

GESTIÓN ESCOLAR, GOBERNANZA E INNOVACIÓN EDUCATIVA.

PROCESOS Y CONSTRUCCIONES DESDE LA COMPLEJIDAD

Coordinadores

María Verónica Nava Avilés / Antonio Medina Rivilla / Enrico Bocciolesi



HIU

Humanities
Innovation
University



El momento actual que vivimos en pospandemia, adquiere una importancia fundamental la comprensión de la complejidad que caracteriza la gestión, gobernanza e innovación educativa; sus permanentes interconexiones y desafíos se entrelazan y transforman con una frecuencia en constante aumento, en este contexto, las instituciones educativas son sistemas dinámicos, donde las decisiones y acciones tienen efectos tanto en los múltiples niveles y áreas como en las interacciones entre estudiantes, docentes, administradores, familias y comunidad.

Motivo de ello, los conocimientos y perspectivas que integran la obra, fortalecen la manera de concebir y abordar la educación en un mundo en constante evolución, su análisis crítico desde la complejidad, ha sido una fuente invaluable de aprendizajes y crecimiento colectivo; desde la cual, esperamos que los lectores encuentren en cada uno de los capítulos, posibilidades para aplicarla en sus propias comunidades educativas y contribuir a generar cambios significativos en la cultura institucional.

ISBN: 978-607-69511-0-1



HIU | Humanitas
Innovation University®



EduLiteracy Institute



GESTIÓN ESCOLAR, GOBERNANZA E INNOVACIÓN EDUCATIVA. *PROCESOS Y CONSTRUCCIONES DESDE LA COMPLEJIDAD*

COORDINADORES

MARÍA VERÓNICA NAVA AVILÉS, ANTONIO MEDINA RIVILLA, ENRICO BOCCIOLESI

AUTORES

**ANTONIO MEDINA RIVILLA
ROSA MARÍA GÓMEZ DÍAZ
MARÍA MEDINA DOMÍNGUEZ
RAÚL GONZÁLEZ FERNÁNDEZ
ENRICO BOCCIOLESI
SANDRA PÉREZ HERNÁNDEZ
ROBERTO RIVERA PÉREZ
VIRGINIA GONFIANTINI BENASSI**

**MARÍA DEL ROCÍO RODRÍGUEZ ROMÁN
MARÍA GABRIELA GUERRERO HERNÁNDEZ
EVA GÓMEZ INFANTES
ALFONSO LUNA MARTÍNEZ
CARLOS CÁNDIDO DA SILVA ELVAS
JUAN DE DIOS VALADEZ CISNEROS
TERESA FAUGIER FUENTES
RAÚL GARCÍA MARTÍNEZ
MARÍA VERÓNICA NAVA**



**Castellanos
editores**

Primera Edición: 2023
Diseño de portada: María Elisa Salazar Moya

© Castellanos editores, S.A. de C.V.
© María Verónica Nava Avilés
© Antonio Medina Rivilla
© Enrico Bocciolesi

ISBN: 978-607-69511-0-1

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.

Lo textos publicados en el presente volumen fueron dictaminados bajo la modalidad de lectura de pares ciegos.

Edición digital hecha en México



Castellanos
editores

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 |
| LIDERAZGO DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: DESEMPEÑO PROFESIONAL DESDE UNA CULTURA DE COLABORACIÓN <i>Antonio Medina Rivilla</i> <i>María Medina Domínguez</i> <i>Raúl González Fernández</i> <i>Rosa María Gómez Díaz</i> | 13 |
| COMPLEJIDAD PARA EDUCAR ENTRE PEDAGOGÍA Y LITERACIDAD. FAVORECER LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE A PARTIR DE LAS DIFICULTADES INTERPRETATIVAS CONTEMPORÁNEAS HACIA LA ADULTEZ <i>Enrico Bocciolesi</i> <i>Sandra Pérez Hernández</i> | 35 |
| EL SESGO LIBERTARIO DE LA EDUCACIÓN. UN FENÓMENO COMPLEJO <i>Roberto Rivera Pérez</i> | 65 |
| GESTIÓN UNIVERSITARIA Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO. REFLEXIONES MULTIDIMENSIONALES Y COMPLEJAS <i>Virginia Gonfiantini</i> | 91 |
| REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROCESO DE TITULACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES, PLAN 2018: ESTUDIO DE CASO. <i>María del Rocío Rodríguez Román</i> <i>María Gabriela Guerrero Hernández</i> | 111 |

EPISTEMOLOGÍA Y TRANSDISCIPLINARIEDAD

Eva Gómez Infantes

Alfonso Luna Martínez

Carlos Cándido Da Silva Elvas

Juan de Dios Valadez Cisneros

Teresa Faugier Fuentes

Raúl García Martínez 141

PRÁCTICAS DE GOBERNANZA EN RED INTERINSTITUCIONAL. CONSTRUCCIONES PARA LA GESTIÓN DE PROYECTOS INTEGRADORES Y TRANSDISCIPLINARIOS

María Verónica Nava Avilés 161

CURRÍCULUM DE AUTORES 185

PRESENTACIÓN

LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS se organizan como auténticos sistemas dinámicos, en los cuales las elecciones y actuaciones repercuten en múltiples niveles y esferas que se hacen presentes tanto en las interacciones entre estudiantes, profesores, administradores y familias, como en su impacto sobre la comunidad en su conjunto; en este entramado, cada componente influye en la dirección y acción en la toma de decisiones de mayor co-responsabilidad.

La gestión escolar, gobernanza e innovación educativa son elementos fundamentales en la mejora de la educación, su revisión colectiva desde la complejidad a través del ciclo de sesiones en un Seminario Taller Interinstitucional de docentes investigadores de la educación superior, han sumado de forma conjunta experiencias, conocimientos y saberes en torno a la formulación de políticas que guían la dirección de los sistemas educativos de forma glocal para promover localmente la resolución de problemáticas que la pospandemia ha impactado en la formación humanística, la calidad de los aprendizajes y la equidad social.

La innovación educativa, impulsada por la evolución tecnológica y pedagógica desempeña un papel crucial en la adecuación constante de las metodologías de enseñanza; la educación actual exige enfoques flexibles, creativos e innovadores que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades relevantes para un mundo en constante cambio, donde dichos elementos están interconectados y permiten mejorar o transformar una educación que se ajuste a las necesidades de los estudiantes y la sociedad en general.

El desarrollo sostenible prospectivo, subraya la necesidad de formar a las generaciones venideras para afrontar los desafíos ambientales, sociales y económicos que enfrentará nuestro planeta, los enfoques prospectivos bus-

can dotar a los estudiantes con habilidades para anticipar y resolver problemas futuros, fomentando la toma de decisiones informadas y éticas.

La educación no solo debe impartir conocimientos, sino también cultivar valores de co-responsabilidad y conciencia solidaria, en este contexto, las construcciones y reconfiguraciones metodológicas ejes del Seminario Taller Interinstitucional, se tornan esenciales, ya que implican la revisión constante de las prácticas educativas, incorporando nuevas herramientas pedagógicas, tecnológicas y de evaluación para atender a las necesidades individuales de los estudiantes y creando entornos de aprendizaje más inclusivos. Su importancia radica en la capacidad de la educación para responder de manera significativa los desafíos del Siglo XXI; solo a través de enfoques pedagógicos adaptables y sostenibles podremos formar ciudadanos conscientes y comprometidos con la construcción de un futuro mejor para todos.

En el primer Capítulo; Liderazgo de los equipos directivos de las instituciones educativas: desempeño profesional desde una cultura de colaboración, los autores enfatizan que cualquier institución requiere de verdaderos liderazgos. Si bien, en el contexto educativo tal liderazgo debe ser eminentemente pedagógico, tanto en cuanto debe estar adaptado a la realidad del hecho formativo.

Desde esta perspectiva, se hace necesario identificar las principales funciones y responsabilidades de los equipos directivos, más concretamente en la etapa de Educación Secundaria/Media. Así, se destaca la importancia de la planificación, gestión, asesoramiento, colaboración, optimización de recursos y evaluación, que se consideran esenciales en el ejercicio de un liderazgo pedagógico que permita responder a los múltiples retos, desafíos y rápidas transformaciones de las instituciones educativas y sociedad del conocimiento en general.

El Capítulo II; Complejidad para educar entre pedagogía y literacidad para favorecer los procesos de aprendizaje a partir de las dificultades interpretativas contemporáneas hacia la adultez, se basa en investigaciones recientes que exploran la evolución del entorno social, educativo y cultural; los autores señalan cómo esto influye en la gobernanza y gestión escolar. Utiliza una metodología filosófico-educativa para abordar cuestiones pedagógicas y de comprensión del entorno, especialmente en relación a la noción de literacidad.

Perspectiva que enlaza diferentes teorías complejas con el objetivo de mejorar el aprendizaje y enfrentar desafíos diarios en la vida adulta, en donde se destaca la importancia de la educación a lo largo de la vida adulta, ya que esta etapa refleja los aportes educativos de ciclos previos y se aboga por procesos de aprendizaje crítico y complejo para mejorar la comprensión y gestión de desafíos en la vida adulta. Los resultados obtenidos guían la creación de acciones de formación para familias, personas sin educación postobligatoria y jóvenes estudiantes, con el propósito de mejorar la gestión escolar y la orientación educativa de manera concreta.

El Capítulo III; El sesgo libertario de la educación. Un fenómeno complejo inicia con una serie de planteamientos: ¿Qué es lo que se entiende por la libertad? ¿Qué relación se puede establecer entre la libertad y la educación? ¿Cuál sería el puente isomórfico que permita el encuentro entre ambas categorías? Y ¿Qué caracteriza a la relación libertad – educación en contextos contemporáneos? Los cuales constituyen para el autor algunas de las dudas metódicas que inspiraron a la reflexión e investigación.

Mismos que también buscan despertar entes dormitantes de las áreas de la filosofía, la teología, el derecho y la educación, a pesar de no ser especialista en ninguna de las anteriores y no profundizar en muchas de ellas, pero siempre consciente de la posibilidad del relativismo epistémico; provocando un ejercicio reflexivo que requirió un acercamiento a la arqueología de saberes y a los diálogos epistémicos comunes, a fin de poder construir los puentes isomórficos necesarios entre esas disciplinas, siempre vinculadas a las teorías de la complejidad, específicamente a la categoría de los fenómenos complejos y de los sistemas. Lo que lo hace un aporte teórico-reflexivo que más allá de sugerir nuevos temas para el debate, invita a la deliberación sobre la importancia de la libertad de cátedra.

La autora del Capítulo IV. Gestión universitaria y construcción del conocimiento. Reflexiones multidimensionales y complejas señala que la gestión académica-institucional en la Universidad suscita y suscitó problemas claves que ayudaron a construir una nueva Universidad, la que el siglo XXI necesita. Parte, como es costumbre, desde un posicionamiento crítico-complejo para recorrer históricamente los principales hitos en la construcción de la Educación Superior, en general y de la Universidad, en particular.

Recordando siempre que cuando estudiamos o hablamos de un hecho social, la interpelación es en el doble eje recursivo y circular, entre educación-sociedad y teoría-práctica-teoría. La búsqueda de respuestas a “para qué educamos hoy”, “sobre la función de educabilidad” y “la responsabilidad de educar” nos lleva a considerar los procesos metacognitivos del contexto actual y las imprescindibles “habilidades del siglo XXI”: pensamiento crítico y estratégico, aprendizaje colaborativo, creatividad y competencias comunicativas. Sin dejar de considerar el educar para la libertad, para la democracia y en la argumentación crítica.

En este contexto, se aborda a la gestión universitaria desde dos lugares prioritarios: a- la gestión académica-institucional en la Universidad, problemas clave y, b- la complejidad de la gestión institucional: conocimiento, investigación, docencia y extensión. Las reflexiones propuestas se erigen desde una construcción teórica-metodológica compleja, desde la democracia cognitiva, la tolerancia epistémica y la resiliencia en los saberes, dimensiones ineludibles para el estudio educativo y social hoy.

Las autoras del Capítulo V; Representaciones sociales del proceso de titulación de las Escuelas Normales, Plan 2018: Estudio de caso, aportan una serie de elementos en torno a la implementación del plan de estudio en las escuelas normales, quienes señalan que ha transitado por cambios significativos y que responden a diversos factores, pero siempre con la finalidad de ofrecer mejores herramientas teóricas, metodológicas a los estudiantes en formación, situación que conlleva una diversidad de gestiones de parte de toda la comunidad involucrada en el proceso educativo. Sin embargo, no ha habido la oportunidad de analizar y registrar las fortalezas y áreas de mejora que la puesta en marcha de planes y programas de estudio ha dejado tanto en los docentes como en los estudiantes.

