentes formadores construyen y resignifican su forma de ser, a través del discurso reflexionan sobre lo que han considerado experiencias significativas que han marcado su trayectoria de vida profesional. Recordando a Daniel Berteaux (2005) quien desde la perspectiva socio etnográfica quien estudió los relatos de vida, sostiene que el análisis de los discursos refleja la realidad autónoma y esta puede comprenderse como experiencias o prácticas sustanciales. Así vemos que estas experiencias para los informantes han sido significativas y relevantes en su vida profesional y por lo tanto han influido en su forma de decir, pensar y actuar; buscando la dualidad de los fenómenos sociales.

En relación a las dificultades o tensiones que enfrenta en su práctica en la formación de profesores de secundaria, se formuló una pregunta y se presenta un listado de las tensiones principales o problemas de inserción a la docencia en educación superior con base en la teorización de Ávalos (2012) sobre los significados de la identidad docente comprendida por **“creencias, emociones y actitudes”**, de Van den Berg, (2002, en Ávalos 2012) sustenta los **“focos y conflictos en la identidad docente”**, y Martín, Conde y Mayor (2014) sobre las **“tensiones del docente novel”**. Del listado presentado, las de mayor frecuencia fueron: la falta de disposición de los colegas para ayu-

dar a los noveles (5 menciones); el desajuste con los ideales de la institución (4 menciones); la falta de disposición de los colegas para ayudar a los noveles, así como el desajuste con los ideales de la institución y el desajuste con los programas y contenidos de la asignatura (3 menciones); las limitantes o imposibilidad para trabajar con alumnos difíciles, la falta de experiencia en el rol docente, inseguridad al estar frente a la clase (2 menciones) y; el sentimiento de responsabilidad frente a una clase, los modelos teóricos o prácticos de mi formación chocan con la realidad y por último, los alumnos (1 mención). Otra pregunta que complementa la idea de superar esas tensiones o problemas al ingresar a la escuela normal fue si recurrieron a solicitar apoyo con algún colega al ingresar, 11 contestaron positivamente, mientras 2 contestaron negativamente. Al preguntarles qué tipo de apoyo solicitaron 6 de ellos (DFriN-02, DFriN-07, DFriN-08, DFriN-09, DFriU-11, DFriN-13) refirieron que su solicitud fue la de conocer los procedimientos administrativos que deberían cubrir o de gestión sobre los requerimientos que solicita cada área, el informante DFriN-13, así lo manifiesta

[] “Conocimiento sobre la gestión de trámites normativos (subir calificación, formatos de planificación, etc.) y personales (credencial, etc.); apoyo para saber hasta dónde se podía exigir a los estudiantes, consejo sobre las dinámicas entre colegas y el cómo hacerle frente de manera más asertiva a los contenidos de las asignaturas que les habían sido asignadas”.

Los docentes Formadores (DFriU-05, DFriN-06, DFriN-08, DFriN-12) comentaron que el apoyo requerido ha sido sobre el conocimiento de los planes y programas de estudio, apoyo bibliográfico para las asignaturas que se les han asignado, la planificación que se lleva a cabo en la escuela normal, sugerencias de materiales de evaluación.

Otro tipo de apoyo requerido ha sido la relación entre compañeros de la especialidad o del coordinador, para compartir sus experiencias tanto positivas como negativas, para llevar un diálogo y compartir sus experiencias, sus expectativas y el apoyo de las actividades que lleva a cabo la especialidad. (DFriU-01, DFriN-03, DFriU-011, DFriN-12). De estos apoyos requeridos, el informante DFri U-04 consideró necesaria la orientación sobre las características y necesidades educativas de los estudiantes; mientras que el formador DFri U-11 considera que no ha requerido ningún apoyo. Desde esta

concepción se pueden establecer tres de los escenarios de la actuación profesional diferenciales pero que están íntimamente interconectados e interrelacionados como son el contexto general (entorno sociolaboral), el contexto institucional (colegios o especialidades) y el contexto áulico.

Como eje de análisis se revisan las experiencias del docente formador de recién ingreso a la Escuela Normal, y forma parte de una investigación cualitativa, que revisa sus procesos formativos, laborales y motivacionales al iniciarse en un nuevo *hábitus* profesional de la educación superior y así contribuir a la formación de los futuros docentes de la educación básica en este caso en el nivel de secundarias.

Los resultados de las entrevistas semiestructuradas a los docentes que recién ingresan son producto de un análisis hermenéutico que dan cuenta de las categorías sociales como son ***“fortalezas profesionales, Formas de enseñanza, organización institucional”***, la revisión categorial permite identificar y revisar las construcciones y significados con los que el Docente Formador va incorporando y adaptando a su ingreso a la educación normalista de nivel superior, dando sentido a su participación social en los procesos de enseñanza y su desarrollo profesional en la Escuela Normal Superior de México.

Conclusiones

Como se mencionaba al inicio de este trabajo, el objetivo central de investigación consistió en dar cuenta de los significados que docentes de recién ingreso a la Escuela Normal atribuyen a sus experiencias como formadores de futuros profesores para educación básica. Hasta este momento se ha expuesto parte del proceso, los primeros hallazgos permiten el acercamiento a la primera interrogante *¿Qué dificultades o tensiones enfrenta en su trayectoria profesional el Docente Formador al incorporarse a la escuela normal? y se expresa que quienes ingresan a las escuelas normales ya sea de manera intencional o fortuita, prevalece en su narrativa la intencionalidad de asumirse como agentes para la transformación social, que tienen la responsabilidad de coadyuvar con la formación integral de las futuras generaciones de maestras y maestros (SEP-2019), y de alguna forma contribuir al fortalecimiento*

del sistema educativo. Así vemos como los docentes formadores construyen y resignifican su forma de ser, a través del discurso reflexionan sobre lo que han considerado experiencias significativas que han marcado su trayectoria de vida profesional. (Berteaux ,2005), estas experiencias para los informantes han sido significativas y relevantes en su vida profesional y por lo tanto han influido en su forma de decir, pensar y actuar; buscando la dualidad de los fenómenos sociales. También pudimos observar cómo el Formador de Docentes que recién ingresa, se encuentra con dificultades para adaptarse a un nuevo contexto institucional, sin embargo su intencionalidad hace que albergue diferentes posibilidades de subsistencia, la incertidumbre de su permanencia o la esperanza de contar con una vida laboral más cómoda, no obstaculiza las posibilidades de aprehender la formación profesional en la educación superior, se encuentra en constante camino y búsqueda de auto interpretarse y auto descubrirse, aunque considera relevante su experiencia en otras instituciones en las cuales ha realizado su trayectoria formativa, reconoce que su actuar presente es lo que lo fortalece y lo compromete a realizar su praxis educativa cotidiana de forma ética y profesional.

Parte del propósito de la investigación, es compartir, con quienes han participado en la investigación y con la comunidad académica, el diseño de la investigación, el desarrollo teórico, metodológico y los aportes de relaciones entre las entidades, en el que los nodos dan cuenta a la correlación existente entre los sujetos participantes, los procesos de aprendizaje formativos desde la experiencia, el desarrollo profesional y la reflexión compartida en colectivo sobre el camino recorrido de un docente formador al insertarse en la educación normal y la construcción de los significados de los tránsitos profesionales, aprender de la experiencia y como horizonte posible acotar el tiempo y la incertidumbre en los procesos de inserción al construir en colectivo el apoyo organizacional que de sentido al trabajo profesional en la formación de los docentes del siglo XXI.

Bibliografía

Arredondo López, M. (2007).

Formadores de formadores. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12 (33), 473-486.

ANUIES, (1979).

Fragmento de la ponencia "La Planeación de la Educación Superior en México", en *Memoria de la XVIII Reunión Ordinaria*, de la Asamblea General de la ANUIES.

Beatriz Sayago, Z., Chacón, M. A. (2006).

Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66.

Bolívar, A. (2010).

La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. *Entre formation, identité et mémoire: Les histoires de vie en Espagne*, 59-96.

Ferry, G (1991).

El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona: Paidós Ecuador.

Honoré, B., & Palacios, M. T. (1980).

Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividad. Madrid: Narcea.

Imbernón Muñoz, F., Canto Herrera, P. (2013).

La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (41), 1-12.

Kant, I., Orts, A., Sancho, J. (2005).

La metafísica de las costumbres. Madrid: Tecnos.

Loughran, J. y Russell, T. (Eds.). (2002).

Mejora de las prácticas de formación docente a través del autoaprendizaje (pp. 239-248). Londres: RoutledgeFalmer.

Lozano, I. (2016).

Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1).

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2010).

Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea.

Martín, Á., Conde, J., y Mayor, C. (2014).

La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. REDU. *Revista de docencia universitaria*, 12 (4), 141-160.

Popkewitz, T. (1988).

Paradigma e ideología en investigación educativa: las funciones sociales del intelectual. España: Mondadori.

Silva-Peña, I., Moreno, P., Santibáñez, D., Gutiérrez, M., Flores, M., Orrego, C., y Nocetti, A. (2017).

Self-study como proceso de formación de formadores/as: Reflexiones en medio del camino. En González-García, G., Silva-Peña, I., Sepúlveda, C. & Del Valle, T. *Investigación para la formación de profesores*. Aportes desde la Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago de Chile: Ed. UCSH, 115-136

Strauss, A., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2016).

Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada, Colombia: Universidad de Antioquia

Vaillant, D. (2014).

Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Educator*, 55-66.

CAPÍTULO 9.

CIENCIA ABIERTA. POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE GOBERNANZA INSTITUCIONAL DESDE LA COMPLEJIDAD

MARÍA VERÓNICA NAVA AVILÉS

Resumen

La ciencia abierta implica la co-creación de redes de corresponsabilidad hacia una verdadera transformación de escenarios educativos más dinámicos, flexibles e innovadores en la investigación y por tanto, en la producción de conocimiento; motivo del trabajo, se sitúa como un proceso complejo, en su construcción descriptiva, que se desarrolló durante la Pandemia por Covid-19, para identificar redes bibliométricas de los principales comportamientos y tendencias en la literatura científica y especializada, alojada en bases de datos como "Scopus", se utilizaron dos tipos de "Software VOSviewer" y "Maxqda" para visibilizar algunas de las políticas educativas glocales que mejoran las formas organizacionales en las instituciones dedicadas a la gestión y producción de conocimiento; toda vez que la producción de bienes inmateriales en las Instituciones de Educación Superior (IES), particularmente en las Escuelas Normales (EN) a lo largo de su historia, ha sido desarrollada en muchas de ellas con una riqueza significativa. En su dimensión cualitativa, el análisis hermenéutico realizado a partir de entrevistas semiestructuradas con investigadores, reconoce en redes categoriales elementos con un crecimiento de producción exponencial desarrollada durante la sana distancia; mismos que se suman a la discusión necesaria para establecer otro tipo de relaciones e interacciones que favorezcan las prácticas de los investigadores en la producción de conocimiento, así como resignificar la formación de la investigación ante los nuevos contextos cada vez más desafiantes y prácticas profesionales prospectivas a la

desterritorialización del conocimiento, al considerarlo un bien de acceso común y diálogo necesario con la sociedad desde una gobernanza en redes.

Palabras clave: *Ciencia abierta, complejidad, políticas, prácticas y redes de gobernanza, desterritorialización.*

Abstract

Open science implies the co-creation of co-responsibility networks towards a true transformation of more dynamic, flexible and innovative educational scenarios in research and, therefore, in the production of knowledge; reason for the work, is situated as a complex process, in its descriptive construction, which was developed during the Covid-19 Pandemic, to identify bibliometric networks of the main behaviors and trends in the scientific and specialized literature, housed in databases such as "Scopus", two types of "Software VOS-viewer" and "Maxqda" were used to make visible some of the glocal educational policies that improve organizational forms in institutions dedicated to the management and production of knowledge; since the production of intangible goods in Higher Education Institutions (HEIs), particularly in Normal Schools (EN) throughout their history, has been developed in many of them with significant wealth. In its qualitative dimension, the hermeneutic analysis carried out from semi-structured interviews with researchers, recognizes in categorical networks elements with an exponential production growth developed during the healthy distance; They are added to the necessary discussion to establish other types of relationships and interactions that favor the practices of researchers in the production of knowledge, as well as resignify the formation of research in the face of new, increasingly challenging contexts and prospective professional practices the deterritorialization of knowledge, considering it a good of common access and necessary dialogue with society from a governance in networks.

Keywords: *Open science, complexity, policies, practices and governance networks, deterritorialization.*

Introducción

SI BIEN, LA ciencia abierta implica la co-creación de redes de corresponsabilidad hacia una verdadera transformación de escenarios educativos más dinámicos, flexibles e innovadores en la investigación y por tanto, en la producción de conocimiento; también, busca aumentar el acceso y la visibilidad de la investigación científica, al igual que una mayor colaboración entre investigadores y organizaciones educativas al constituirse como una nueva forma de gobernar la investigación científica, basada en principios de colaboración, coparticipación de recursos y corresponsabilidad comprometida con una práctica ética de alto impacto social.

Lo que requiere que los gobiernos promuevan políticas educativas de colaboración entre los participantes, así como la puesta en común de recursos, datos, herramientas, financiamiento, entre otros; además, la ciencia abierta promueve la gobernanza institucional y al situarla desde la complejidad se implican un conjunto de redes de relaciones e interacciones justo para la creación de un sistema institucional diseñado para innovar ante los cambios constantes y los desafíos a los que se enfrenta la investigación científica.

Esto significa que las políticas de gobernanza deben ser flexibles a fin de permitir que los participantes sean capaces de responder a dichos cambios y a los propios desafíos de las implicaciones de una cultura de colaboración en el proceso de desarrollo de la generación de conocimiento; por lo que el objetivo del trabajo no se centra en la discusión epistémica de producción de conocimiento como objeto sino en las formas de organizar, desarrollar y socializar la gestión de conocimiento.

Planteamiento que implica abrir datos en acceso libre y la protección de los mismos (Ferris, 2020) ya que al estar disponibles para todos los usuarios sin ningún tipo de restricción sean proporcionados por organizaciones gubernamentales, organizaciones sin fines de lucro o empresas privadas, por recibir financiamiento institucional; pueden ser de fácil acceso, compartidos y utilizados libremente para fines no comerciales. Misma que por ser de acceso libre, no están sujetos a ningún tipo de licencia pero si de derechos de propiedad intelectual; por tanto, es importante que los usuarios sigan cier-

tas pautas de seguridad para proteger los datos de acceso libre, al mismo tiempo que los utilicen de manera responsable; vía la encriptación, el control de acceso, la autenticidad y la auditoría.

De igual forma de acuerdo con autores como Peset (2017, p. 8) deben estudiarse las recomendaciones de los editores de revistas a los autores sobre los datos que respaldan sus investigaciones publicadas e indagar los factores sociales del ecosistema científico para entender cómo perciben los datos los investigadores, a fin de fomentar su liberación y consumo para desarrollar métodos innovadores que midan la publicación y la reutilización e impacto de los datos de investigación, de manera que pueda ser objeto de reconocimiento en los currículos de los investigadores.

Enfoque general del estado en cuestión

La ciencia abierta implica la co-creación de redes de corresponsabilidad hacia una verdadera transformación de escenarios educativos más dinámicos, flexibles e innovadores en la investigación y por tanto, en la producción de conocimiento; motivo del trabajo, se sitúa como un proceso complejo, en su construcción descriptiva, que se desarrolló durante la Pandemia por Covid-19; en su dimensión cualitativa, el análisis hermenéutico realizado a partir de entrevistas semi estructuradas con investigadores, reconoce en redes categoriales elementos con un crecimiento de producción exponencial desarrollada durante la sana distancia.

Mismos que se suman a la discusión necesaria para establecer otro tipo de relaciones e interacciones que favorezcan las prácticas de los investigadores en la producción de conocimiento, así como resignificar la formación de la investigación ante los nuevos contextos cada vez más desafiantes y prácticas profesionales prospectivas a la desterritorialización del conocimiento, al considerarlo un bien de acceso común y diálogo necesario con la sociedad desde una gobernanza en redes; toda vez que forma parte de la política de Estado que tiene como objetivo:

incrementar la accesibilidad de las investigaciones científicas (financiadas con recursos públicos) para todos los ciudadanos, por medio

de la diseminación máxima del conocimiento científico, la tecnología y de innovación.

La Comunicación Pública de la Ciencia es un instrumento de política que, como el programa de Repositorios, busca diseminar entre los ciudadanos los principales avances científicos, tecnológicos y de innovación; siempre y cuando las acciones en la materia estén encaminadas a permitir el acceso a obras protegidas a través de bibliotecas, archivos, repositorios y demás plataformas públicas, para consulta. (CONACYT, 2017, pp. 3 y 11).

En su construcción descriptiva, que se desarrolló durante la Pandemia por Covid-19, para identificar redes bibliométricas de los principales comportamientos y tendencias en la literatura científica y especializada sobre ciencia abierta a nivel global,, alojada en bases de datos como *Scopus*” para el periodo de 2018 a 2022 se utilizó el “*Software VOSviewer*” y se recuperaron las que visibilizan algunas de las políticas educativas locales para mejorar las prácticas de gobernanza institucional; toda vez que la producción de bienes inmateriales en las Instituciones de Educación Superior (IES), particularmente en las Escuelas Normales (EN) a lo largo de su historia, ha sido desarrollada en muchas de ellas con una riqueza significativa

La fuente de datos está constituida por un conjunto de documentos y propuestas de organismos internacionales y nacionales que orientan y definen la política pública ante los retos del docente en los escenarios durante y visión pos-pandemia para recuperar la arquitectura organizacional a partir de las relación que se establecen entre la práctica y el conocimiento; de los autores de artículos que más han escrito sobre el tema son Richard Poynder (2019) “*Ciencia abierta: una nueva forma de compartir el conocimiento*”, enfatiza la colaboración y compartir el conocimiento entre investigadores, expone la idea de que los modelos de publicación y distribución de datos que se han utilizado durante décadas ya no son suficientes para satisfacer las necesidades de la comunidad científica global para que todos los miembros se beneficien de la accesibilidad, la transparencia y la colaboración.

Heather Piwowar (2011), promovió compartir el conocimiento científico con el fin de aumentar la innovación, colaboración y transparencia en la investigación, mejorando la disponibilidad de datos y materiales a través de la creación de estándares abiertos, la divulgación de datos y la mejora de la infraestructura para favorecer la diversidad y la inclusión y con ello

dar mayor visibilidad de las mujeres en la ciencia al promover el acceso a la educación científica para todos los grupos desfavorecidos. Es una de las fundadoras de la “*Alliance for Open Research and Open Science*”, una coalición que promueve la ciencia abierta a nivel mundial.