En reporte de investigación sobre el tema de las representaciones sociales de los estudiantes normalistas acerca de su proceso de titulación, constituye el tramo final en la formación inicial de los estudiantes en las instituciones formadores de docentes, por lo que se señala, que es importante reflexionar acerca de cómo se ha gestionado este proceso, cómo ha sido la participación de los principales agentes (docentes y estudiantes) y qué aprendizaje ha dejado en los estudiantes que se han visto inmersos en la generación de nuevo conocimiento a través de la elaboración de una tesis.

En el Capítulo VI; Epistemología y transdisciplinariedad, los autores abordan el tema de la epistemología en la educación especial, con miras a proponer una mirada complementaria entre diversas posturas epistémicas como el de la complejidad, la nueva epistemología y la hermenéutica.

Desde la que tratan de construir discursos mediadores entre estas posturas para impulsar enfoques transdisciplinarios en una ciencia de la Educación Especial.

La obra cierra con el Capítulo; Prácticas de gobernanza en red interinstitucional. Construcciones para la gestión de proyectos integradores y transdisciplinarios, en el cual la autora, sitúa el estudio de las dinámicas de gobernanza en redes interinstitucionales como un pilar fundamental en la gestión y desarrollo de proyectos integradores y transdisciplinarios desde la co-creación que realizan comunidades académicas a partir de una autonomía responsable que propicia una cultura organizacional escolar inclusiva y participativa como base de la co-responsabilidad de los diversos actores educativos.

Las conclusiones de estas investigaciones ponen de manifiesto la riqueza de perspectivas y roles asumidos por los participantes en instituciones o grupos de trabajo; en el que emergen mecanismos de poder y control organizacional que interactúan con procesos colaborativos y dialógicos; dicha interacción constituye la base de un enfoque democrático, permitiendo el surgimiento de planteamientos más horizontales y de mayor transparencia en las acciones y la autonomía curricular desde racionalidad solidaria e inclusiva, abriendo paso a construcciones de auto-organización y co-responsabilidad colectiva.

En este recorrido intelectual, deseamos expresar nuestro más sincero agradecimiento a los investigadores cuyas contribuciones han sido fundamentales en la estructura de la obra, así como su compromiso y reflexión colectiva en cada una de las sesiones de trabajo, han enriquecido nuestra comprensión en la dinámica educativa actual; las perspectivas y conocimientos que han compartido, contribuyen significativamente en la manera en que concebimos y abordamos la educación en un mundo en constante cambio.

LIDERAZGO DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: DESEMPEÑO PROFESIONAL DESDE UNA CULTURA DE COLABORACIÓN

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

Resumen

LA PROFESIONALIZACIÓN DE los líderes que conforman los equipos directivos de las escuelas y organizaciones educativas en general, ha de impulsarse mediante la identificación de las principales funciones y responsabilidades que les atañen. En este contexto, se presenta una investigación en torno a las funciones que caracterizan y afianzan a los directivos, si se comprometen a desempeñar un liderazgo radicalmente formativo e impulsor de la escuela, en coherencia con las demandas y expectativas de las comunidades educativas, las redes escolares y las instituciones, que definen las metas, valores y transformaciones necesarias para dar respuesta a los principales retos de las relaciones educativas, sociopolíticas y del medio-ecología. Se han realizado numerosos grupos focales, mediante los cuales se han valorado las funciones de planificación, gestión, asesoramiento, colaboración, optimización de recursos y evaluación, que en su conjunto definen el perfil de participación en una comunidad en desarrollo, y permiten resituar los problemas e implicar a los directores en los retos tanto de la sociedad del conocimiento como del

propio papel de los líderes. Se concluye que los directivos son coprotagonistas de la acción evaluadora y de la transformación integral de la institución educativa, proponiéndose ampliar la intensidad de la dedicación en los escenarios más diversos y necesitados de una profunda transformación en pensamiento, toma de conciencia y conjunto de competencias a formar en y con los estudiantes.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico, Funciones, Colaboración, Educación Secundaria/Media, Estudio de caso.

Abstract

The professionalisation of the leaders who make up the management teams of schools and educational organisations in general, must be promoted through the identification of the main roles and responsibilities that concern them. In this context, research is presented on the roles that characterise and strengthen school leaders, if they are committed to radically formative and driving school leadership, in coherence with the demands and expectations of educational communities, school networks and institutions, which define the goals, values and transformations necessary to respond to the main challenges of educational, socio-political and environmental-ecological relations. Numerous focus groups have been carried out, through which the functions of planning, management, advice, collaboration, optimisation of resources and evaluation have been assessed, which together define the profile of participation in a developing community, and allow the problems to be resituated and the principals to be involved in the challenges of both the knowledge society and the role of leaders themselves. It is concluded that principals are co-protagonists of evaluative action and of the integral transformation of the educational institution, proposing to broaden the intensity of dedication in the most diverse scenarios in need of a profound transformation in thinking, awareness and set of competences to be formed in and with the students.

Introducción

La capacitación de los profesionales de la educación ha de atender al desempeño de las funciones correspondientes al ejercicio de la dirección, preferentemente planificación, gestión, colaboración, optimización de recursos, asesoramiento y evaluación en y de las instituciones, profundizando en la cultura, clima y práctica pertinente, llevadas a cabo en los centros formativos desde un singular liderazgo y estilo de toma de decisiones, que transformen permanentemente los modelos y las formas de desarrollo integral de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el avance en una nueva ética.

La asunción del liderazgo pedagógico constituye la principal forma de compartir las responsabilidades como funciones y valores, que han de presidir la tarea directiva en las instituciones, singularmente en las de Educación Primaria y Secundaria-Media, pero abiertas a la capacitación de todos sus componentes en el desarrollo de las competencias clave, transformativas y globales, esenciales en la nueva sociedad del conocimiento, la globalización y la complejidad integral.

El liderazgo pedagógico ha de asumirse como un desafío, que demanda armonía, empatía y compromiso profundo con el significado de la educación, que requiere un estilo de sabiduría como virtud y nueva forma de construir los valores y entender los contrastes de una sociedad intensa, incierta y en una búsqueda permanente.

El desempeñado de la tarea como miembro de un equipo directivo implica una visión indagadora e imaginativa, que promueva una auténtica colaboración entre todos los componentes del micro-grupo, afianzando un estilo de toma de decisiones en equipo, que implica modos creativos de construir las interacciones y el clima social de la institución. Se conforma el estatus y el sistema de relaciones que caracteriza la organización educativa mediante un liderazgo centrado en las personas, el compromiso y la plena disposición a incidir en todos y cada uno de sus componentes, aunque con énfasis en el respeto y preferencia por los seres humanos, integrantes y corresponsables

de la institución, al impulsar a todos los participantes a vivir un intenso coprotagonismo y a descubrir las auténticas preferencias que los principios de inclusión, complejidad y globalización nos demandan, como resituando a los directivos ante tales retos (Baldacci, 2022).

La vivenciación del liderazgo como auténtica exigencia educativa se evidencia en el conjunto de decisiones a tomar orientadas a lograr la plena educación de las personas de la escuela, alcanzando un elevado nivel de conciencia, plena responsabilidad e intensificación en los valores más s de una sociedad democrática y de un centro educativo con una visión ciudadana y cultural, basada en la dignidad, el respeto y la solidaridad entre todas las personas (Baldacci, 2022; Medina *et al.*, 2023), impulsándose una educación en igualdad e intensa cooperación. El equipo directivo de cada escuela se consolida y representa los nuevos modos de ser, compartir y avanzar en colaboración, que implica la aceptación de la reciprocidad y la corresponsabilidad para identificar las auténticas expectativas y demandas de las personas al impulsar un clima de confianza, flexibilidad y adecuada cooperación entre los integrantes de la comunidad, con énfasis en los componentes del equipo de dirección.

Proceso de aprender a colaborar en/como equipo directivo

La configuración de los equipos directivos de los centros educativos, con foco en la Educación Secundaria, requiere de un proceso de toma de conciencia del impacto de la cultura en las decisiones de corresponsabilidad, cooperación y armonía, mediante las cuales se logra que la tarea de liderazgo promueva el desempeño de una educación integral y la respuesta adecuada a los actos de enseñar y aprender, orientados a la capacitación de cada persona de la institución educativa para la creación de un clima de colaboración entre todos los Implicados. El equipo requiere, que en los ambientes educativos, se configuren verdaderas actuaciones en profunda interacción, desempeñadas en empatía y participación en el diseño del proyecto común para la escuela y el entendimiento innovador del diseño del proyecto educativo, que oriente las innovaciones de la institución y demande de la dirección una adecuada y justificada función transformadora, generada desde el entendimiento y el modelo de mejora compartido entre todos los docentes participantes, con énfasis en la persona que la dirige y sus colegas, jefatura de estudio, así como

algún responsable de otros departamentos, tales como orientación educativa, responsable de convivencia, etc. (Leithwood *et al.*, 2006).

Este amplio equipo conlleva la creación de una cultura abierta, flexible, transformadora y en corresponsabilidad integral, que consolida una permanente reflexión acerca del estilo de liderazgo, la singularidad del ambiente institucional y la atención a las necesidades de los nuevos modelos de planificación, asesoramiento y evaluación del desarrollo de la educación orientada a la formación y compromiso de cada ser humano con los valores más significativos y las demandas de un estilo de competencia, que se ha desarrollado entre todos los actores de la comunidad educativa, destacándose el significado de las competencias transformativas y las globales, marco superador de las competencias clave.

La institución educativa, desde el profundo significado que representa para sus líderes pedagógicos, ha de avanzar en la cultura de colaboración para una mejora continua, a la que hemos de contribuir mediante la construcción de un discurso fundamentado en un código verbal, caracterizado por la empatía y la inteligencia emocional, que se demanda de cada miembro del equipo, al promover las siguientes cualidades:

- Claridad en las finalidades educativas a alcanzar.
- Precisión en las metas, competencias, objetivos y resultado de aprendizaje a desarrollar por cada miembro del equipo y de la comunidad educativa en general (Medina y de la Herrán, 2023).
- Dominio compartido de un nuevo marco de conocimientos y singularidades de las relaciones sociales entre todos los componentes y sus actuaciones desde las vivencias y la toma de decisiones compartida (Medina y Domínguez, 2016).
- Avance en el dominio de nuevas formas y escenarios que generen las claves para una coreografía cercana y estimuladora de la colaboración, afianzando nuevos ambientes híbridos de aprendizaje (Ricardo *et al.*, 2022; Zabalza, 2022).
- Tomar conciencia de la riqueza y asesoramiento mutuo entre todas las personas del equipo, asentando un estilo de búsqueda y trabajo en común.

- Diseño de una metodología propiciadora de una adecuada armonía y logros como equipo institucional, que impulse la innovación de la escuela como comunidad de aprendizaje (Gairín, 2005).
- Respuesta a los intensos retos de la sociedad de la incertidumbre, el impacto tecnológico y la digitalización, así como tener presente las diversas necesidades del diálogo entre las personas y culturas (Domínguez *et al.*, 2021, 2022).
- Convertir la función de liderazgo en foco y base de la deliberación, investigación e innovación de los procesos educativos, apoyando y motivando a toda la comunidad educativa (González-Fernández *et al.*, 2020, 2021).
- Los centros educativos han de promover una cultura de entendimiento, apertura y sincera cooperación entre todos los miembros del equipo directivo, que ha de verse reflejada en una línea de búsqueda, rigor y amplio entendimiento entre cuantas personas configuran la institución educativa.

Caracterización de funciones definitorias del liderazgo del equipo directivo

El equipo directivo de una institución educativa, con énfasis en la Educación Secundaria/Media, se configura en la base del compromiso y permanente estilo de superación, que ha de caracterizar a una institución formativa, gracias a cuya visión del liderazgo se consolida la vida y el estilo transformador de una institución. La constelación de funciones que identifican a un equipo directivo indagador y con intenso compromiso ético-social ha de seleccionarse y dar un enfoque plenamente transformador al microgrupo directivo y a sus principales protagonistas, sintetizando el equipo y la responsabilidad de tales funciones a los personajes que desempeñan los papeles de director, secretaría, organización de los estudios/programas, orientador/asesor de los estudiantes y facilitador de la institución educativa.

Presentamos en este capítulo las principales funciones que han de desempeñar los equipos directivos, y prioritariamente los inspiradores de las organizaciones, responsables de la etapa inicial de la juventud que constituye un periodo conflictivo para los propios estudiantes y la comunidad edu-

cativa en general. La pluralidad y variedad de intereses de los adolescentes y jóvenes plantea al equipo directivo de la institución una modalidad intensa y extensa de funciones, que adecuadamente desarrolladas permitirá atender y dar respuesta a los continuos desafíos propios de cada nueva generación.

Entre las numerosas funciones que han de asumir los equipos directivos hemos de seleccionar aquellas que justificadamente las caracterizan y comprometen en una cultura innovadora, fundamentada en una investigación colaborativa y a la aportación de engrandecer el conocimiento, el clima y los desafíos avanzando en el reto de la metáfora de la ciencia abierta (Nava *et al.*, 2020). Presentamos en lo que sigue las principales funciones que implican intensamente a cada directivo y a los docentes en su globalidad (Figura 1).

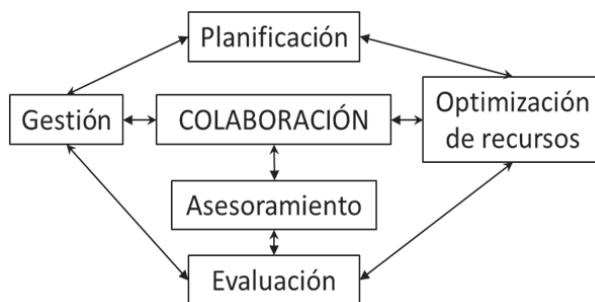


Figura 1. Funciones de liderazgo

La función nuclear generadora de una permanente y compartida cultura es la colaboración, entendida como la toma de conciencia y la continua demanda de implicarse en un marco de trabajo en equipo, desde el cual comprender y tomar decisiones reflexivo-indagadoras, que afectan a la totalidad de la organización escolar y evidencia en el impacto y apertura de la comunidad educativa en su globalidad (Medina, 2015).

La colaboración significa una búsqueda y construcción de un discurso integrador y complementario de cuantas actividades y compromisos han de asumir los equipos directivos, convirtiéndose en el eje del propio microgrupo y principal garantía para un sistema de toma de decisiones basado en el desempeño de roles, la asunción compartida de responsabilidades y el compromiso del conjunto de personas que conforman la escuela y su impacto en la sociedad del conocimiento. La puesta en práctica de la colaboración se apoya

en un pensamiento reflexivo-anticipador, que ofrece a cada miembro la oportunidad de prever y buscar armónicamente el conjunto de responsabilidades, que acepta cada escuela, como organización singular, creativa y optimizadora de la vida y del proyecto vital, que define y asume cada persona.

La planificación es la visión anticipadora del conjunto de acciones prioritarias, que configuran la cultura y selecciona los fines que caracterizan a cada institución escolar, y cuya visión debidamente fundamentada incumbe a todos los equipos directivos. La función planificadora se aplica al tomar decisiones para mejorar el futuro de la institución, formulando unas adecuadas transformaciones que promuevan un clima innovador y que generen modelos de trabajo en equipo en armonía con los desafíos de la futura década (Medina y De la Herrán, 2023).

La función central de la colaboración se expresa al desempeñar las restantes, configurando procesos de gestión y optimización de todos los recursos característicos de la institución educativa y ampliados mediante procesos de asesoramiento a los miembros de tal institución, con foco destacado en la atención y facilitación de la docencia y la investigación desde la práctica.

Los nuevos ecosistemas educativos avanzan al impulsar estas funciones y generar nuevas formas de liderazgo que colocan a los docentes en los protagonistas del ser y actuar en cada escenario formativo, abiertos a la creación de una cultura de búsqueda e investigación como micro equipos que desarrollan modalidades evaluadoras, coherentes con los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de incertidumbre y de crisis profunda propias del impacto y predominio de las decisiones crítico-tecnológicas.

Metodología heurístico-didáctica para una cultura de colaboración

La generación de la cultura de colaboración en y desde las instituciones educativas requiere de una metodología creativo-transformadora que integra la perspectiva didáctica y heurística, mediante las cuales dar respuesta a cada una de las funciones características de los equipos directivos, que constituyen su principal razón para transformar y adoptar las decisiones más pertinentes.

La metodología heurística a aplicar como equipo directivo más adecuada es la dialógica, refrendada mediante grupos de discusión y estudio de casos, que han de afianzarse mediante narrativas auto-observación, análisis interaccionista-simbólico y análisis del contenido del discurso, en sus códigos, metacódigos y textos en evolución (Huber 2022; Medina y Huber, 2023).

La creación de la cultura de colaboración demanda de cada participante una disposición a la empatía y a la toma de conciencia del significado de la tarea de innovación y el encuentro constructivo entre todos los miembros de la escuela, afianzando el estilo y los procesos de liderazgo en auténtica búsqueda y apoyo mutuo, la realización de las funciones prototípicas, logrando desde la armonía y la práctica emocional afianzar una intensa y justificada mejora de la tarea educativa, al promover la cercanía, el apoyo y la confianza entre los miembros del equipo directivo para el mejor desempeño e implicación de la comunidad escolar en su conjunto.

Una organización abierta y un estilo cercano y sincero entre todas las personas del equipo constituyen el ecosistema apropiado para impulsar el trabajo y desarrollar una cultura profesional, desempeñada en micro-grupo como célula necesaria y garantía del desempeño de una educación fomentadora de la visión ético-socio-cultural, comprometida con los valores de inclusión, encuentro, solidaridad y cercanía democrática (Baldacci, 2022).

La metodología heurística referida se ha de complementar con la didáctica, marco necesario para construir un microsistema de búsqueda y profundización en el significado e impacto de las propias decisiones del equipo directivo, consciente de la riqueza de la investigación para desvelar las preguntas y problemas más destacados, que atañen a los nuevos desafíos de las escuelas ante las demandas de la actual década (Medina y De la Herrán, 2023). El método a aplicar para dar respuesta a la toma de decisiones en colaboración ha de concretarse en el autoanálisis de las trayectorias de vida, centradas en las experiencias en cooperación desempeñadas en grupos de diálogo, estudio de caso, relatos del liderazgo y, especialmente, apertura al diálogo, a la interpretación de las tareas realizadas en equipo y al desempeño de una práctica directiva de naturaleza innovadora y reflexiva, enriquecida por la investigación y el análisis de casos (Domínguez *et al.*, 2018; Medina, 2015).

Se completan los métodos y el procedimiento anterior con procesos de auto, co y heteroobservación de situaciones y actuaciones que el equipo de

dirección lleva a cabo ante la complejidad de las situaciones formativas, especialmente al inicio del curso, al acabar el primer mes y bimensualmente, para valorar la calidad de la innovación e investigación, así como para comprender los métodos didácticos aplicados, base de la consolidación de los equipos institucionales y comprometidos con prácticas responsables vividas cooperativamente.

Al investigar los desafíos de la cultura directiva en colaboración se comparte una filosofía de trabajo, que fundamenta las actuaciones en las funciones de planificación, gestión y asesoramiento inteligente a todas las personas de la institución, forjando un clima de estudio y análisis continuo de los procesos y prácticas desarrolladas, que inciden positivamente en una educación integral con un gran sentido ético axiológico (Medina *et al.*, 2023).

La acción directiva posibilita a cada integrante del equipo las claves para avanzar en el conocimiento y afianzar las competencias humanas y técnicas ante la nueva forma de desempeño del liderazgo pedagógico, base del servicio y transformación de la institución educativa y de la comunidad escolar en interacción. La investigación del desempeño del liderazgo pedagógico vivido y compartido entre los propios miembros del equipo y su reflejo en la comunidad, representa un especial episodio y base para el propio desarrollo profesional de cada uno de los implicados, y ofrecer a la institución las más relevantes garantías para encontrar respuestas, que el fomento del autoconocimiento, el sentimiento y la toma de conciencia garantizan, especialmente el aprendizaje experiencial en equipo como base del desarrollo profesional desde la institución.

Las acciones desarrolladas por el microgrupo directivo han de convertirse en la base para el autoconocimiento y el análisis profundo de la tarea formativa, y desde aquella proponer nuevos métodos para comprender la pluralidad de los desafíos y la pertinencia de los métodos que debemos seguir profundizando y mejorando, al avanzar en el conocimiento y las vivencias, que demuestren nuestra calidad y compromiso con la propia escuela, promoviendo la participación. Hemos de trabajar desde la complementariedad de los métodos didácticos y heurísticos coherentes con las nuevas formas de entender y aportar soluciones innovadoras a los continuos desafíos de la institución educativa. Entre ellos se destaca el estudio de casos prácticos, el aprendizaje basado en problemas y la redacción y propuesta de los proble-

mas divergentes para los directivos y el profesorado, así como para los propios estudiantes, al convertir el ecosistema de la institución educativa en la base y en la principal forma de pensar e intervenir los procesos formativos.

Se ha de avanzar en la transformación de los grupos orientados al diálogo y encuentro entre las culturas, forjando procesos de auto, co y heteroevaluación rigurosos y, especialmente, desempeñar un liderazgo en las instituciones educativas basado en la auto y co observación, base del proceso de investigación. La tarea asumida se concreta en identificar las principales funciones que han de desempeñar los líderes pedagógicos en las instituciones educativas para propiciar la educación integral de cada persona y desarrollar la acción directiva desde una cultura de colaboración. Este cometido se pretende alcanzar al aplicar una visión metodológica de carácter mezclado, pero con énfasis en el empleo del método de caso, la comprensión de los textos emergidos desde grupos focales y la aplicación de un cuestionario *ad hoc* con un suficiente número de preguntas en torno a las funciones nucleares de planificación, gestión, asesoramiento, colaboración, etc., en coherencia con los trabajos previos de Domínguez *et al.* (2021), Hamilton y Corbett-Whittier (2012) y Medina y Huber (2023).

Se presenta una diversidad de datos con singular responsabilidad en el análisis y comprensión de los directivos, que evidencian un liderazgo pedagógico compartido, desempeñado desde la cultura basada en el compromiso y la colaboración, al trabajar el currículum ético-social que orienta las funciones de los equipos directivos al profundizar en el conocimiento y comprensión del texto, el discurso y los modelos de educación, con singular proyección en el significado y toma de conciencia del poder transformador de los profesionales y las comunidades generadoras de un profundo conocimiento y búsqueda de los auténticos saberes (Baldacci, 2022; Bocchiolesi, 2023; Medina *et al.*, 2023; Nava y Nava, 2019; Zabalza, 2023).

Proceso de validación y fiabilidad del cuestionario

La base y el rigor del cuestionario se ha proyectado en las conversaciones y grupos de discusión, creadores de saberes en los más diversos escenarios y ambientes híbridos de aprendizaje. Se ha trabajado la validez de contenido y el proceso de replicación entre expertos, profundizando en la pertinencia y

adecuación de las preguntas formuladas para evidenciar el papel y significatividad del liderazgo pedagógico, a fin de propiciar el desarrollo e innovación de las instituciones, promoviendo la educación integral de cada persona de la organización como institución que aprende.

Se ha completado la reflexión y el diseño actualizado del cuestionario mediante el debate y análisis de diez de expertos, ampliando el proceso de estudio del mismo desde dos grupos focales de seis expertos, quienes han perfilado la pertinencia de las preguntas formuladas y aplicado los criterios de claridad, rigor, adecuación, coherencia e impacto.

Se ha procedido a la selección de las cuestiones esenciales y se han reformulado las preguntas a partir del análisis de contenido de los textos de los expertos y del discurso emergido en los grupos de discusión al profundizar en el significado y adecuación de las preguntas constitutivas del cuestionario. Se ha armonizado y adaptado la redacción de las preguntas teniendo en cuenta el análisis de contenido y la coherencia interna del conjunto derivado del enfoque aplicado y la adaptación progresiva de los códigos y metacódigos configuradores de la dimensiones y funciones constitutivas. Este proceso de codificación se ha realizado en coherencia con las aportaciones de Huber (2022).

La fiabilidad se ha obtenido mediante la aplicación del Alfa de Cronbach (0.92), ajustada al objeto de la investigación y adaptada a la singularidad y calidad de los informantes clave en este campo de conocimiento global, profundizando en la coherencia y contraste con las aportaciones del clima de las instituciones con la visión de (Darling-Hammond y Cook-Harvey, 2018). Se ha seguido intensificando el diálogo, la innovación e investigación del liderazgo realizando grupos de discusión y profundizando en el análisis de contenido de los discursos emergidos en los debates.

Los expertos han profundizado en el liderazgo pedagógico y en el desempeño profesional de la docencia, pero con intensa dedicación a la función directiva en centros educativos, preferentemente en Educación Secundaria, así como participando en programas de capacitación continua del profesorado, con énfasis en la inicial, pero han colaborado también en proyectos de desarrollo y de actualización, centrados en la cultura de innovación e investigación en las propias organizaciones educativas, con proyección y elevado compromiso con el desarrollo comunitario y la generación de ambientes híbridos de aprendizaje, síntesis necesaria para responder y aportar conclu-

siones complejas y atentas a las intensas y cambiantes situaciones críticas, existenciales y profesionales.

La cultura profesional de los expertos y líderes implicados se focaliza en la investigación, y se concreta en los siguientes requisitos: al menos un quinquenio de experiencia en liderazgo pedagógico en instituciones formativas e implicación en actividades de desarrollo comunitario, ampliado con capacitación de profesionales y otros directivos educativos; se ha de disponer de una cultura y clima de colaboración en las instituciones educativas, afianzando procesos de indagación y apoyo a la profesionalización en las funciones de dirección; han realizado publicaciones y participado en congresos y jornadas de innovación de centros educativos, a la vez que han generado procesos de diálogo y análisis de numerosas actuaciones de mejora en diversidad de organizaciones educativas, destacando la implicación en el diálogo y encuentro entre culturas, así como en propuestas de mejora para las diversas etapas del sistema educativo.