Así como David Wiley, Peter Suber, Lawrence Lessig, Michael Nielsen, Alexandra Elbakyan, David Remnick. Henry Chesbrough, Eric Von Hippel, Jean-Claude Burgelman y Melina Prieto; de ellos se destacan:

AUTHORS	TITLE	YEAR	SOURCE TITLE
Link A.N., Van Hasselt M.	A public sector knowledge production function	2019	Economics Letters
Link A.N., Morris C.A., Van Hasselt M.	The impact of public R&D investments on patenting activity: technology transfer at the U.S. Environmental Protection Agency	2019	Economics of Innovation and New Technology
Link A.N., Scott J.T.	Technological change in the production of new scientific knowledge: a second look	2021	Economics of Innovation and New Technology
	Creativity-enhancing technological change in the production of scientific	2020	Economics of Innovation and New Technology
Link A.N., Van Hasselt M.	Exploring the impact of R&D on patenting activity in small women- owned and minority-owned	2020	Small Business Economics
Audretsch D.B., Link A.N., Van Hasselt M.	Knowledge begets knowledge: university knowledge spillovers and the output of scientific papers from U.S. Small Business Innovation Research (SBIR) projects	2019	Scientometrics

FUENTE: Elaboración propia. Recuperado de VOSviewer

El sistema de redes categoriales en el siguiente mapeo, permite visualizar las interconexiones a partir de los cruces de nodos que se asocian al dar forma en los elementos que constituyen un sistema que interactúan entre sí para producir emergencias, patrones y relaciones a partir de dos principios (Morin, 2003) como parte del método del pensar complejo:

Es por ello que, en la complejidad desorganizada que vivimos del Siglo XXI, particularmente durante la Pandemia por Covid-19 requiere de la revisión epistémica; consideramos que ofrece mayores posibilidades la configuración en red, como la que se muestra, ya que muestra una serie de categorías en torno a la producción de conocimiento como la innovación que se enlaza con la que se considera eje: La Producción de conocimiento, en clara interacción de sistema de redes:



199

ser consideradas como sistemas complejos al estar formadas por un gran número de componentes interconectados de manera no trivial, interactúan entre sí de forma no lineal: lo que hace que el comportamiento global sea impredecible e incluso imposible de prever. Misma que crea una estructura que puede tener propiedades emergentes como un todo que no se observan en los componentes individuales y por tanto, pueden incluir patrones de comportamiento y de flujos de información.

Enfoques de la postura investigativa

Complejidad

El conjunto de elementos que constituyen a la complejidad se inscriben en la práctica de investigación como una tarea central en el desarrollo de la ciencia, que se acompaña de posturas epistémico metodológicas más plurales como otras formas de pensamiento, lenguajes e interpretaciones para analizar las múltiples realidades socioculturales, políticas e ideológicas de la sociedad como objeto de estudio.

Reconocemos en la complejidad múltiples formas en las que se articulan diversas herramientas y operaciones del conocimiento; mismas que parten de una variedad de principios y se mueven en escenarios de fronteras borrosas, como pensamiento complejo, complejidad restringida, complejidad organizada, sistemas complejos, ciencias de la complejidad, sistemas dinámicos complejos, teoría de redes, teoría de sistemas, transdisciplinariedad, entre otros. Por lo que la formación para la investigación se constituye en un quehacer diversificado y laborioso para la generación de conocimiento y la forma de producirlo; por tanto, comprende procesos y acciones orientados a transformar los problemas en objetos de estudio para definirlos, comprenderlos, explicarlos desde procesos rigurosos, multi, inter o trans disciplinariamente en búsqueda colaborativa de su solución.

Asumimos que la realidad es una construcción compleja y que constituye una cosmovisión del mundo de la vida integrada por la multirreferencialidad, que no es externa ni ajena al investigador sino que se va constituyendo a partir de la episteme del sujeto; lo que implica, que no puede simplificarse

ni ser lineal o reducirse a una sola idea, dato o acontecimiento aislado ya que se intenta estudiar a los individuos desde sus procesos e interacciones.

Ciencia abierta

La ciencia abierta está estrechamente relacionada con el acceso libre a la información científica y el intercambio de datos para la colaboración científica y el desarrollo de nuevos conocimientos, si se reconoce como parte de los procesos de gobernanza, pueden permitir a los administradores escolares comprender cómo funciona la gestión del conocimiento y mejorar la educación en general; así como superar las dificultades para aprender y proporcionarles recursos adecuados para ayudarlos a superar estos obstáculos; además, al compartir los datos científicos con otros líderes educativos, los administradores escolares pueden aprender acerca de nuevas tendencias y desarrollar mejores prácticas para mejorar los resultados de aprendizaje.

La ciencia abierta promueve la colaboración y el intercambio de información entre investigadores, lo que facilita la creación de nuevos modelos de financiación de la investigación que se basan en el intercambio de conocimientos para crear nuevas oportunidades de investigación, y en el acceso a datos y herramientas de investigación de forma gratuita y abierta; lo que permite a los investigadores aprovechar los recursos disponibles para realizar investigaciones más eficientes con el apoyo de financiamiento de proyectos de investigación a través de donaciones de la comunidad científica y de la industria. Esto permite a los investigadores acceder a fondos de forma más rápida y eficiente, sin tener que recurrir al financiamiento tradicional.

Los principios de ciencia abierta se pueden aplicar a la educación a través de la apertura y gratuidad de contenidos educativos, la colaboración entre educadores para compartir contenido y recursos, el establecimiento de redes de colaboración y el uso de tecnologías abiertas para crear contenido y recursos educativos; compartir conocimiento, recursos y experiencias así como crear entornos en el que los estudiantes puedan aprender y desarrollarse, experimentar y explorar nuevas ideas, compartir sus descubrimientos con otros y contribuir a la creación de nuevo conocimiento.

Toda vez que “[...]la *“ciencia”* designa la empresa por medio de la cual la humanidad, actuando individualmente o en pequeños o grandes grupos, hace un esfuerzo organizado, en un espíritu de cooperación y competición, mediante el estudio objetivo de los fenómenos observados y su validación a través del intercambio de conclusiones y datos y el examen entre pares, para descubrir y dominar la cadena de causalidades, relaciones o interacciones; reúne subsistemas de conocimiento de forma coordinada por medio de la reflexión sistemática y la conceptualización; y con ello se da a sí misma la posibilidad de utilizar, para su propio progreso, la comprensión de los procesos y de los fenómenos que ocurren en la naturaleza y en la sociedad” (UNESCO, 2021, p. 7)

Por lo que consideramos que la conciencia abierta no es solo una forma de entender el mundo y la realidad sino que es una perspectiva mucho más amplia que da una sola disciplina, implica una apertura al conocimiento y a los puntos de vista de otras disciplinas, lo que permite abordar problemas complejos desde varios ángulos, que la transdisciplinariedad puede abordarlos desde varios ángulos; implica una comprensión de la complejidad de los problemas y la interconexión de los actores que la constituyen la realidad, así como un profundo respeto por las diferentes disciplinas y sus saberes específicos.

La ciencia abierta es un movimiento científico que promueve la publicación abierta, el intercambio libre y la colaboración entre investigadores, independientemente de su ubicación geográfica o disciplina académica, significa que los investigadores pueden compartir datos, investigaciones, conocimientos y resultados abiertamente, independientemente de su ubicación geográfica o disciplina académica; se centra en la interacción y el intercambio entre varias disciplinas y su énfasis en los resultados. La ciencia abierta facilita la colaboración entre investigadores de diferentes disciplinas, mientras que la transdisciplinariedad permite que los investigadores aborden temas complejos desde varias perspectivas. La combinación de estas dos ideas puede ayudar a los investigadores a abordar problemas globales de una forma más efectiva al proporcionarles un marco para trabajar juntos y una plataforma para compartir recursos y conocimientos.

Conocimiento en acceso abierto

La Ciencia Abierta se refiere a la práctica de compartir los resultados de la investigación científica de forma libre y abierta a los científicos colaborar y compartir resultados en tiempo real, lo que acelera el avance de la ciencia; por tanto, el conocimiento abierto no solo es la construcción o aportación sustantiva sino se constituye en recurso de información para impulsar la innovación abierta.

El Acceso Abierto, es aquel proceso mediante el cual se permite el acceso público y libre a la información y contenido producido, que se puede leer, descargar, copiar, distribuir y usar con fines educativos, científicos y comerciales. Los beneficios del uso del acceso abierto, son el aumento de la cantidad de publicaciones científicas, su mayor difusión a nivel internacional, contando con el respaldo de organismos internacionales, el acceso a la información científica para todos, sin importar la situación económica; lo que permite el ahorro de costos en la compra y uso de publicaciones científicas y la posibilidad de usar la información para fines educativos, comerciales y científicos, entre otros.

También, se entiende a todo aquel material que es creado con el fin de compartir el conocimiento (Becerril y Córdoba, 2021) como las licencias libres, que permiten a los usuarios el uso, modificación y distribución libre, sin tener que pagar algún costo, es una alternativa muy útil para compartir conocimiento de manera libre y abierta para que los profesionales tengan la oportunidad de obtener una mayor visibilidad y aumentar su nivel de conocimiento.

Políticas y prácticas de gobernanza institucional

La Ciencia Abierta en México se ha convertido en una importante iniciativa para impulsar el desarrollo científico que se promueve desde el gobierno,

fue lanzada en 2011 con el objetivo de aumentar el acceso a la información científica y promover la colaboración internacional entre los investigadores mexicanos; permite que los investigadores compartan y publiquen sus investigaciones de forma libre, permitiendo que los resultados sean accesibles para todos y sin restricciones, lo que ayuda a aumentar la calidad y la cantidad de la investigación científica mexicana. En México, la iniciativa ha recibido el apoyo de muchos organismos y organizaciones gubernamentales, incluyendo el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCE), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Existen varias políticas públicas que promueven la ciencia abierta que buscan mejorar el acceso a la información científica y los recursos para la investigación y el desarrollo tecnológico, el CONACYT de México ha desarrollado el Programa de Ciencia Abierta que busca promover el uso de la ciencia abierta y el intercambio de información científica para promover el desarrollo nacional, incluye la publicación de recursos científicos en línea, la creación de repositorios de datos y el fomento del acceso abierto a la información científica:

De acuerdo con los registros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México es el primer y único país en tener una política pública de Ciencia Abierta, financiada con dinero público. El objetivo central es el poder incrementar el acceso de las investigaciones científicas, financiadas con recursos públicos, a la ciudadanía, por medio de la difusión máxima del conocimiento científico, tecnológico y de innovación.

Lograr la integración de seis programas para el cumplimiento de los objetivos establecidos fue un esfuerzo que permitió migrar de una estrategia para el Acceso Abierto, que busca la disponibilidad gratuita de los recursos de información producto de las investigaciones en internet de manera pública; a una Política de Ciencia Abierta con la intención de que se diseminen todos los productos relacionados a todas las etapas de la investigación académica, científica, tecnológica y de innovación, desde la generación de los datos primarios hasta la comunicación pública de los resultados de las investigaciones de una manera más robusta y sinérgica, rompiendo las barreras que han afectado

al ciclo de la producción científica históricamente en todo el mundo. (CONACYT, 2017a. p. 24)

El programa también busca promover la colaboración entre los investigadores, crear una red de investigadores mexicanos y fomentar el uso de la tecnología para mejorar la educación y la investigación científica; el programa promueve la creación de una cultura de innovación para mejorar el desarrollo de la ciencia mexicana y de esta forma promover la ciencia abierta y la innovación. Por ejemplo, el gobierno ha implementado la Ley de Innovación Tecnológica y Desarrollo Científico (PLF, 2022) para promover el desarrollo de la innovación y la investigación científica. Esta ley establece el marco legal para la protección de los derechos de propiedad intelectual, la protección de los datos científicos y el fomento del uso de la ciencia abierta al establecer un sistema de incentivos financieros para fomentar el desarrollo de la investigación científica y la innovación.

Estas organizaciones han promovido y apoyado la Ciencia Abierta al promover el acceso a la información científica y alentar la colaboración internacional entre los investigadores, además de los organismos gubernamentales, también hay muchas organizaciones no gubernamentales (ONGs) que están comprometidas con la promoción de la ciencia abierta en México como la Red de Investigadores de Ciencia Abierta de México (RICAM), la Sociedad Mexicana de Ciencia Abierta (SMCA) y el Grupo de Investigación en Ciencia Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La ciencia abierta, la gobernanza y las políticas públicas están estrechamente relacionadas al compartir el conocimiento científico de manera abierta y libremente ya que la información y la investigación científica está disponible para la comunidad y los científicos de todo el mundo acorde a la “Recomendación” en el marco internacional para las políticas y prácticas de la ciencia abierta que señala la UNESCO (2021): Que reconozca las diferencias disciplinarias y regionales, tenga en cuenta la libertad académica, los enfoques transformadores en materia de género y los desafíos específicos a los que se enfrentan los científicos y otros agentes de la ciencia abierta en diferentes países y, en particular, en los países en desarrollo, y contribuya a reducir las brechas digital, tecnológica y de conocimientos que existen entre los países y dentro de ellos.

- I. Promover una definición común de la ciencia abierta, de los beneficios y desafíos que conlleva y de los diversos medios de acceder a ella;
- II. Crear un entorno normativo propicio para la ciencia abierta;
- III. Invertir en infraestructuras y servicios de ciencia abierta;
- IV. Invertir en recursos humanos, formación, educación, alfabetización digital y desarrollo de capacidades para la ciencia abierta;
- V. Fomentar una cultura de la ciencia abierta y armonizar los incentivos en favor de la ciencia abierta;
- VI. Promover enfoques innovadores para la ciencia abierta en las diferentes etapas del proceso científico;
- VII. Promover la cooperación internacional y multipartita en el contexto de la ciencia abierta y con miras a reducir las brechas digital, tecnológica y de conocimientos. (p. 6).

La gobernanza como proceso por el cual una comunidad determina y ejecuta sus decisiones y con ello el desarrollo de la creación de políticas públicas que regulan el comportamiento y las actividades de los miembros de la comunidad; gobernanza y las políticas públicas juegan un papel importante a la hora de impulsar la ciencia abierta ya que las políticas públicas que fomentan la ciencia abierta deben proporcionar un entorno en el que los científicos puedan compartir sus conocimientos de manera eficaz y fácilmente accesible.

Lo que requiere de marcos legales que permitan a los científicos compartir sus trabajos de manera segura y libre; por ello, la gobernanza permite que los gobiernos proporcionen el apoyo y financiación necesarios para la investigación científica; ciencia abierta, gobernanza y políticas públicas, no solo están estrechamente relacionadas sino que impulsan el progreso científico y social. Ya que a partir de ella se desarrolla:

La actividad de coordinación de las múltiples actividades que actores emprenden para realizar los fines particulares de su interés y los fines sociales generales... —a partir de— tres actividades directivas esenciales: Definir y decidir los valores y los fines (estructurales y coyunturales) de la vida asociada. Definir y decidir los medios conducentes (organización, acciones, normas, recursos) para realizar los valores y alcanzar los fines. Coordinar las múltiples acciones que, en el marco de los valores y fines acordados, deciden llevar a cabo los actores con

el propósito de realizar sus objetivos personales, grupales o generales. Es *conducción y coordinación* de la sociedad, tanto en los asuntos de interés general o en específicos asuntos. En consecuencia, no es un proceso discrecional, aleatorio, sino uno que está estructurado *por las instituciones y por el conocimiento*. (Aguilar, 2020 pp. 84 y 85)

La gobernanza promueve el desarrollo de una cultura de responsabilidad ambiental, social y financiera e incluye la promoción de la igualdad de oportunidades, el respeto por los derechos humanos y el aseguramiento de la integridad de los procesos de la organización acompañada de la implementación de políticas y prácticas adecuadas a partir de mecanismos de rendición de cuentas y la implementación de un sistema de auditoría interna. Lo que ayuda a la organización institucional a garantizar la sostenibilidad de sus operaciones y el cumplimiento de sus metas.

Las políticas públicas y la ciencia abierta están relacionadas ya que ambas buscan promover el acceso abierto a la información científica y tecnológica, las políticas buscan fomentar la innovación, la colaboración y el intercambio de conocimiento entre los miembros de la comunidad científica; lo que se logra a través de la publicación de material científico libre de cargos, el acceso a datos científicos, el uso de licencias abiertas y el intercambio de ideas a través de plataformas digitales. Lo que permite a los investigadores compartir sus descubrimientos y contribuir con el avance de la ciencia aportaciones a la sociedad; es decir, propiciar formas de acceder a la información científica para la toma de decisiones informadas.

Desterritorialización del conocimiento

Al concebir el conocimiento como un bien inmaterial, de acceso común y diálogo necesario con la sociedad se desterritorializa el conocimiento (Robertson, 1992); es decir, su producción ya no depende de un lugar o territorio sino de espacios más abiertos, flexibles y conectados. La eliminación de fronteras, la creación de nuevas relaciones entre los actores y la disminución de los límites entre los diferentes espacios no es una tendencia sino nuevas formas y prácticas de hacer investigación, no solo el mundo se ha vuelto más in-

terconectado a través de nuevas tecnologías, migraciones masivas, procesos de desglobalización y otros cambios sino también el conocimiento abierto.

La desterritorialización en ciencia abierta se refiere a la idea de que los recursos científicos no se limitan a un solo lugar geográfico. Esto significa que los recursos científicos no están restringidos por fronteras nacionales o regionales. Esto permite que los científicos de todo el mundo puedan acceder a información científica y recursos sin importar dónde se encuentren. Esta desterritorialización también permite a los investigadores y estudiantes compartir sus investigaciones y descubrimientos con el resto del mundo, lo que les permite obtener una mayor visibilidad y visión de ámbito internacional. Esto también promueve la colaboración a través de fronteras, lo que permite a los investigadores de todo el mundo trabajar juntos para llegar a conclusiones más sólidas y abordar problemas científicos complejos; por lo que la desterritorialización en ciencia abierta permite una mayor transparencia y acceso a la información, lo que contribuye a la democratización de la ciencia.