Diseño de la práctica investigadora de las funciones de dirección: estudio de caso

La profundización en el conjunto de funciones referidas para el desempeño colaborativo y el avance en el desarrollo profesional de los directivos se ha llevado a cabo mediante un *focus group*, en línea con los trabajos de Medina (2015), y en atención a la naturaleza del mismo para atender a la diversidad de enfoques y avanzar en la calidad de la interacción vivida por los propios equipos directivos en el desempeño de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las narrativas y discusiones en torno a las funciones presentadas evidencian un acercamiento riguroso y comprensivo de las vivencias y experiencias previas que han experimentado los profesionales: directivos de las instituciones, singularmente en Educación Secundaria, al asumir los roles de director, jefe de estudios, secretario y responsable de departamentos (orientación, convivencia, interdisciplinariedad), que en los debates realizados han compartido las funciones presentadas. Se pretende realizar tanto la aplicación del programa Atlas.ti versión 9 como proyectar algunas de las más intersubjetivas interpretaciones, llevadas a cabo en el *focus group*, correspon-

diente al equipo de investigación, incrementando los rasgos característicos y definitorios de cada función.

Dada la significación de las funciones y la minuciosa presentación de algunas experiencias relevantes y coherentes con las nuevas visiones de la tarea del liderazgo pedagógico, se procedió a intensificar el análisis siguiendo las visiones de Gento *et al.* (2022), así como la interpretación de las experiencias intergrupos propia de las acciones de innovación y de las trayectorias de vida desempeñadas en cada uno de los roles directivos, sintetizadas en la Tabla 1.

| Funciones de liderazgo | Expresiones trayectorias experienciales |
|---------------------------------|--|
| Planificación | "Imprescindible". "La preparación de las reuniones del equipo técnico de coordinación pedagógica se planifican con antelación, pero se trabaja desde un guion previo definido al inicio del curso y que incluye apartados comunes cada mes". |
| Gestión | "Se gestionan los recursos económicos, materiales y humanos, aplicando la sostenibilidad institucional y temporal y las normas de atención y asignación del profesorado, con especial atención a las agendas y calidad de la docencia". "Gestión de programas Erasmus". |
| Colaboración | "La base de la colaboración institucional se realiza entre los miembros del equipo directivo, apoyado en el mérito y experiencia, complementariedad y especializaciones". |
| Optimización de recursos | "Máximo valor procesual". "Es imprescindible optimizar los recursos, dado su natural limitación. Hemos de procurar un uso racional de los medios informativos y atender a su pleno rendimiento". "El conjunto de los humanos requiere sistemas inteligentes de estímulos reparto de tareas e incentivación". "Hemos obtenido los recursos necesarios, dada la optimización de ellos". "La rendición trimestral de cuentas". |
| Asesoramiento | "Hemos de destacar el propio asesoramiento, que recibimos desde la supervisión educativa y los centros de formación de docentes". "Colaboración con redes de docentes". |
| Evaluación | "La memoria anual de evaluación nos facilita un mejor conocimiento de las tareas realizadas y nos permite diseñar el nuevo curso con mayor rigor. La cultura de evaluación en colaboración, especialmente las memorias del profesorado, nos propician el conocimiento y rigor de lo realizado". "Hemos realizado memorias de autoevaluación del equipo directivo prácticas y precisas, garantía para la mejora constante". "Base para conocer el logro de los objetivos previstos y formalizar nuevas propuestas de mejora". |

Tabla 1. Síntesis de las expresiones presentadas en las trayectorias experienciales

Análisis intersubjetivo entre directores e investigadores

Las funciones objeto de reflexión y contraste entre el equipo de investigación y los directores de los centros de Educación Secundaria/Media participantes en los diversos grupos de discusión, evidencian una elevada valoración. Así se evidencia en términos tales como: “la planificación anual es esencial, singularmente para la organización y desarrollo de proyectos de gran impacto internacional, como Erasmus”; “se destacan programas de tránsito, desarrollo del bilingüismo, aulas y ciclos formativos, especialmente ligados a la planificación del proyecto educativo de la institución”.

La puesta en acción de la planificación está estrechamente ligada a la adecuada gestión, y así se subraya: “la calidad del equipo directivo y la toma de conciencia de la responsabilidad en la administración de los recursos públicos, se concreta en un vestido de toma de decisiones, basadas en la máxima colaboración entre todas las personas de la comunidad educativa”.

Se constata que el desempeño del liderazgo pedagógico se explicita en el sistema y compromiso de los miembros del equipo directivo para asumir las responsabilidades, que se requieren para afianzar tanto la cultura de colaboración como la adecuación de los escenarios, tiempos y empleo creativo de todos los medios disponibles, que han de concretarse en nuevos modelos y estilos de dirección desempeñados en las instituciones educativas. Se evidencia la capacidad para gestionar las instituciones educativas en el sistema de optimización de los recursos, ajuste del profesorado, equipos de academia y ambiente de atención a las familias.

Se manifiesta el valor y pertinencia del desempeño de jefes de academia, profesorado general y miembros de asociaciones y responsables de asociaciones locales, afirmándose que se concrete en la proyección e impacto de la función directiva en la escuela y ámbitos de desempeño y capacitación profesional: “el departamento de orientación ofrece a los estudiantes y familias, un adecuado apoyo y estímulo para optar por una futura profesión o conocimiento de la diversidad de ocupaciones futuras, consciente de las incertidumbres de las TIC”.

La función evaluadora en su pluralidad de rúbricas a aplicar (auto, co y heteroevaluación), se ha destacado como una de las más relevantes funciones, tanto para el autoconocimiento del liderazgo desempeñado como para

el sentido organizativo/creativo que ha de caracterizar a los equipos, evidenciándose un conocimiento significativo y convirtiéndose en la principal función que han de precisar, comprender y desempeñar los directores, en beneficio de la escuela en su globalidad y su especial incidencia, si se practica una evaluación abierta, formativa y compartida, así ha sido reconocida en las numerosas expresiones y discursos que, en torno a ella, han explicitado y se asumen como equipo en colaboración.

Los planes de mejora para la innovación de las instituciones de Educación Media encuentran en el proceso de auto y coevaluación la principal vía y cambio de profundo conocimiento. Los equipos directivos desde su estilo de diseño y desarrollo de las modalidades y pruebas de evaluación buscan la línea de autoconocimiento y el camino para la transformación continua: “año tras año el equipo directivo lleva a cabo los procesos de auto y coevaluación del centro y del conjunto de acciones desempeñadas, profundizando en el verdadero impacto del liderazgo del equipo a ejecutar para lograr los objetivos y mejorar la cultura formativa del instituto”.

Se constata que el conjunto de funciones han de ser valoradas en su sentido holístico e integral, generando las verdaderas bases para avanzar en la cultura de la colaboración, así como el sentido interrelacionado y aplicado en la práctica del resto de las funciones, subrayando su profunda interdependencia y la repercusión de las mismas en el modelo y marco para el desempeño de un liderazgo auténticamente auto y coformativo.

Diálogo integral: análisis y ordenación del valor de las funciones directivas

Los diálogos de los grupos de discusión se completaron con una invitación a la ordenación, toma de juicio, prioridad y significado de las seis funciones seleccionadas para aportar una visión creativa, emergida de las experiencias y trayectorias profesionales que los directivos entrevistados han vivido en el desempeño de tales cometidos.

Así, entre las valoraciones aportadas, global y analíticamente al proponerles nuevos interrogantes que les facilitarán entender el significado e impacto formativo para cada una de ellas, se sitúan en una realidad axiológico-cultural muy cercana: colaboración, planificación y gestión, seguidas de

evaluación y optimización de recursos, situándose en último lugar el asesoramiento, aunque todas ellas son consideradas de máxima importancia e interés para el desempeño del liderazgo pedagógico.

La ponderación alcanzada en una aproximación cuantitativa evidencia que todas han superado el 5 y el 5,6 las tres más elevadas: colaboración, planificación y gestión, seguida inmediatamente de la evaluación (5,2), optimización de recursos (5,1) y asesoramiento (5,09). Esta ponderación cuantitativa, invitación global sugerida a los directivos implicados en los grupos de discusión, confirma que las funciones consideradas en investigaciones previas, de especial relevancia dada su naturaleza y proyección global, se confirman entre las más influyentes para el ejercicio del liderazgo pedagógico en los centros educativos, conscientes del amplio universo que la mejora de la cultura de colaboración nos demanda, dado el continuo e intenso estilo de búsqueda y transformación que requiere el desempeño reflexivo e innovador de la toma de decisiones en equipo, en las más diversas instituciones formativas, constatando su triple dificultad conceptual, ético-social e institucional.

La mejora de las prácticas de liderazgo en las escuelas de Educación Media requiere una nueva visión del encuentro, discurso y toma de decisiones que han de verse reflejadas en la planificación y gestión de un currículum ético-social (Baldacci, 2021, 2022), y la afirmación del encuentro entre las culturas y el desarrollo de una educación social y axiológica plenamente democrática.

Hemos de continuar comprendiendo y emergiendo las más relevantes experiencias que han vivido los implicados, sus trayectorias profesionales y los grupos de discusión, logrando así la confirmación de las evaluaciones dadas a cada función con el análisis e interpretación de los relatos más valiosos vividos en el último trienio en los centros educativos. Se señalan en lo que sigue algunas de las imágenes que mejor reflejan lo experimentado y expresado en los diálogos de los grupos directivos que han compartido en torno a la planificación y gestión:

- Planificación: “En mi experiencia como directivo aplico habitualmente la función planificadora y tal función ha consolidado nuestro equipo directivo como intensamente colaborativo”.
- Gestión: “La labor de gestión ha marcado la tarea y práctica de colaboración entre los miembros del equipo directivo”.

Los profesionales de los equipos directivos participantes en los diálogos han coincidido en la repercusión que evidencian aquellas funciones más valoradas y, en su globalidad, han evidenciado la sintonía entre una dirección con dedicación gestora y el significado y profundidad de la práctica del liderazgo desde una plena y dedicada a colaboración.

Asimismo se expresan los participantes, quienes valoran la colaboración como la función mediante la cual se hace más directo e influyente el liderazgo pedagógico, al confirmarse que la dirección de una institución educativa se mejora y facilita el desempeño de prácticas cercanas y asumidas en equipo por todos los componentes de la responsabilidad directiva, en la medida en que se vive una adecuada y fecunda cooperación entre todas las personas de la escuela, destacando el esfuerzo y complementariedad de tareas entre todos los implicados en la institución educativa.

El contrapunto de la valoración de las funciones expuestas se corresponde con el sentido dado al asesoramiento bien asumido por la jefatura de estudio y el departamento de orientación, pero considerado en una estimación más reducida para el resto de miembros del equipo.

Reflexiones finales

Desde estas coordenadas procede considerar algunas reflexiones destinadas a consolidar el liderazgo de los equipos directivos. Ciertamente, las instituciones de Educación Secundaria/Media requieren de un auténtico liderazgo pedagógico de sus equipos directivos, asumido como un desafío que demanda de los verdaderos protagonistas armonía, empatía y un compromiso con una educación integral, generadora de nuevos valores que sintetizan los relevantes retos de un mundo complejo, glocalizado y necesitado de un marco actualizado de sentido y profundo significados.

Hemos acompañado a los líderes de los grupos de varios centros educativos, convertidos en estudio de caso, de diálogo, análisis y valoración de las funciones más significativas que asumen, y de cuyo desempeño y coherencia formativa depende la cultura, el clima y la verdadera visión formativa de las instituciones, evidenciando que la opción innovadora de tal organización depende de las intensas y adaptadas concepciones que el equipo directivo tiene de las funciones desempeñadas, atendiendo prioritariamente a la pla-

nificación, optimización de los recursos y colaboración, generando un marco creativo-transformador que incide en cada una de las personas que constituyen la comunidad educativa.

La relevancia del equipo directivo depende del modo de entender y desempeñar las funciones peculiares, que posibilitan la evaluación e implicación de la globalidad de la institución educativa y su impacto en la transformación permanente del centro y en el desarrollo de la comunidad y entorno. El equipo directivo proyecta en la sociedad circundante su propio modelo, estilo de liderazgo y compromiso de toma de decisiones, cuyas claves se concretan en la planificación de su forma de decidir para avanzar en el conocimiento y práctica creadora de continuas e innovadoras formas de capacitar a las personas, equipos y grupos, generando un clima de colaboración, autonomía y respeto para lograr una educación plenamente transformadora.