La desterritorialización no atiende la ubicación geográfica ni tampoco es determinante para la autoridad y gobernanza de un estado; autores como Thaney, Burgelman, Wagner y Gingras (2020) es un concepto clave para entender la ciencia abierta; lo que significa que las regulaciones, las normas y las seguridades relacionadas con ella, no tienen límites geográficos. Esta liberación de la ubicación geográfica como factor determinante para la autoridad y gobernanza permite la formación de redes transnacionales e internacionales de ciencia abierta. Estas redes a su vez permiten la colaboración transnacional y el intercambio de ideas desde distintas ubicaciones. Lo que da lugar a una nueva forma de gobernanza en la ciencia abierta a partir del intercambio de información y conocimiento entre diferentes instituciones, organizaciones y las personas involucradas en la Investigación.

Gobernanza en redes

La Teoría de Redes es una teoría de ciencias sociales que se centra en el estudio de las interacciones entre los individuos, las organizaciones y los sistemas sociales, se ha utilizado para explicar cómo se crean y cambian las redes sociales y cómo influyen en el comportamiento de los individuos.

Bruno Latour es uno de los principales pensadores contemporáneos en la filosofía social y la teoría de la ciencia, propone una teoría de los actores sociales, en la que los actores humanos y no humanos entran en relaciones entre sí para producir los resultados sociales, destaca la importancia de los objetos no humanos, como el tiempo, el lugar, la memoria y la tecnología, en la construcción de los resultados sociales; así como la participación de los actores en la producción de resultados sociales, concluyendo que ningún actor puede ser ignorado si se quiere entender el resultado social.

La Teoría de Actor-Red (TAR) es un marco teórico que aborda la interacción entre actores (personas, grupos, instituciones) y redes (estructuras formales e informales) en un contexto social, se basa en que el comportamiento de los actores depende de la estructura de la red en la que están ubicados y de la forma en que se conectan con otros actores en la red. Esta interacción entre los actores afecta el comportamiento de los individuos, los grupos y las instituciones y por tanto, también influye en la dinámica social y cultural; la sociedad “[...]lejos de ser el contexto en el que todo está enmarcado, debe concebirse en cambio como uno de los muchos elementos de conexión que circulan dentro de conductos diminutos...” (Latour, 2005, pp.18) Por lo que la Teoría de Actor-Red, se puede utilizar para entender mejor cómo los actores individuales, los grupos y las instituciones se conectan entre sí para crear y mantener la Ciencia Abierta.

La teoría de la red de actores (Actor-Network Theory, ANT) se basa en la idea de que todas las personas, organizaciones, tecnologías, entre otra, están conectadas entre sí en una red; en la que todos los actores en una determinada red desempeñan un papel en llevar a cabo actividades y lograr resultados, los actores pueden ser humanos, animales, máquinas, organizaciones u otros; destaca la importancia de todos los actores en una red son necesarios para el éxito de un proyecto. La teoría de red de actores se usa para estudiar la formación de redes, la dinámica de interacciones entre los actores, los mecanismos de poder involucrados en las relaciones y la influencia de las relaciones entre los actores.

Si bien, el agrupamiento señala la probabilidad de que un nodo pertenezca interconectado a los demás, refleja en parte la epistemología de la práctica de producción de conocimiento con las relaciones entre colegas de la misma disciplina y otras cercanas así como las orientaciones del mundo científico, implica para Latour (2001) una epistemología como ontología; en tanto no solo está presente la red categorial sino la relación entre los actores a través de la circulación del conocimiento y la interacción con los pares como lo expresan algunos profesores.

Analizar las variables de mayor representatividad permite dar cuenta de los procesos de la gestión y producción de conocimiento de los investigadores del estudio; en este punto, es importante subrayar no solo los efectos producidos por la Pandemia que han impactado la práctica de investigación sino en las sociedades del conocimiento globalizadas, tecnologizadas y competitivas que se entretajan en escenarios como el educativo y reconocer sus procesos de reorganización generadores y productores de conocimiento que desde la visión de complejidad permiten realizar algunos acercamientos teóricos en las configuraciones de matrices epistémico-categoriales, así como los mecanismos institucionales desde espacios de co-trabajo o talleres colaborativos que se reconocen está compuesta por una sucesión de triángulos híbridos de relaciones y conexiones (Latour, 2005) y (Latour, 2001, p. 35) que nos permite situar a las instituciones formadoras de investigadores como sistema dinámico que reconoce a través de la multirreferencialidad las relaciones e interacciones de los sujetos-actores en red y redes como parte de la realidad compleja (Lara, Gallardo y Almanza, 2017) que constituye su hologramía; actualmente de complejidad desorganizada, parte de ello, por el momento actual que viven las Instituciones de Educación Superior (IES) y su impacto en la generación, producción y transferencia de conocimiento.

Y, como otra forma de racionalidad, la complejidad, constituye un sistema transdisciplinario de logos fronterizo, de cruces epistémicos, que permite, se reconozcan otras formas de acceder y construir conocimiento; cuya evolución no es lineal sino en constante movimiento hacia transformaciones y cambios estructurantes que están o se encuentran fuertemente vinculados e influidos por procesos y flujos de interacciones entre ellos, sus constructos teóricos y múltiples niveles de realidad. Lo que nos permite reconocer como señala Nicolescu (2002) que el todo es más que la suma de sus partes y que sus elementos, no pueden ser comprendidos si son aislados; por ejemplo,

para los profesores, la producción de conocimiento si bien recupera las condiciones y normas institucionales, las necesidades del servicio, los retos y enfrentarse a lo inédito le ha permitido:

“[...]después de muchos años y en momentos tan difíciles y contradictorios... considero que muchas de nuestras acciones no hubieran sido posibles si no contamos con colegas, su altruismo intelectual y solidaridad académica, que sin conocernos personalmente no solo hemos participado con ellos, cada uno en sus países de origen a través de plataformas, sesiones virtuales, en seminarios, coloquios, aportando y compartiendo enfoques teóricos y construcciones metodológicas... de sumarnos a trabajos en red. De ahí que, me inclino por las herramientas digitales que dan voz a los participantes e indagar juntos sobre nuestro trabajo institucional... nuestro quehacer cotidiano, lo que nos significa, los discursos y relaciones de poder que a veces nos inmovilizan... o que entre otros colegas podemos encontrar nuevos sentidos a nuestra actividad investigativa... nuestra producción es significativa tanto cuantitativa como cualitativamente distinta...” (Nava, 2022, Cuest., Profr.)

“[...]Existen diferencias, por la manera en que se busca, registra, utiliza y difunde el conocimiento... el científico se construye en la acción de investigar y deberá describirse, explicarse, contrastarse, analizarse y compararse antes de sentar las bases como tal... en cambio para nosotros es reconocer que podemos transformar incluso nuestra mirada o desde ella aportar a los otros...” (Nava, 2022, Cuest., Profr.)

“[...]generar saberes, compartir conocimiento, mirar contextos con conciencia social, asumir retos, edificar propuestas sustentables para formarnos y formar sujetos proactivos en valores que trasciendan al trabajo individual por uno de comunidades académicas, de ahí que el conocimiento académico es un primer paso para incursionar en el conocimiento científico...” (Nava, 2022, Cuest., Profr.)

Las comunidades de investigación y los medios de comunicación desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la ciencia abierta, brindan un foro para compartir descubrimientos, discutir ideas y establecer nuevas colaboraciones, lo que contribuye a una mejor comprensión y aplicación de la ciencia abierta. Por ejemplo, a partir del 31 de enero de 2023, “eLife” publicará cada artículo que revise como un “Preprint Revisado” (Eisen. *et. al*,

2022) un nuevo tipo de resultado de investigación que combina el manuscrito con las revisiones detalladas por pares de “eLife” y una evaluación concisa de la importancia de los hallazgos y la calidad de la evidencia, haciendo versiones públicas de sus revisiones por pares que contengan observaciones detalladas útiles para los lectores y una evaluación que resuma su opinión sobre las contribuciones y el rigor metodológico del manuscrito; lo que permitirá a los investigadores publicar sus trabajos de forma gratuita para que estén disponibles para todos; iniciativa que busca mejorar el acceso a la información científica y aumentar la transparencia en el campo de la investigación al recibir crédito y reconocimiento por su trabajo, también ayuda a mejorar la calidad, cantidad de la investigación científica y el diálogo entre los investigadores.

En la “movilización”, tanto del discurso como en la acción, para Latour (2001) dan sentido al lugar donde se implican sus producciones:

“[...]Es fundamental en mi trabajo de investigación, asumir un rol... participar desde el compromiso común al ser instituciones públicas se asume un compromiso social de reciprocidad con los grupos sociales más vulnerables... la producción debe ser con calidad, esfuerzo y disciplina desde un liderazgo intelectual horizontal en la formación de docentes... Hoy más que nunca el trabajo colaborativo, la participación conjunta y la producción compartida, no solo es un nuevo reto sino una oportunidad de mejorar muchas de las estructuras normativas institucionales... Solos, difícilmente podríamos avanzar... necesitamos tener apertura, poder usar las producciones otros a partir del respeto al trabajo intelectual, sin perder el reconocimiento a la creatividad, originalidad e innovación, se requiere desarrollar un ejercicio ético que sea la base para compartir, aportar al otro y a la sociedad desde la construcción colectiva...” (Nava, 2022, Cuest., Profr.)