Las expresiones compartidas en los grupos de discusión han puesto de manifiesto que la pertenencia a un equipo directivo y, singularmente, a una institución educativa, conlleva asumir un estilo de ser y actuar orientado desde los auténticos valores, que caracterizan a las escuelas en la tercera década del siglo XXI, y que la propia cultura institucional incide y potencia en modo creativo y transformador como educador-docente y, esencialmente, líder pedagógico. Los singulares discursos presentados coinciden en el valor e impulso de la colaboración como base de la propia cultura y la generación de un estilo de compromiso y toma de decisiones, que evidencia la pertinencia de los liderazgos distribuidos, compartidos y necesariamente solidarios. Así se potencia el mérito, la experiencia y la intensa tarea de resolver en equipo los múltiples procesos y desafíos que la vida de las instituciones plantea al propio profesorado, con especial implicación de los miembros del equipo.

Las múltiples experiencias y las vivencias aportadas por cada equipo destacan el protagonismo de los presidentes y directores de las instituciones formativas, singularmente cuando han de diseñar y justificar un proyecto de dirección que han de presentar a la comunidad educativa para su conocimiento y base para poder ser elegidos. El correspondiente líder ha de tomar conciencia de la amplitud de su cargo, así como de la ingente responsabilidad asumida, entre la que destaca el nombrar y conformar su equipo, especialmente la jefatura de estudios y la secretaría.

Se constata que cada escuela, como organización que aprende y proporciona a cada miembro su plena formación, ha de sentar las bases de los adecuados escenarios para evaluar la pertinencia, coherencia, creatividad, manejo de recursos, análisis de situaciones complejas y armonía emocional que propicie una situación de equilibrio, sosiego y verdadero disfrute personal e institucional, logrando el afianzamiento de un merecido clima de trabajo integral, holístico y de impulso de cada ser humano.

Bibliografía

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.

Baldacci, M. (2022).

A socio-ethical education curriculum. Carocci.

Bocciolesi, E. (2023).

Dinámicas pedagógicas y simbólicas en una propuesta ético-social. Perspectivas críticas para las reflexiones sobre la complejidad ética del aprendizaje. *Revista Derechos Humanos y Educación*, 1(8).

Darling-Hammond, L., y Cook-Harvey, C.M. (2018).

Educating the whole child: improving school climate to support student success. Learning Policy Institute.

Domínguez, M.C., González-Fernández, R., Medina, A. y Cacheiro, M.L. (2022).

Formación del profesorado de bachillerato en las competencias clave. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 779-802.

Domínguez, M.C., López-Gómez, E. y Cacheiro, 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.

Gairín, J. (Coord.) (2005).

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

Gento, S., González-Fernández, R. y López-Gómez, E. (2022).

Dirección de centros educativos y ampliación de autonomía con rendición de cuentas. El rol mediador del liderazgo pedagógico. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 193-209.

González-Fernández, R., Khampirat, B., López-Gómez, E. y Silfa-Sención, H.O. (2020).

La evidencia del liderazgo pedagógico de directores, jefes de estudios y profesorado desde la perspectiva de las partes interesadas. *Estudios sobre Educación*, 39, 207-228.

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.

Hamilton, L., y Corbett-Whittier, C. (2014).

Using case study in education research. Sage.

Huber, G. (2022).

Identidades migrantes. Congreso de Identidades Migrantes y Diálogos Transfronterizos. Universidad de Granada.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006).

Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning. National College for School Leadership.

Medina, A. (2015).

Innovación de la educación y de la docencia. Ramón Areces.

Medina, A., Medina, M.C. y Ruiz-Cabezas, A. (2023).

Didáctica para superar desafíos futuros. En A. Medina y A. de la Herrán. *Futuro de la Didáctica General* (pp. 13-85). Octaedro.

Medina, A., y De la Herrán, A. (Coords.) (2023).

Futuro de la Didáctica General. Octaedro.

Medina, A., y Domínguez, M.C. (Eds.) (2016).

Didáctica, disciplina básica para los Profesionales de la Educación. Universitas.

Medina, A., y Huber, G. (2023).

Identidades migrantes y formación del profesorado. Investigación Educativa para el encuentro entre culturas fronterizas. Universitas.

Nava, M.V., Huerteró Delgado, M.L. y Carro Martínez, N. (2020).

El liderazgo y la gestión escolar. Construcciones, perspectivas y reconfiguraciones desde su complejidad. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 1(1), 85-103.

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. (2022).

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.

Zabalza, M.A. (2022).

Coreografías didácticas en Educación Superior. Narcea.

Zabalza, M.A. (2023).

La Educación Ético-Social en la escuela. *Revista Derechos Humanos y Educación*, 1(8).

COMPLEJIDAD PARA EDUCAR ENTRE PEDAGOGÍA Y LITERACIDAD. FAVORECER LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE A PARTIR DE LAS DIFICULTADES INTERPRETATIVAS CONTEMPORÁNEAS HACIA LA ADULTEZ

ENRICO BOCCIOLESI¹

SANDRA PÉREZ HERNÁNDEZ²

Resumen

LA REFLEXIÓN QUE se presenta es el producto de un conjunto de investigaciones que se han desarrollado durante los últimos años. A partir de la evolución del entorno social, educativo y cultural se favorece la modalidad de comprensión de cuestiones relevantes para la gobernanza y gestión escolar. Las dinámicas educativas se ponen a la base de la lectura que transversalmente interviene en la complejidad a partir de cuestiones filosóficas analíticas. La metodología empleada es de tipo filosófico-educativo, con el macro-objetivo de complejidad relacionado a la comprensión de cuestiones pedagógicas y de lectura del entorno que se profundizan en la definición de la literacidad (Bocciolesi, 2018).

Por ende, la perspectiva ofrecida en el capítulo permite visualizar distintas cuestiones conectadas a las propuestas de distintos teóricos orientadas a la complejidad hacia la recuperación y la valoración de la persona adulta para que se mejore la dimensión del aprendizaje y se intervenga en desafíos cotidianos. La adultez es una etapa de vida, la cual manifestará, entre los distintos

1 Universidad de Urbino 'Carlo Bo' – Italia

2 Universidad Nacional Autónoma de México/ Universidad de Urbino 'Carlo Bo' – Italia

aportes, lo educativo, que se habrá sedimentado durante los distintos ciclos, y por eso se requiere y necesita volver a pensar en procesos y construcciones orientados al aprendizaje crítico pero sobre todo de complejidad. Los resultados epistémicos permiten diseñar nuevas y relevantes acciones de formación de las familias, de las personas que no reciben ningún tipo de formación postobligatoria y de educación para los jóvenes estudiantes, con la intención de mejorar y orientar concretamente las actividades de gestión escolar.

Palabras clave: pedagogía, valor agregado, literacidad, complejidad, gestión escolar

Summary

The reflection presented is the product of a set of investigations developed in recent years. From the evolution of the social, educational and cultural environments, the modality of understanding relevant issues for school governance and management is favored. Educational dynamics are based on reading, which intervenes transversally in complexity from analytical philosophical factors. The methodology used is philosophical-educational, with the macro-objective of complexity related to the understanding of pedagogical issues and reading of the environment, analyzed in more depth in the definition of literacy (Bocciolosi, 2018).

Therefore, the perspective offered in the chapter allows one to visualize a diversity of issues connected to the proposals of different theorists, with a complexity-based approach, in order to recover and value the adult person to achieve an improvement in the dimension of learning, in such a way that it will intervene in everyday challenges. Adulthood is a stage of life that will manifest, among other contributions, the educational aspect, which have been settled during the different cycles. Thus, it becomes necessary to reconsider the processes and constructions aimed at critical learning and, above all, complexity. The epistemic results allow the design of new and relevant learning actions for families, for people who do not receive any type of post-compulsory education, including young students, with the intention of improving and specifically guiding the school management activities.

Keywords: pedagogy, aggregate value, literacy, complexity, school management

Introducción

Durante la relectura del libro de Russell (1955), dedicado a la persona libre y la meditada, además de la crítica propuesta hacia la comprensión de los eventos, desarrolla la temática principal a partir del respecto. Russell, tras una vida de estudios de cuestiones propias, tanto del área lógico-matemática, cuanto de filosofía analítica, nos permite profundizar distintos aspectos relacionados la evolución de la dinámica mayéutica de origen socrático. Ciertamente, descubrir el propio conocimiento es una de las prácticas más difíciles, hoy en día, debido a las crecientes dificultades que estamos relevando en regresiones específicas localizadas en personas adultas. Como veremos más en su especificidad, en los reportes internacionales más recientes, debido a distintas cuestiones y variables sociales, económicas y de distanciamiento educativo, no favorecen una lectura positiva de nuestro propio entorno. El premio Nobel galés, en su descripción de los desarrollos necesarios para una determinación de las especificidades cognitivas de los seres humanos, en el libro dedicado al *'The Analysis of Mind'* (1922), enfocado sobre la indagación de cuestiones y aspectos que deberían favorecer el dominio de sí misma en cada persona, a través de la concreta experiencia transversal, desde una mirada interiorizada.

Por ende, el filósofo, nos acompaña desde la consideración crítica del propio conocimiento, a través de cuestiones introspectivas en estricta relación entre lenguaje, deseos, conocimiento y memoria. A partir de las relaciones que Russell establece entre lo que cada uno cree y desea, va pincelando un camino científico hacia el descubrimiento del estado mental de las personas. Desde las primarias cuestiones directas e indirectas, entonces provocadas, buscadas y generadas como si fueran un recorrido hacia una cuestión experiencial de tipo deweyano: en una continua relación bivalente entre momentos de actividad y pasividad. Mientras, que por el lado opuesto, encontramos los dinamismos de las estimulaciones indirectas, en numerosos casos literarios asociadas a cuestiones animales y, aunque a la distancia

de más de un siglo, sigan las discriminaciones entre directo; percibido como racional, e indirecto; desde una lectura más irracional, Por lo tanto, seguimos anclados en una mirada comúnmente limitada y separadora. Ciertamente, casi al primer cuarto del nuevo siglo, hemos logrado madurar diferentes y nuevos aportes que deberían favorecer el entorno social, económico, cultural y sobre todo educativo de equidad e inclusión. No obstante, las numerosas evoluciones de la *téchne* y por ende de las perspectivas evolutivas, y no evolucionistas, no podemos reconocer una verdadera y contundente mejora de las condiciones humanas. Somos más tecnologizados y a diario menos alfabetizados, tenemos enormes recursos comunicativos, y a diario aumentamos las distancias entre nosotros. Bauman, en los últimos dos años de su vida, logró enfocarse en cuestiones menos *líquidas* y más *densas*. La cuestión teórica abarcada por el sociólogo polaco, como en el caso de *Modernity and ambivalence* (1990), *Survival as a social construct* (1992), y *Liquid modernity* (2013) va mucho más allá de las cuestiones banalizadas hasta ahora alrededor de la fluidez relacional. Entonces dentro de un entorno que genera fragmentación de cualquier tipo de comunicación entre personas, estos espacios representan las nuevas barreras a las relaciones interpersonales. Dependiendo de la evolución misma de distintas herramientas, sean estas electrónicas o analógicas, de la misma forma somos incapaces de distinguir el potencial ínsito en cada una de las representaciones objetuales. Por ende, es importante que empecemos a enfocarnos en una mirada diferente a la que hasta ahora ha caracterizado nuestras perspectivas reflexivas y sobre todo críticas. Dependiendo de las definiciones más oportunas en este entorno científico, de las que nos permiten observar a través de cuestiones epistemológicas detectamos la pertenencia en abrir distintas opciones considerables para el entendimiento de los problemas, de las intervenciones más oportunas, y entonces de las posibilidades resolutorias delante de nuevos y relevantes desafíos humanos. Los retos representados por las distintas formas en que hoy en día, las personas establecen distintas relaciones superficiales, no requiere una mirada tanto filosófica cuanto pedagógica para definir, según cuestiones estructurales, el moriniano 'paradigma perdido'. A partir de estas cuestiones necesitamos subrayar las diferencias y los distintos problemas que han ido enmarcándose a partir de los últimos tres años en su especi-

ficidad, o sin excluir lo que en décadas ha ido sumándose a las cuestiones propias de cada ser humano.

Cuestiones teóricas

En 1960 el filósofo vienés, Popper, durante la conferencia filosófica en la *British Academy*, dedicó su atención a un tema de gran actualidad y contemporaneidad, titulado 'Las fuentes del conocimiento y de la ignorancia'. Como preámbulo a las cuestiones emergentes, estas mismas debidas a las reacciones conectada con el entendimiento del mismo título de la propuesta que el filósofo iba desarrollando, distingue, prioritariamente, las así dichas fuentes que debemos entender como los verdaderos lugares u orígenes del conocimiento e indudablemente de los errores que representan la parte fundamental de la misma experiencia del conocer.

Mientras que la otra cara de lo que presentó iba relacionándose a cuestiones con apariencia negativa, la malinterpretación que genera el término ignorancia, y dado que siempre se entiende el acto espontáneo de ignorar como una manera de actuar delante a una falta concreta de conocimiento. En este último caso, el problema surge justamente dentro de la interpretación que nosotros damos del ignorar, entonces el primer desafío se pone en la posibilidad de analizar lo que realmente desconocemos. La primera opción es dada de la falta de saberes respecto a una variable interpretativa que no toma ningún sentido, dado que el contenido necesario y correspondiente no está bajo nuestro dominio. Nosotros actuamos a través de relaciones estructurales, después de décadas, o aún más siglos, en que se han demostrado a través de distintas áreas de los saberes, sean éstas pedagógicas, psicológicas, sociológicas y otras tantas de áreas sociales, y cuántas son las cuestiones literarias o lingüísticas, de esa misma manera se ha ido construyendo un sistema de representaciones que a partir de las dinámicas sociales van definiendo un significado. Nuestra primera consideración pone su base fundamentada dentro del marco de la filosofía analítica a que abren las antecedentes estimulaciones de Popper. Nuestra directa correspondencia y nuestros intereses están en la relación que posiblemente podemos encontrar en variables y perspectivas que con frecuencia se mantuvieron separadas. No podemos desarrollar una reflexión profunda y crítica si seguimos abordando

y compartiendo la idea sugerida y fundamentada por Snow, y que él mismo pedagogo italiano De Giacinto estuvo contrastando a través de soportes teóricos que han intentado disminuir las distancias epistémicas entre disciplinas. No estamos hablando de las cuestiones correspondientes a cada área de los saberes, ni tampoco a las relaciones interdisciplinarias, sino de la necesidad del deber asumir que dentro de un entorno cultural caracterizado por una continua fragmentación de los saberes, necesitamos ir más allá de la ceguera, la de origen moriniano, que nos ha ido caracterizando.

Es de fundamental importancia entender que las distintas variables presentes en nuestro entorno en las ciencias, en los saberes que nos permiten argumentar esta propuesta de investigación, encuentran su espacio dentro del pensamiento de distintos autores que han estado enmarcando un camino hacia el saber complejo. Entonces, intentando abrir un espacio más amplio dentro de la propuesta congresual de Popper, la cual veremos desarrollando dentro de ese espacio crítico, se sugiere la lectura concreta y profundizada del filósofo Wittgenstein. En el caso de la perspectiva que se advierte, por las cuestiones filosófico-analíticas, es importante tener en cuenta las cuestiones éticas que hacen parte de la misma definición lingüística lógica. La necesidad dada por cuestiones que aparentan ser de origen popular, concretamente corresponden a expresiones que nunca presentan problemas graves o de difícil resolución. De igual manera es necesario aplicar la ética y, según el filósofo Wittgenstein, irá definiendo en sus propuestas analíticas la evolución misma del lenguaje debido a sus distintas aplicaciones y uso. Según las propuestas que desarrollan los distintos filósofos y autores que van definiendo nuestra propuesta crítica, en una segunda instancia, se puede observar como las características de conjeturas y refutaciones de origen popperiano van caracterizando nuestra lectura del mundo. Desde el originario problema del conocimiento y de la ignorancia, en que las personas no logran reconocerse sino leer con exclusividad a la perspectiva negativa ofrecida por el no saber, y no ven cómo la ausencia de un conocimiento representa una de las causas primarias del conocimiento mismo.

El filósofo de Cambridge en el desarrollo de su propuesta del lenguaje, además de favorecer el uso y recurso de los así llamados 'juegos lingüísticos', intenta acercar a las personas a las más profundas cuestiones generativas. Las reglas que constituyen la misma estructura de un lenguaje representan

aspectos que van definiendo la misma modalidad de representación de la realidad. “Nuestras palabras, usadas como nosotros las usamos en la ciencia, son herramientas capaces solamente de contener y de transmitir significado y sentido, sentido y significado *naturales*”. (Wittgenstein, 1967, p.11)

Entonces, según lo afirmado anteriormente por el filósofo naturalizado inglés, el uso de las palabras, desvinculado de la comprensión de las mismas, no permite profundizar el sentido y el significado, ha dejado en la superficie de la comprensión básica la imposibilidad de entender nuestro mismo diccionario lingüístico. En este sentido “la ética, es algo, es sobrenatural, mientras las nuestras palabras podrán expresar solamente hechos; así como una taza contiene solo la cantidad de agua que la rellena hasta su límite, y yo vertiera en ella un galón” (Wittgenstein, ib., p. 11)

Estas sugerencias teoréticas nos conllevan hacia la limitación del lenguaje, esa parte que representa la paradoja cuatro, citando a Kierkegaard como subraya Wittgenstein. Las personas intentan ir hacia la limitación de la estructuración del lenguaje, y aunque su verdadera limitación sea representada por la ética. Esto se manifiesta debido a la verdadera incapacidad de dar una dimensión concreta a lo que se entiende como ética, porque según la fundamentación que aporta el filósofo de Cambridge, la misma ética no representará la esencia de las cosas. Una de las maneras de averiguarlo es el uso que hacemos del término o vocablos, como puede ser lo que entendemos por bien, en el sentido de referirse a algo que sea positivo para el mismo entorno que lo está viviendo y pronunciando. Todavía, es necesario entender que la misma definición de bien se debe a nuestra percepción del bien como tal, sin tener que contraponerlo al mal, y por ende a una perspectiva que podría ser o representar el aspecto más negativo y contrario de la palabra, que para nosotros con frecuencia representa una perspectiva positiva. Cuánto se está intentando aclarar, está orientado a la vinculación que nosotros tenemos con las palabras que a diario utilizamos y el sentido que las mismas plasman en nuestras ideas.

Entre palabras y datos

Los vocablos, los sintagmas y entonces la misma Constitución y conformación de nuestro pensamiento depende de estructuras culturales que han ido conformándose adecuadamente a la percepción de la realidad de las distintas personas. Esto último significa que por causa de cómo las demás personas están interpretando un entorno, si el contenido de esa interpretación se difundirá a nivel social en toda la vastedad del área que pueda cubrir ese grupo que está conformando una definición lingüística, entonces el riesgo es que una manifestación propia de un pequeño grupo logre sedimentarse y expandirse dependiendo de la reflexión y del uso que los ciudadanos le den dentro de sus lugares. El uso del idioma conforma la existencia de este, la palabra adquiere sentido según lo que las distintas personas están interpretando. El significado de un término depende de las distintas interpretaciones que las personas dan y van mejorando dentro de un espacio social. Un ejemplo es lo que Wittgenstein nos ofrece en la misma definición de ético, refiriéndose en este caso a una afirmación escrita por él “el sentido de mi libro es ético [...]” entonces, de alguna manera, empezamos a interiorizar una diferente representación de ético conectada a la percepción del autor, lo cual está delimitando desde el interior de su pensamiento y de nuestras propias percepciones de los significados. La dimensión de la ética se debe a la contraposición de los distintos valores culturales, como si debiera obligatoriamente existir una estricta conexión entre estas partes. Cultura, valores, bienes y ética aparentan estar cercanas y cercanos debido a una perspectiva social y culturalmente compartida, que nos junta los distintos términos en una simbiosis de banalizaciones. Esto no significa que las reflexiones históricas compartidas sobre las temáticas sean innecesarias, sino representa todo lo contrario, o sea que la fundamentación histórica que tenemos hoy en día, nos permite avanzar hacia la comprensión de los límites y de cómo actuamos respecto a los mismos. Dependiendo de las interpretaciones que damos a las perspectivas éticas, el mismo autor de Cambridge desarrolla la temática dentro del *Tractatus*, este último volumen es fundamental para analizar los predicados de los sujetos. De igual manera el filósofo Wittgenstein sugiere en su conferencia sobre la ética la necesidad de volver a enfocarse en una estructura general del lenguaje. Es necesario tener en cuenta la perspectiva

más abierta, tanto según la orientación popperiana relativa a la sociedad, como en el caso de una apertura terminológico-lingüística. Entonces, debido al uso que un entorno social está haciendo de las distintas palabras y de los diferentes signos, las relaciones entre la existencia de un término y su uso es la verdadera representación del significado que se ha atribuido al vocablo citado. Lo mismo ha estado pasando con el término ética, saliendo de las cuestiones más explícitamente filosóficas entonces conectadas, tanto la cuestión epistemológica, como las dinámicas gnoseológicas, nos acercamos indudablemente a distintas aserciones compartidas. Claramente es necesario tener en cuenta que el uso de proposiciones lenguaje y lenguajes, significados y signos exclusivamente caracterizan parte del hemisferio conectado a los posibles resultados de una delimitación del lenguaje. Estas variables nos ofrecen la posibilidad de leer e interpretar de una manera distinta las perspectivas de regresiones humanas a las que estamos asistiendo. Varios son los ejemplos referidos a las problemáticas de comprensión lectora, de escritura, de lógica y del mismo entendimiento de un breve texto en su profundidad estructural y de contenido. Por ende, podríamos pensar en una involución de los seres humanos, si esta fuera de origen biológica, pero dado que la mayoría de los resultados y análisis se orientan hacia una velocidad del actuar en cada entorno, en la falta de sedimentación de las informaciones y en la dificultad en lograr concretar cuánto se ha aprendido. Distintas encuestas de tipo cuantitativo, en el caso de los que nombraremos, se trata del reciente reporte de PIRLS 2021 (*Progress in International Reading Literacy Study*), del GRALE 5 (*Global Report on Adult Learning and Education*) de 2022. En los dos reportes que se acaban de citar, el primer caso se trata de una población de jóvenes estudiantes de escuela primaria, o igualmente niñas y niños incluidos entre 9 y 10 años de edad, mientras que en el segundo el enfoque está dirigido a personas adultas. El interés no está dirigido sobre los numerosos resultados específicos de cada área analizada, sino en el macro resultado que se va demostrando de acuerdo con lo afirmado y, sobre todo, apoyando con evidencias cuantitativas nuestros aportes cualitativos de orientación pedagógica. Mientras que en el PIRLS los datos se recogen cada 5 años, empezaron en 2001, el GRALE se aplica en distintos países cada tres años, dado que desde el 2009 hasta el 2022, se han difundido totalmente cinco reportes. En el primer caso, respecto a la aplicación del cuestionario

en entornos de escuela básica, se encuentran resultados elevados en nivel avanzado en el caso de Singapur y Hong Kong, situados en los niveles más altos en los últimos años, mientras en general, comparando los resultados 2016-2021 se puede interpretar un aumento de dificultades en 21 de 32 países de los tales participantes, los cuales se colocan por debajo de la media ponderada. Con referencia a los resultados del GRALE 5, nos es posible afirmar la digresión manifiesta en edad adulta, ciertamente conectada también a la reciente crisis pandémica, a la baja repentina de posibilidad de trabajo y a la amplia falta de ofertas formativas, no siempre enfocadas a la recuperación de un empleo en edad laboral avanzada y tampoco en la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades. Estos eventos y casos en continuo aumento de regresión en edad adulta se subrayan a partir de un 60% de países que no ha reportado mejoras en los aprendizajes, un 24% de las naciones involucradas han recibido respuestas negativas con referencia a la aplicación del estudio en poblaciones rurales, mientras otro 24% es la disminución registrada de persona con edad superior a los 65 años que no quiso volver a participar en la encuesta.

De la misma forma el problema se ha presentado con el uso de términos como bueno y bello, y aspectos que han ido caracterizando dinámicas filosóficas y sociales, pero sobre todo, han fundamentado grandes equivocaciones. El filósofo de Cambridge nos hace un ejemplo conectado a la modalidad de interacción lingüística de un niño, el cual atribuye a todo lo que come la palabra bueno. De la misma manera es necesario entender que la palabra desde el principio del aprendizaje lingüístico y del desarrollo cognitivo en este caso de un niño, o de una niña de igual manera, contribuye a la definición de una base lingüística que asumió distintas denotaciones durante las décadas y los siglos de investigaciones tanto pedagógica, cuanto lingüística y psicológica. El desarrollo cerebral de cada persona, en el caso específico de la niñez podemos profundizar el texto de Jakobson enfocado en el suplemento de la afasia, definiendo la misma como una ocasión de falta repentina del lenguaje que, en una dinámica estructural, corresponde a la rigidez de un sistema social fundamentado en conceptos claves que en un segundo momento a través de distintas perspectivas educativas llegan a convertirse en saberes depositarios.

El mismo concepto de un saber que se deposita en el estudiante, cuando se habla de temas de aprendizaje no limitamos nuestra reflexión a quien está cursando los distintos niveles de escuela obligatoria, sino estamos definiendo más generalmente a cada persona que durante toda su vida está involucrada en un aprendizaje permanente. A partir del Libro Blanco de Faure (1973) se ha definido lo que nosotros deberíamos entender por aprender a ser que, en distintas ocasiones, se ha tratado sin mucha especificidad. La dificultad en definir algo que no se reduce a cuestiones diacrónicas, sino que nos va acercando lo que después iremos viendo con el término metabletica.