El ejercicio de la práctica de gobernanza en red inter-organizacional no solo implica el logro de la eficiencia en la producción de la institución o el aumento de las relaciones entre los integrantes de los equipos de trabajo sino la significatividad en los procesos de eco-construcción (Nava, 2022); dado que asumir un trabajo horizontal tiende a sedimentarse e instituirse, se requiere tejer puentes abiertos de formación y participación política; aunado al trabajo virtual y a distancia, durante la Pandemia.

Lo que permite el desarrollo en co-creación compartida (Ramírez y García, 2018) a partir de dos enfoques; el primero, al desarrollar acceso abierto, al hacer conexiones con la sociedad para que acceda a los resultados de las investigaciones, principalmente las que han sido financiada con recursos públicos para que todos puedan utilizar y reutilizar estos datos como un bien social. Y el segundo, como proceso de innovación colaborativa (Galvin, 2003) que involucra la participación de un grupo de personas con diferentes perspectivas y habilidades para crear productos, servicios y soluciones únicos; ya que permite a los equipos aprovechar la diversidad y unir los mejores esfuerzos para obtener resultados superiores.

Las construcciones anteriores requieren de nuevas construcciones; de acuerdo a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2021) de liderazgos renovados, colaborativos y participativos, desde una gobernanza anticipatoria que utilice la construcción de futuros posibles como un espacio de reflexión inclusivo y participativo y un enfoque territorial que aproveche las especificidades y capacidades para lograr desarrollos productivos sinérgicos y virtuosos en las instituciones; a partir de procesos de planificación con mirada de largo plazo que vinculen a corto y mediano plazo una visión consensuada de país y la construcción de pactos entre gobierno y todos los actores sociales a partir de que el Estado favorezca las capacidades renovadas de las instituciones para hacer frente de manera coordinada a los desafíos actuales y futuros.

Cuando un grupo de personas-investigadores o instituciones, en este caso de educación pública, interesados en recuperar su capital a partir de sus ideas, información, datos, procesos y productos, competencias, valores y actitudes dan sentido a sus prácticas y, se consolidan a partir de las herramientas diseñadas al compartir y/o difundir sus producciones, les permite tanto el logro de aprendizajes organizacionales como la resolución de fines comunes, al compartir conocimientos para potenciar los recursos y beneficios colectivos a través de la cooperación y solidaridad social constructiva, utilizando las tecnologías de la información y comunicación que poseen a partir del agrupamiento; lo que significa la presencia de vértices con los cuales están conectado a cada uno con los otros (Newman,2003).

Reflexiones generales

La pandemia de Covid-19 generó no solo destrucción en todos los órdenes del mundo sino también ha abierto la oportunidad para reevaluar las normas establecidas para el intercambio de datos, sumar esfuerzos, fortalecer vínculos entre las políticas de producción científica y la académica, particularmente para la actividad en las Ciencias Sociales ante los retos en los tiempos actuales pos-pandemia, que han resignificado y reconfigurado de forma innovadora nuevas prácticas de investigación para la producción de conocimiento, mismo que, al considerarlo un bien de acceso común, favorece no solo el diálogo necesario que beneficie a la sociedad como un acto de corresponsabilidad sino el desarrollo de mejores prácticas de gobernanza abierta en la producción científica.

La gestión de conocimiento desde una gobernanza en redes implica, revisar y reflexionar críticamente de manera permanente la tarea de formación que co-evoluciona junto a nuevas demandas institucionales y sociales como de co-creación, so solo para la identificación de problemas y la búsqueda de soluciones a través de la colaboración sino porque los miembros del equipo trabajan juntos para comprender los problemas y luego construyen soluciones creativas y viables para superarlos.

Los resultados permiten considerar que el trabajo, contribuye aportando experiencias significativas a la comunidad académica en dos construcciones; la primera, al revisar de forma global y local las políticas educativas de ciencia abierta y la desterritorialización del conocimiento al considerarlo un bien común de acceso y diálogo con la sociedad; lo que implica la necesidad de desarrollar un pensamiento transfronterizo, cuidando y respetando el conocimiento local, por lo que se requiere de profundizar en este tipo de estudios a fin de sumarse a la discusión necesaria para establecer otro tipo de relaciones e interacciones que favorezcan las prácticas de los investigadores en la producción de conocimiento.

Algunos de los resultados permiten reconocer aportaciones significativas en las configuraciones y tendencias en la producción de conocimiento en la educación superior, que pueden servir de base para resignificar los procesos de organización institucional en la educación ante las nuevas situaciones que se presentan en la vida cotidiana en contextos cada vez más

desafiantes y prácticas profesionales de tránsito a la desterritorialización del conocimiento al promover un enfoque más amplio para la gobernanza de la ciencia abierta.

El desarrollo de la ciencia abierta promueve que todas las partes involucradas puedan trabajar juntas para alcanzar los mejores resultados posibles, especialmente importante porque un problema científico puede involucrar personas y organizaciones ubicadas en todo el mundo y por tanto, generar alto impacto en la producción de conocimiento y solución de problemas.

Bibliografía

Aguilar Villanueva, L. F. (2020).

Democracia, gobernabilidad y gobernanza. Conferencias Magistrales. Temas de la Democracia. N.º 25. México: INE. https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2021/02/CM25_baja.pdf

Becerril García, A. y Córdoba González, S. (2021).

Conocimiento abierto en América Latina: Trayectoria y desafíos. Buenos Aires: CLACSO.

CEPAL. (2021).

Instituciones resilientes para una recuperación transformadora pospandemia en América Latina y el Caribe. Aportes para la discusión. *Reunión del Consejo Regional de Planificación del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES).* Santiago. Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47316/1/S2100383_es

CONACYT. (2017).

Lineamientos de Ciencia Abierta. México: Gobierno de la República. <https://www.siicyt.gob.mx/index.php/normatividad/conacyt-normatividad/programas-vigentes-normatividad/lineamientos/lineamientos-juridicos-de-ciencia-abierta/3828>

_____. (2017a).

Libro Blanco: Política Pública Ciencia Abierta. México: Gobierno de la República. https://conacyt.mx/wp-content/uploads/transparencia/planes_programas_informes/libros_blanco/Ciencia_Abierta.

Eisen, M. & Timothy, E. & Diedrichsen, B. Harper, D. & Iordanova, M. & Weigel, D. & Zaidi, M. (2022).

«Peer review without gatekeeping». *eLife*. e83889. <https://doi.org/10.7554/eLife.83889>.

Ferris, D. L. (2020).

Data Protection and Access: Strategies for Maximizing Benefit and Minimizing Risk. Open Data Institute. Protección de datos y acceso libre. Recuperado de <https://theodi.org/es/datos-abiertos/proteccion-de-datos-y-acceso-libre/>

Galvin, R. (2003).

The Innovator's Solution: Creating and Sustaining Successful Growth. <https://hbr.org/2003/04/the-innovators-solution-creating-and-sustaining-successful-growth>

Morin, E. (2003).

Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Lara, F., Gallardo, C. & Almanza, M. (2017).

Teorías, métodos y modelos para la complejidad social: Un enfoque de Sistemas Complejos Adaptativos. Proyecto de Ciencia Básica 152008-CONACyT. México: Centro de Ciencias de la Complejidad. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Latour, B. (2001).

La Esperanza de pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia. Barcelona: Gedisa.

_____. **(2005).**

Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red. Buenos Aires: Manantial. <https://www.emanantial.com.ar/libro/706>

Nava Avilés, M. V. (2022).

"Cap. 3. Investigación en educación y reflexión docente. La producción de conocimiento y prácticas de gobernanza en red interorganizacional de la ENSM", en: Fernández Fuentes, L. H. & Gordillo Díaz, M. L. & Martín Bris, M. (Coords.) (2022). *Gobernanza y política educativa: una mirada desde la educación en México. Materia Pedagogía y Educación.* Alcalá de Henares: Universidad De Alcalá. (pp.263-278).415 pp. <https://publicaciones.uah.es>

Newman, M. (2003).

"The structure and function of complex networks". In: *Society for Industrial and Applied Mathematics.* Vol. 45. No 2. Michigan. USA.

Nicolescu, B. (2002).

La Transdisciplinariedad. Manifiesto. Mónaco: Ediciones Du Rocher.

Peset, F.; Aleixandre-Benavent, R.; Blasco-Gil, Y. y Ferrer-Sapena, A. (2017).

Datos abiertos de investigación. Camino recorrido y cuestiones pendientes. *Anales de Documentación*, 20(1). <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/272101/210391>

Piwowar, H. A. (2011).

Who Shares? Who Doesn't? Factors Associated with Openly Archiving Raw Research Data. PLOS ONE. 6(7) e18657. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0018657>.

PLF. (2002).

Ley de Ciencia y Tecnología. México: PLF.

Poynder, R. (2019).

Plan S: What strategy now for the Global South? https://richardpoynder.co.uk/Plan_S.pdf.

Robertson. R. (1992).

Globalization: Social Theory and Global Culture. Página: <https://www.sagepub.com/en-gb/eur/globalization/book233517>

Thaney, K. & Burgelman, J-C & Wagner, C. & Gingras, Y. (2020).

Deterritorialization as Governance in Open Science. <https://mitpress.mit.edu/books/deterritorialization-governance-open-science>

UNESCO. (2021).

Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta. Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) 41ª Reunión. París. UNESCO. www.unesco.org/open-access

LOS AUTORES

CAPÍTULO 1

Educación Superior: Formación inicial del profesorado ante los nuevos retos de la complejidad y la tutoría innovadora

ANTONIO MEDINA RIVILLA. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad Complutense de Madrid, 1979). Licenciado en Psicología. Catedrático de Universidad desde el año 1986. Profesor Honorífico en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Profesor Honoris Causa por el Instituto Universitario Italiano de Rosario (Argentina) y por la Universidad de Santander (México). Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado, didáctica e innovación educativa, organización escolar, liderazgo educativo, interculturalidad y competencias docentes. Autor principal de más de 30 libros de pedagogía y educación y coautor de más de 70 artículos arbitrados e indexados

ROSA MARÍA GÓMEZ DÍAZ. Doctora cum laude en Pedagogía (Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2015). Licenciada en Ciencias (especialidad Química, subespecialidad Electroquímica). Profesora Asociada en la Facultad de Educación de la UNED (España) y docente en el Instituto de Educación Secundaria Príncipe Felipe. Ha desarrollado su carrera profesional en Institutos de Educación Secundaria, como directora, secretaria académica, jefa de departamento, tutora y profesora. Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado, didáctica e innovación educativa, organización escolar, liderazgo educativo e integración de alumnos de necesidades educativas especiales (motóricos).

MARÍA MEDINA DOMÍNGUEZ. Doctora con Mención Europea en Educación (Universidad de Jaén, 2011). Licenciada en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora Colaboradora en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Ha desarrollado su carrera profesional a nivel internacional (Londres, Milán, Madrid y México), en diversas consultoras (T.M.S., Ernst&Young, élogos y Overlap), en el área de recursos humanos, con foco especial en formación y desarrollo. Sus líneas de investigación actuales se centran en la inteligencia emocional, liderazgo, coaching y desarrollo profesional, con diversas publicaciones de impacto que abordan en profundidad estos temas.

RAÚL GONZÁLEZ FERNÁNDEZ. Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2011). Licenciado en Psicopedagogía y Diplomado en Magisterio. Profesor Contratado Doctor en la Facultad de Educación de la UNED (España). Secretario de la Asociación Europea Liderazgo y Calidad de la Educación. Ha sido maestro de Educación Infantil y Educación Primaria durante más de 17 años. Sus líneas de investigación actuales se centran en la formación del profesorado, tratamiento educativo de la diversidad, liderazgo y mejora de la calidad educativa, con diversas ponencias en congresos y publicaciones de impacto sobre estas temáticas.

CAPÍTULO 2

Pedagogía de la literacidad y pensamiento crítico. Construcciones y reconfiguraciones metodológicas de la gestión escolar desde la complejidad

ENRICO BOCCIOLESI. Profesor de Filosofía de la educación en Universidad de Urbino ‘Carlo Bo’.

Doctor por la Universidad para extranjeros de Perugia y la Universidad de Jaén. Director de IELIT, cofundador de EGKhub asociados a CLACSO, miembro de la RED Interinstitucional Educación XXI, de la Sociedad Italiana de Pedagogía – SIPED, de la Sociedad Italiana de Pedagogía General y Social – SIPEGES, de la Sociedad Española de Pedagogía – SEP, miembro del Consejo Nacional y científico de la Sociedad Italiana de los Doctores - SIDRI.

Profesor de educación, acreditado a Profesor Titular de Pedagogía, ya delegado del rector de internacionalización de la Facultad de psicología. Profesor colaborador externo en la UNED de España (Madrid), miembro del grupo internacional de investigación 125 – desarrollo profesional: docencia, innovación educativa e intercultural y diseño de medios de comunicación en la UNED. Colaborador del Consulado de México en Milán. Profesor Visitante Distinguido en Pedagogía de la Literacidad por la Universidad de Guadalajara (México), profesor y miembro de la escuela de doctorado en lectura en la Universidad Federal de grande Dourados (Brasil) en colaboración con la Cátedra UNESCO. Docente y ponente en USA, México, Brasil, Colombia, Hong Kong, Perú, Canadá, España e Italia. Autor de más de cientos publicaciones científicas.

CAPÍTULO 3

Educación y complejidad.

Desafíos epistémicos para los nuevos signos de los tiempos

VIRGINIA GONFIANTINI (Argentina).

Formación académica. Postdoctora en educación, investigación y complejidad. Por la Emi, Cochabamba, bolivia. 2021. Doctora en pensamiento complejo, por la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Hermosillo, sonora, méxico. 2013. Revalidado: Doctor of philosophy (phd) in complex thinking | California University. Diplomada en transformación educativa, por la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, Hermosillo, Sonora, México. 2009.

Magister en educación, con mención en gestión, evaluación y acreditación, por la Universidad El Salvador. Rosario, Santa Fe, Argentina. 2006.

Cientista de la educación, universidad nacional de rosario. Rosario, santa fe, argentina. 1997.

Actividad profesional

Docente de posgrado en la Universidad Nacional De Rosario (Argentina); Escuela Militar De Ingeniería (Bolivia), Universidad Andina Simon Bolivar (Bolivia), Universidad San Carlos De Guatemala (Guatemala), Mulriversidad Mundo Real Edgar Morin (México). Docente de grado en institutos de forma-

ción docente (ispi 4008 e ispi 4022) y en la carrera de ciencias de la educación (fhya-unr)

Cargos de gestión. Coordinadora del programa de doctorado en educación para extranjeros (fhya-unr) 2019-2020. Coordinadora de diplomaturas (fhya-unr)

Actividades internacionales. Disertante en congresos nacionales e internacionales sobre educación

Publicaciones. Artículos científicos, capítulos de libros (Argentina, Bolivia, Ecuador, México, España), libros y coordinación de libros

Formación de recursos humanos. Directora de tesis de maestría y doctorado en Argentina, Bolivia, Ecuador, Colombia, Brasil, México.

CAPÍTULO 4.

Pensar educación: ignotariados, mediaciones y bruma

JOSÉ ÁNGEL SOLIZ GEMIO PH.D. Licenciado en Psicología de la Universidad Mayor de San Simón

Docente Doctorado en Ciencias de la Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca (U.M.R.P.S.F.X.CH.)

Docente del Doctorado en Defensa y Seguridad de la Escuela de Altos Estudios Nacionales (EAEN)

Docente invitado del Doctorado en Educación con enfoque en la complejidad y la investigación transdisciplinar de la Escuela Militar de Ingeniería.

Conferencista y autor de publicaciones en el ámbito de su formación. Complejidad Investigación Transdisciplinar

JUAN RICAR VILLACORTA GUZMÁN PH. D. Coordinador Doctorado y Posdoctorado en Escuela Militar de Ingeniería Cochabamba

Especialista en Educación, con intereses en el campo epistemológico, la pedagogía latinoamericana. Las ciencias de la Religión desde la Teología y Economía y Trabajo el campo de la Complejidad y la Investigación Transdisciplinar

Docente de Posgrado desde hace 15 años

Universidad Católica Boliviana San Pablo Regional Cochabamba

En el área de Misión y Sociedad, Sociología y Filosofía de la educación,

Director y tutor de Tesis de Maestría y Doctorado. en el área de Filosofía de la educación y la Ciencia

CAPÍTULO 5.

El sistema educativo argentino

CELINA A. LÉRTORA MENDOZA. Doctora en Filosofía por las Universidades Católica Argentina y Complutense de Madrid. Doctora en Teología por la Pontificia Universidad Comillas (España)

Miembro de la Carrera del Investigador Científico del Conicet, institución de la cual ha sido becaria de iniciación y perfeccionamiento, interna y externa. Se especializa en historia de la filosofía y la ciencia medieval, colonial y latinoamericana, y en epistemología. Ha publicado cuarenta libros, unos 500 artículos y capítulos y participado en numerosos congresos, jornadas y encuentros, sobre temas de su especialidad. Ha sido profesora en las Universidades Católica Argentina, del Salvador, Nacional de Buenos Aires. Nacional de Mar del Plata y actualmente es profesora de doctorado en Univ. Nacional del Sur. Ha sido profesora invitada en diversas universidades del exterior: Salamanca, Nacional de Colombia, Autónoma Metropolitana- Xochimilco de México, Católica de San Pablo (Brasil), de la República de Montevideo, entre otras. Dirige varios Proyectos de Investigación a nivel nacional e internacional. Es miembro de diversas asociaciones internacionales referidas a la filosofía medieval y la historia de la ciencia, es presidente fundadora de la Fundación para el Estudio del Pensamiento Argentino e Iberoamericano (FEPAI) y Coordinadora General de la Red latinoamericana de Filosofía Medieval.

CAPÍTULO 6.

La práctica profesional docente y su relación con el perfil de egreso: Su correlación con el plan de estudios.

MARÍA DE JESÚS LIRA HERNÁNDEZ. Maestra normalista, psicóloga clínica, master en educación superior y doctora en educación. Ha transitado por los

diversos niveles educativos como profesora de educación primaria, secundaria y educación superior. Es maestra de tiempo completo en la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”, donde ha ocupado diversos cargos académico-administrativos tales como coordinadora de la especialidad de psicólogo-orientador, jefa de docencia, jefa del departamento de vinculación y servicio social, jefa del departamento de tutoría y autora de este programa. Ha participado en seminarios y congresos a nivel nacional e internacional. Cuenta con reconocimiento al perfil PRODEP y pertenece al cuerpo académico “Sujetos de la formación docente inicial”.