Metabletica de la persona para la evolución del pensamiento

Las propuestas teóricas promovidas por Freire, con centralidad en la persona adulta, primero, y luego difundidas y revisadas para la apertura a jóvenes estudiantes involucrados en la alfabetización básica, así como las investigaciones desarrolladas por Ferreiro, que toman su ejemplo del niño estudiado durante sus primeras construcciones estructurales y adquisiciones lingüísticas para posteriormente verter en la comprensión del adulto sin y con dificultad de comprensión, de pensamiento crítico, habilidades de razonamiento. Estas razones nos han acompañado en la lectura, En Brasil, con Freire, se desarrolló a partir de una manifiesta dificultad de comprensión la necesaria defensa y rescate de la edad adulta, mientras que en Argentina con Ferreiro (Bocciolosi, 2023) se prestó atención inicialmente a la valoración de las primitivas producciones de los primeros sonidos reproducidos por el infante para luego llegar a una representación simbólica más estructurada. Por lo mencionado, es necesario tener en cuenta el procedimiento inverso, lo cual requiere una recuperación del lenguaje aprendido, y primariamente desarrollado que ha ido desvaneciendo con el uso de un reducido número de vocablos repetidos con continuidad, lo cual ha ido transformando a las personas adultas en seres aún más frágiles e indefensos respecto al conocimiento de sus propios derechos y existencia.

De acuerdo con la terminología de la educación de adultos, la metabletica (Demetrio, 1990), es una metaestructura que caracteriza la transición continua de la persona, no sólo a nivel físico, sino también emocional y cognitivo. Así que metabletica es un devenir continuo, un cambio en el progreso,

o una manifestación continua de la no-finitud de la persona. Esto nos obliga a tener que repensar nuestra condición humana, nuestra relación con los demás y esas interacciones entre inteligencias que a menudo tratamos de recordar sin poder solicitar concretamente. Con frecuencia olvidamos que la presencia de algunas características en la persona no permitirá que el sujeto se vuelva autónomo como titular de un aspecto relacionado con lo que se está aprendiendo, es más, viceversa, será posible aumentar la distancia entre el profesor y el alumno, esto condicionado por la relación que no se ha podido establecer entre las partes. Algunas de estas motivaciones han llevado a revelar un pensamiento generalizado y reconocerlo como erróneo, ya que es el que lleva a considerar al niño capaz de aprender sólo cuando está sometido a una relación subordinada con el maestro, por lo tanto, a un tipo de enseñanza sistemática, y a pensar en contra de que su ignorancia debe ser atribuible a la ausencia de un maestro. Con evidencias de investigación el mismo autor deconstruye diferentes aspectos que, a lo largo de décadas, se han atribuido a la presencia o ausencia de un profesorado, sino también de un tutor, o en todo caso de un guía que pudiera transmitir sistemáticamente estructuras con el fin de proceder a la constitución de un pensamiento de alguna manera comprensible, es por lo tanto controlable. La divergencia de pensamiento no se debe a una intransigencia de la acción, sino que como tal presenta la respuesta a una limitación culturalmente impuesta según la dinámica de masificación.

Regresión, continuidad jerárquica y subalternidad

Según la perspectiva trazada por el filósofo Wittgenstein; es necesario pensar que la palabra con frecuencia la sustituyen unas formas de expresión no verbal, o sea una manifestación mímica de nuestra cara o una gestualidad de nuestro cuerpo. El verdadero descubrimiento está conectado a la relación que nosotros establecemos entre pronunciación de un vocablo y manifestación corporal del mismo y, sin dejar espacios a distintas administraciones. Entonces, dando una interpretación unívoca de algo que no se va expresando transparentemente con manifestaciones fonéticas. Por ende, la cuestión sonora, entonces de la vocalización, está concretamente relacionada con “el juego del uso de las palabras. El lenguaje es una parte característica de un

gran grupo de actividades: hablar coma escribir, viajar en un autobús, [...]” (Wittgenstein, 1967, p. 53)

Volviendo a interpretar al autor de la ecología de la cultura (Ingold, 2016), al hablar de ciencias cognitivas respecto a la relación dentro de un entorno social se dedica a la perspectiva abierta desde la biología neodarwinista, entonces a la presunción de la existencia de un diseño específico que sea independiente del entorno en el caso del modelo de un cuerpo, mientras en el campo de la psicología, la misma ciencia cognitiva postula un modelo independiente para la arquitectura de la mente. Esas primeras perspectivas se desarrollan dependiendo de la definición de ciencias cognitivas y de las distintas maneras de interpretar la independencia de un cuerpo y de una mente, empezando desde la perspectiva de una arquitectura que permita al sistema persona de mantenerse a salvo según una estructura analizable.

Estas distintas referencias nos devuelven al doble sistema moriniano, lo llamado del individuo y de la sociedad. Entonces todo está relacionado en la diferenciación existente entre los individuos que alimentan los distintos roles, favoreciendo el continuo pedido social de jefes, servidores; entonces según lo escrito por Gramsci, se fomenta la presencia de subalternos. La subalternidad es un gran problema educativo, social, cultural y económico debido al hecho que se fundamenta en las relaciones subyacentes que favorecen la estructuración de un recinto de vida y de trabajo. El diseño de la sociedad según estos requisitos no está dejado al caso, y tampoco puede permitirse sobrevivir en caso de una desorganización entrópica. Su existencia e integración se debe a una estructura que jerárquicamente se conforma, dejando claro los roles y favoreciendo una limitada flexibilidad. Podemos reconocer que la diversidad individual, en cierto sentido, según las cuestiones paradigmáticas de Morin, ayuda a producir la diferenciación jerárquica entre los distintos niveles conformados a nivel social. Entonces la sociedad de los antropoides evolucionados controla a los individuos a través de las normas y de sus jerarquías, pero no logra que las individualidades se uniformen, y permite a las personas manifestar en ciertas formas limitadas sus diferencias. Entonces sociedad e individualidad aparecen como dos realidades complementarias y al mismo tiempo antagónicas. La sociedad crea tormento a la individualidad imponiendo sus esquemas y reglas, y al mismo tiempo ofrece las estructuras que le permiten expresarse. El ruido que se produce con el

ingreso de un individuo en la sociedad representa la variable negativa en un entorno jerárquico de normas estrictas, y esto nos devuelve a lo profesado por Freire, qué ruido representa una verdadera manifestación de concientización de las personas hacia una liberación de las mismas. Según Morin el ruido representa una fase de desorden, según la mirada estrictamente social y jerárquica eso parece manifestar un entorno entrópico, mientras según la perspectiva de las personas, ruido es expresión de existencia y de posible criticidad. En un segundo momento esto llevará a la relación entre subgrupos, entonces especie, individuo y sociedad.

Relaciones interpersonales como dinámicas complejas y de liberación

Entonces, volviendo a los primeros problemas que estuvimos analizando e intentando comprender, para poder desarrollar la perspectiva de reflexión sobre la cuestión de complejidad en la adultez, necesariamente volvemos a la cuestión emocional, a la dinámica de relación interpersonal. Bauman, ya ha sido citado anteriormente en su última fase de vida, casi como si quisiera dejar un mensaje, pero su mundo al término de su recorrido de vida se ha centrado en el amor líquido. Realmente, la conciencia que ha cautivado el autor polaco hacía el tentativo de entender y sobre todo demostrar, las distintas formas que han convertido las relaciones en dinámica superficiales, de brevedad y desvalorado el sentido de una estricta dinámica de pareja. El mismo sociólogo durante sus reflexiones acerca de la consideración de la emocionalidad, del fracaso de las relaciones, de la pérdida de valor del compartir vidas en su integridad, nos orienta sobre cómo todos estos aspectos se convirtieron en el horizonte de su trayectoria epistémica. Él mismo dijo que “el fracaso de una relación es con frecuencia un fracaso de comunicación”, reconociendo la necesidad de dialogar con la otra persona y sobre todo no encerrarse dentro de un sistema limitante y de control como son las grandes redes sociales que impulsan el funcionamiento de internet. Entre la modernidad líquida y el amor líquido el mismo autor polaco, en un segundo momento decidió trasladar su teoría desde la perspectiva de consumo hasta el empobrecimiento de las relaciones entre personas. Obviamente, el foco del razonamiento es el significado que ha ido perdiendo la persona al convertirse en

objeto de placer, en herramienta de satisfacción, en producto de un logro individual. Al objetivarse la persona se ha ido perdiendo el sentido de la subjetivación, se podría desarrollar la cuestión desde distinta perspectiva filosófico-educativa pero, nos mantendremos dentro del espacio enmarcado en esta cuestión gnoseológica. Conocer en el sentido de descubrirse como persona, de reconocerse más allá del poder adquisitivo de un consumidor, de fomentar el propio interés hacia el aprendizaje, adquirir nuevas habilidades en una perspectiva de autonomía y éxito personal. La regresión de los seres humanos, que se va enmarcando hace décadas, en un primer momento el mismo Ong, en su conocido libro sobre oralidad y escritura, subrayó con claridad que estábamos en una fase de regresión a una oralidad secundaria. El camino hacia la pérdida de conocimiento, habilidad y competencia de escritura ha ido privándose de su fuerza debido al abuso de las herramientas electrónicas y del uso de distintos soportes para teclear. Esto no significa que nuestra postura sea mistificadora hacia las tecnologías electrónicas, no sería productivo, ni tampoco permitiría lograr algún tipo de mejora. No podemos pensar que negativizar las tecnologías electrónicas nos permitiría recuperar lo que se ha ido perdiendo, debemos leer el contexto con una mirada crítica. El mismo hecho de recurrir a dispositivos que puedan favorecer la búsqueda inmediata de informaciones que ya no logramos encontrar en nuestra memoria más profunda, el utilizar con continuidad a soportes que ayuden en tener las respuestas necesarias en pocos segundos, dejando a un margen la necesidad de hacer sedimentar las informaciones adquiridas, estas acciones son parte de la conversión objetual de la persona. Reducirse a un ser viviente que cumple exclusivamente las acciones necesarias para satisfacer sus necesidades primarias, sin tener en cuenta que también hay necesidad de dar respuestas a nuestras necesidades secundarias, nos ha reducido a lo que durante siglos se ha intentado evitar ser, unos seres cosificados. Entender una persona según los filtros que una aplicación puede ejercer con semblanza de un retoque fotográfico, creer que nuestra propia imagen sea el resultado de una perspectiva filmica, pensar exclusivamente en lograr visualizaciones empoderando de esa manera la banalización de la persona y de los actos que se están cumpliendo, transformando el individuo en un producto visual. Como ha sido argumentado por Pérez-Hernández, no queremos comparar el valor de un objeto visual, lo cual podría ser representado por una relevante

e inestimable obra de arte, como también una representación fílmica o teatral, cuales son producciones de una densa creatividad y curaduría, entre algunos de los ejemplos más comunes, sino queremos enfocar la reducción del ser viviente a su no lugar, no vivir, no pensar y ausencia de una comprensión de sí mismo más profunda. Es clara la referencia a la perspectiva del filósofo de Cambridge, la cual hablaba de un no sentido y de los no lugares. Nosotros nos encontramos en estas orientaciones, en distintos casos sin saberlo y sin tener conocimiento de lo que estamos desarrollando y haciendo como personas. La rapidez de nuestros actos, la superficialidad de muchos pensamientos, la felicidad instantánea que no ofrece ningún tipo de satisfacción es lo que nos acompaña en la perspectiva de la *cultura del ahora, de la inmediatez*. En algunos casos se intentan reducir las acciones individuales a manifestaciones egocéntricas, de vidas a la alienación de los seres humanos dentro de un entorno social. Este tema ha sido desarrollado por Bertin (1972), en el libro titulado *Educación a la razón*, y profundizado sucesivamente por Baldacci y Fabbri (2020). Todavía, es necesario tener en cuenta que la cuestión no puede reducirse a dinámicas académicas, a cuestiones paulatinamente científicas o de otra manera encerrarse en una estructura que reduzca la posibilidad de comparación y debate con distintos lectores para entender lo que nosotros estamos analizando y del problema insurgente de lo efímero. La libertad individual, las relaciones vacías, la cultura narcisista y la falta de autoestima han acompañado al establecimiento de una relación de subalternidad, de silencio y de continuos miedos por no saber, en conclusión por ser ignorantes. En este caso no se trata exclusivamente de una banalización, ni tampoco de reducir todo a la superficialidad, sino de leer como se ha podido llegar al primer cuarto del nuevo milenio y establecer el creciente aumento de problemas relacionales, y representamos una generación deformada (Benasayag y Schmit, 2003). Los avances y las mejoras de una sociedad no se pueden medir con el aumento de herramientas que favorecen la reducción de los trabajos intelectuales, o que el incremento de las distintas formas de inteligencias artificiales debería dejar a un lado nuestra capacidad reflexiva y crítica. Mientras estamos escribiendo este capítulo es evidente el avance de la difusión de la inteligencia artificial, y cómo de alguna manera está contribuyendo al cambio repentino de nuestras maneras y formas de actuar en el entorno social, de trabajo y en las propias re-