DAVID CASTILLO CAREAGA. Licenciado en pedagogía y Maestría por la Facultad de Filosofía y Letras (UANL). Profesor jubilado por la UANL. Actualmente es Profesor e investigador de tiempo completo en la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza” de la ciudad de Monterrey, Nuevo León. Sus publicaciones más recientes. *Salvadoronses zacatecanos en la Revolución Mexicana* (2021), *Mujeres salvadorenses, su papel en la vida comunitaria* (2022). Tiene perfil Prodep además; es colaborador del Cuerpo Académico “Sujetos de la formación docente inicial”, de la ENSMSG.

MTRA. MA. ISABEL GUADALUPE MEDELLÍN PEÑA, (1960). Originaria de Monterrey, Nuevo León. Formación: Profesora de educación primaria por la Normal Nuevo León (1975-1979). Licenciatura en Educación Media en Ciencias Sociales (1982-1987) y en Inglés y Francés (1995-2000) por la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz garza”. Maestría en Educación Media en la Especialidad de Ciencias Sociales (2012) por la Escuela de Graduados de dicha Normal. Experiencia: Maestra y directiva en escuelas secundarias del estado durante 30 años. Docente tutora y asesora de titulación en el área de Ciencias Sociales en la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”, desde 2003. Es colaboradora del cuerpo académico “Sujetos de la formación docente inicial. Docencia.medellin@gmail.com

CAPÍTULO 7.

Formación docente, proceso complejo en alteridad con las políticas públicas de educación superior

MARÍA DE LA LUZ BANDERAS MAYA. Maestra en Orientación Educativa y Asesoría Profesional, por la Escuela Normal Superior del Estado México, optante al grado de doctorado por el Centro de Estudios Superiores en Educación (CESE) de la CDMEX., Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Ciencias Sociales, Docente de Educación Superior de tiempo completo en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, Estado de México, asesora de tesis y Tutora de la Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria, Coordinadora responsable del Cuerpo Académico No. 3 “Formación Docente y Evaluación” en Consolidación [ENSTIAN-CAEC-03], participante en red nacional e internacional con otros CA's, coautora de capítulos y artículos de libros, sobre formación docente, liderazgo y evaluación, autora de bibliografía básica de programa de 4to semestre de Gestión Escolar de Licenciatura S.E.P. Posee Perfil Deseable PRODEP.

ANA LILIA VERA GONZAGA. Maestra en Docencia y Gestión Educativa por la Universidad ETAC, Especialista en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Licenciada en Administración por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente realiza estudios de Doctorado en Educación en la Universidad Contemporánea de las Américas (UNICLA), Docente de tiempo completo en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, tutora y asesora de tesis de Licenciatura en Educación Primaria y de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria. Colaboradora del Cuerpo Académico en Consolidación-03. “Formación Docente y Evaluación.

JOSÉ ROJAS MARA. Investigador Educativo en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, Estado de México, asesor de trabajos de tesis, tutor y catedrático de la Licenciatura en Educación Primaria y Secundaria, optante al grado de doctorado por la Universidad CUGS, Maestro en Ciencias de la Educación por la Universidad del Valle de México, Licenciatura en Educación Primaria y en Psicología Educativa por la Escuela Normal de Santa Ana Ziccatecoyan Colaborador del Cuerpo Académico en Consolidación “Formación Docente y Evaluación”, coautor de capítulos y artículos

de libros sobre formación docente con énfasis en reflexión de la práctica y desempeño docente.

PERLA YESICA BOBADILLA GARCIA. Maestra en Ciencias de la Educación. Licenciatura en Administración por la Universidad Autónoma del Estado de México. Certificación en la Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua por la Universidad de Cambridge. Docente de Educación Superior en la Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria Formación Ética y Ciudadana en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, Estado de México, Asesora y revisora de Tesis en Licenciatura, Tutora académica de estudiantes de nivel Licenciatura, colaboradora del Cuerpo Académico en Consolidación-03. “Formación Docente y Evaluación”

CAPÍTULO 8.

Experiencias significativas de los docentes formadores al incorporarse a la escuela normal

LAURA GUADALUPE CARREÑO CRESPO. Estudios: Profesora en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Especial para Niños con Problemas de Aprendizaje, Maestría en Competencias para la Formación Docente en la Escuela Normal Superior de México.

Docencia: En educación preescolar, en educación especial, bachillerato, en educación normal en escuelas particulares oficiales como la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y ahora en la Escuela Normal Superior de México, asesora de tesis, tutoría a estudiantes y sínodo en exámenes profesionales. Experiencia en CA: Integrante del Cuerpo Académico Consolidado de Gestión Escolar de la ENSM-CDMX, participación en foros, mesas de análisis, talleres, coloquios en la línea de Gestión Escolar y liderazgo, Coautoría en trabajos de investigación. Y publicación de algunos artículos. Cuenta con perfil deseable PRODEP. laura.carreno@aefcm.gob.mx

ODETE SERNA HUESCA. Profesora de educación primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, y de educación media en el área de Biología, Especialidad en Docencia Superior en la Escuela Normal Superior

de México, Maestría, Doctorado en Pedagogía. Doctorado en el área de Socioformación y sociedad del conocimiento. Posdoctorante en Políticas Públicas y Gobernanza del programa de la OEI, la Universidad de Alcalá de Henares y la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México.

Ha ejercido la docencia en casi todos los niveles educativos durante 46 años y desde hace 38, labora en la Escuela Normal Superior de México en la Licenciatura y en el Posgrado (Especialidad, Maestría y Doctorado) así como en otras instituciones de Educación Superior.

Durante la vida profesional como docente de una escuela Normal, ha participado en diversos eventos tanto internos como al exterior de la institución con actores tanto del subsistema educativo como de otros ámbitos.

Integrante de los equipos responsables de los Diseños curriculares de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado a nivel de educación normal.

Autora y coautora de diversos textos para educación primaria y actualización docente, de artículos en revistas arbitradas e indexadas sobre interculturalidad, atención a la diversidad, violencia, bullying, inclusión y competencias socioemocionales entre otras temáticas.

Participante en diversos eventos académicos, como ponente.

Coautora en diversas publicaciones:

Retos y perspectivas de las ciencias naturales en la escuela secundaria. Capítulo 3 Actualización docente. Biblioteca para la actualización del maestro Serie Descubre. Ciencias Naturales 3, 4, 5 y 6. Editorial Patria Cultural

- Alumnos Violentos o Inteligentes Emocionales
- Diversidad, problemáticas sociales y la enseñanza de las humanidades (competencias socioemocionales) en el estudiante normalista
- La violencia y su impacto en la identidad profesional
- Cartografía Conceptual del Bullying: Hacia la Teorización e Intervención desde la Socioformación

Integrante del equipo Nacional para el Rediseño Curricular de los Planes de Estudio de las Escuelas Normales (Plan de Estudios 2018).

Participante en el Co-diseño de los Programas que integran el Plan de Estudios 2022 para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria Cuenta con el perfil deseable PRODEP y es Responsable del Cuerpo Académico: La Interculturalidad para la Formación Docente” que desarrolla Líneas de investigación sobre interculturalidad, diversidad, violencia y competencias socioemocionales.

Integrante de la Red Nacional para el Fortalecimiento de los Cuerpos Académicos (RENAFCA).
odete.sernah@aefcm.gob.mx

CAPÍTULO 9.

Ciencia abierta. Políticas y prácticas de gobernanza institucional desde la complejidad

MARÍA VERÓNICA NAVA AVILÉS. Doctora en Educación. Formación en Educación Superior y Hermenéutica (UPN), Docente Investigadora de TC en Pedagogía de la Escuela Normal Superior de México (ENSM), Asesora de Tesis (Licenciatura y Posgrado), Coordinadora Responsable del Cuerpo Académico No. 5 de Gestión Escolar Consolidado [ENSM CAC5-GE-ENSMX], Coordinadora principal de Obras y Proyectos en Red Nacional e Internacional. Autora principal, coautora de artículos y capítulos de libros sobre formación docente, gestión escolar, trabajo colaborativo.

Investigadora principal y coordinadora de temas sobre educación, Pedagogía, formación docente, diseño curricular y gestión escolar. Posee perfil PRODEP. Realizó Estancia Posdoctoral en el Centro de Ciencias de la Complejidad C3 de la Universidad Nacional Autónoma de México. Realizó Estudios Postdoctorales en “Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación” por la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM), Cátedra Iberoamericana de Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) con sede en México y la Universidad de Alcalá, en Madrid-España. Realizó Estancia Posdoctoral en la Universidad de Alcalá y la Cátedra Iberoamericana de Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en Madrid-España.

estnav@hotmail.com CVU-898476. ORCID-0000-0002-7807-3504.

Prácticas, culturas y políticas de gobernanza en la educación.

Procesos desde la complejidad.

se terminó de editar en el mes de
diciembre de 2022

en los talleres de pre prensa de
Castellanos editores, S.A. de C.V.

Martínez del Río 167-E

Col. Doctores, Alcaldía Cuauhtémoc
México, Distrito Federal, C.P. 06720

Tel.: 55 26 14 18 66

Tiro: 1000 copias