laciones interpersonales. Los recursos tecnológicos son representaciones de logros intelectuales, todavía no logramos entender que la orientación actual está orientada al empobrecimiento cultural, y tampoco los continuos avances objetuales pueden mejorar nuestra condición de vida en caso de no entenderlos. La consideración del mismo significado de 'condición de vida' parece ser individual y a veces individualista, limitativo, aunque realmente representa el mismo significado que nosotros estamos atribuyendo a nuestro vivir en el lugar que estamos definiendo. No podemos admitir que la condición de vida sea representada por el interés en encerrarse en un cuarto, delante de distintas pantallas pensando que la realidad sea la que nos está diseñando una máquina. La recuperación de la condición humana se debe a la necesidad de volver a valorar a las mismas personas, dado que el aumento de fracasos escolares, el crecimiento de despidos laborales, el aumento de personas no alfabetizadas en edad adulta es manifestación de un conjunto de problemas sociales, además de los educativos. Quién se interesa de cuestiones económicas no aborda estas dinámicas de lectura social como las representaciones de un conjunto de problemas, sino según una pluralidad de ventajas que permiten y favorecen la mayor venta de productos a personas que no logran entender por cual razón están comprando. La rapidez amorosa, la brevedad de las relaciones, la continua búsqueda en algo nuevo y estimulante es lo que ha contribuido a vaciar la perspectiva de las relaciones entre personas. El diálogo falta dónde se abusa de las herramientas, el valor de las relaciones sufre de las dinámicas analfabetizadoras, empobrecientes. Los objetivos a breve término, la necesidad impulsiva de tener más que otros para demostrarlo, compartirlo en redes, fotografiarlo, es el continuo desvalorar de las prácticas, las acciones y los lugares de aprendizaje de tipo formal que solamente contribuyen al aumento de una jerarquía social, que en su *paradigma perdido*, el filósofo francés, Morin, había ampliamente profundizado. El aumento del valor capitalista que ha ido cobrando sentido de tener y utilizar dinero, y no en una perspectiva de mejora de la propia condición de vida, es una de las tantas representaciones del empobrecimiento de las perspectivas humanas. Pensar que la monetización de nuestros cuerpos sea la solución a una falta de aprendizaje, de estudios, como si la perspectiva financiera debería de ser representación de la inteligencia de cada uno y de cada una, es lo que no reduce verdaderamente a un sistema objetual. Faltan re-

flexiones, posibilidad de ir más allá de lo aparente, sobre las verdaderas perspectivas de vivencia y supervivencia, como dijo Mujica, nosotros no nos damos cuenta de que al crearnos deudas para obtener objetos lo que estamos haciendo es endeudar nuestro tiempo de vida, dado que el dinero usado es el producto del tiempo que hemos gastado para obtenerlo. La vida tiene su término, su fin, concluye repentinamente fuera de cualquier previsión, es una certeza y el hecho de que cotidianamente nos ofrezcan hipotéticas perspectivas de vida más duraderas, sólo sirven para aumentar la motivación de las personas dedicadas mayoritariamente a su trabajo. No estamos enfocados en valorar a los demás, esto es uno de los primeros y más relevantes problemas, en su especificidad, de la adultez contemporánea que es incapaz de reconocer estos fracasos en las nuevas generaciones.

Valor agregado, su modelización en la educación y la enseñanza del adulto

Desde la teoría económica, están consideradas un par de estructuras que sostienen valor, que se les denomina cadenas de valor; en lo que Porter (Ventajas competitivas) denominó Método de análisis estratégico. Estas se dividen en cadena de valor industrial caracterizada por relaciones exteriores a la empresa y se interpreta como una estructura vertical. La cadena de valor agregado se caracteriza por las relaciones al interior de una organización y se interpreta como una estructura horizontal.

El término valor agregado se refiere al valor que no está contemplado en la estructura vertical de la cadena de valor industrial, es decir, en la interrelación de una organización y sus actividades con otras organizaciones. Se puede entender esta como una relación abstracta entre entidades, las cuales deben corresponderse para no interrumpir el flujo comercial entre ellas y donde la gestión y la logística son parte fundamental. Está inicia desde la obtención de la materia prima, sus primeras fases de transformación, la comercialización, mantenimiento, instalación, soporte técnico, hasta el reciclaje.

| |
|--|
| GENERACIÓN Y OBTENCIÓN DE MATERIA PRIMA |
| PRIMERA TRANSFORMACIÓN Y TRANSPORTACIÓN |
| CREACIÓN DE PRODUCTO |
| DISTRIBUCIÓN DEL PRODUCTO |
| CONSUMO FINAL |

*Tabla 1 Cadena de Valor Industrial.
Elaboración propia de Sandra Pérez Hernández, 2023.*

La cadena de valor industrial se usa como un método en las organizaciones para identificar las actividades de las cuales están conformadas, e incluye tanto como a proveedores y competidores, con vistas a mejorar la producción o ampliar la empresa y a tomar decisiones y generar vínculos, es decir, se orienta a la toma de decisiones estratégicas con un enfoque externo a la empresa y es de base social, ya que una falla en los movimientos de uno de los eslabones finales puede afectar dramáticamente los eslabones anteriores de la cadena.

Por otro lado, la cadena de valor agregado es un modelo estratégico conveniente para las pequeñas empresas, este tiene una estructura horizontal, en la que se analizan las actividades de la empresa en diferentes áreas funcionales, es un análisis interno. Y va desde proveedores de materia prima hasta la clientela, y en este método se busca identificar su comportamiento.

Está centrado en las decisiones controlables para adquirir ventajas competitivas, pero no se debe perder de vista a competidores, proveedores y clientes. Y es un modelo centrado en la disminución de costos o la creación de diferenciación en detalle.

| | | | | | | | |
|-------------|----------------------------|--------|------------|----------------|--------------|---------------------|----------|
| PROVEEDORES | INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO | DISEÑO | PRODUCCIÓN | MERCADO-TECNIA | DISTRIBUCIÓN | SERVICIO AL CLIENTE | CLIENTES |
|-------------|----------------------------|--------|------------|----------------|--------------|---------------------|----------|

*Tabla 2 Cadena de Valor Agregado.
Elaboración propia de Sandra Pérez Hernández, 2023.*

Lo ideal es que tanto la cadena de valor industrial como la de valor agregado se complementen. Entonces se genera un juego con las variables internas costos, ingresos, activos y acciones, donde se incrementan o reducen para provocar un beneficio o un balance que puede resultar en que la empresa sea el productor de más bajo costo o el generador de mayor valor ante los clientes.

| | |
|---|--|
| Cadena de valor industrial | Cadena de valor agregado |
| Grande y mediana empresa | Pequeña empresa |
| Método | Modelo |
| Identificar actividades interrelacionadas | Identificar actividades en áreas funcionales interdependientes |
| Proveedores y competidores | De proveedores (compras) a clientes (ventas) |
| Enfoque externo de la empresa | Enfoque interno de la empresa |
| Vertical | Horizontal |
| Importancia corporativa | Importancia social |
| Imagen empresarial | Ambiente empresarial |
| | Maximizar utilidades Más fuerza en el mercado |
| Toma de decisiones estratégicas - Integración - Compra - Fabricación | Disminución de costos Diferenciación en detalle |
| Juego de variables internas (Incremento / reducción) - Costos - Ingresos - Activos - Acciones | |
| BALANCE GENERACIÓN DE MAYOR VALOR | |

*Tabla 3 Relaciones entre cadenas de producción.
Elaboración propia de Sandra Pérez Hernández, 2023.*

Al continuar con las ideas de Porter (Ser competitivo) se puede reconocer la constante búsqueda por la creación de valor de las organizaciones a sus clientes y de los países como emplazamientos de negocios y la inherente necesidad de generar estrategias para conseguirlo. “El valor es la capacidad

de satisfacer o rebasar las necesidades de los clientes, y también de hacerlo eficientemente.” (Porter. Ser competitivo) En el ámbito escolar, si bien este valor agregado ha podido ser medido en el alumnado infantil y juvenil al considerar factores como aprovechamiento escolar en el grado anterior, la influencia cultural, la situación socio-económica del entorno familiar; que evidentemente en esas edades corresponde a situaciones vinculadas al padre y la madre, desde la perspectiva de la educación de adultos la complejidad de factores, además de no corresponder a los demarcados para edades inferiores, resultan inmedibles.

Es de destacar que en sociedades anglosajonas como la americana y la británica, la evaluación con el Modelo del valor agregado ha sido parte de importantes estudios, nacionales y locales en los respectivos países durante la primera década de este milenio y, en consecuencia, se expandió tendencialmente hacia otras naciones. Esta evaluación tiene tres niveles de aplicación, por un lado para la rendición de cuentas institucional, definir los instrumentos para la toma de decisiones en lo administrativo y para el desarrollo de las instituciones educativas, en general la evaluación de la calidad de la educación y la búsqueda de la eficacia educacional.

El valor agregado en el aprendizaje de las personas adultas no se puede simplificar y estimar numéricamente, ya que no correspondería a la ecuación del medir el desempeño del alumnado y restar todos aquellos factores y conocimientos no aprendidos en el entorno escolar. Esto es significativo en la educación de personas adultas, quienes han acumulado años de experiencia laboral profesional y especializada, madurez emocional y la frecuencia de ciertos eventos que les han configurado para enfrentar determinadas situaciones, así como la riqueza generacional propia de los entornos entre personas adultas.

Ahora bien, fuera de las teorías económicas formuladas entre la educación y los procesos productivos como la formación del capital humano y su consecuente incidencia en el crecimiento de la economía. La perspectiva del valor agregado en esta investigación tiene una orientación humanista y con sus respectivos factores que le acompañan, o como Porter lo denomina, un valor social, que es el recibir altos beneficios por cada moneda invertida, lo cual es considerado el actual imperativo de las organizaciones que buscan el bien público, tal como lo son las instituciones educativas.

Se considera para los procesos educativos de las personas adultas el tomar en cuenta aspectos biológicos, psicológicos y sociales y necesariamente sus experiencias anteriores, actuales y las esperadas. Un área encargada particularmente de la educación en la adultez, fue la que refirió Alexander Kapp en 1933, como andragogía, una explicación de las condiciones de la enseñanza que ejercía Platón con un estudiantado juvenil y adulto.

La figura docente puede considerarse de valor, y no es un valor monetario necesariamente, adquiere valor cultural, histórico, político, social y económico. Su actividad promueve la horizontalidad y toma una ruta hacia facilitar orientación y estratégicamente el conocimiento de aquello que es de particular interés del alumnado, ya sea de un campo de conocimiento al ingresar a un grado profesional, así como la complementación o actualización de conocimientos en un curso de formación para el trabajo. Para autores como Knowles significa hacer un cambio de papeles: de un cuerpo docente transmisor a uno facilitador. El autor comparte que también implicaría el adoptar como docente un sistema diferente de gratificación psíquica, que se transmuta de controlar al estudiantado a liberar al estudiantado. Ya que como menciona Paterson "...toda educación libera a la persona para disfrutar una mayor plenitud de su ser personal, para manifestar en sí mismas una más alta calidad de vida como algo intrínseco y no meramente instrumental y deseable." (2010 p. 25)

En el alumnado adulto se priorizará el aprender a aprender, particularmente si se detecta la carencia del conocimiento de estrategias y técnicas de aprendizaje. El cuerpo docente en la enseñanza de las personas adultas se centrará en el enseñar a aprender y durante el proceso se obtendrá ventaja de lo que se puede considerar el valor agregado del aprender en la etapa adulta, como lo son las diferentes experiencias significativas intelectuales y académicas, las destrezas, los diversos valores, las expectativas y las inquietudes del alumnado. Si se regresa al planteamiento de Russell, el filósofo alude a estos aspectos como cuestiones introspectivas conformadas por el lenguaje, los deseos, el conocimiento y la memoria.

Dicho lo anterior, se prevén las estrategias metacognitivas como las coadyuvantes del conocimiento del sí de la persona misma y el reconocimiento de su propio proceso psicológico en "el cómo aprender" y concientizar todo lo que realiza durante el aprendizaje, lo que le permitirá acceder al control

de sus procesos mentales y, en consecuencia, influirá en las actividades de procesamiento de la información.

La aplicación y el reconocimiento de las estrategias metacognitivas a su vez conformarán parte del valor agregado del aprendizaje en la edad adulta, ya que configuran entidades de conocimiento que ayudarán al estudio de quien las crea, así como de otras personas al compartirlo en los diferentes soportes de exposición, como lo es inicialmente el aula presencial.

Diversas y variadas son estas estrategias, que serán producto y preferencia, tales como la clasificación y vinculación de información, el tomar apuntes, la generación de esquemas mentales o la asociación de nueva información con la anterior; como ejercicios de aprehender el conocimiento y en otros de retenerlo en la memoria, al dirigir la atención a la información clave. Dichas estrategias son las herramientas docentes para el uso adecuado de modelos conceptuales que pretenden apoyar como estructuras de soporte al alumnado.

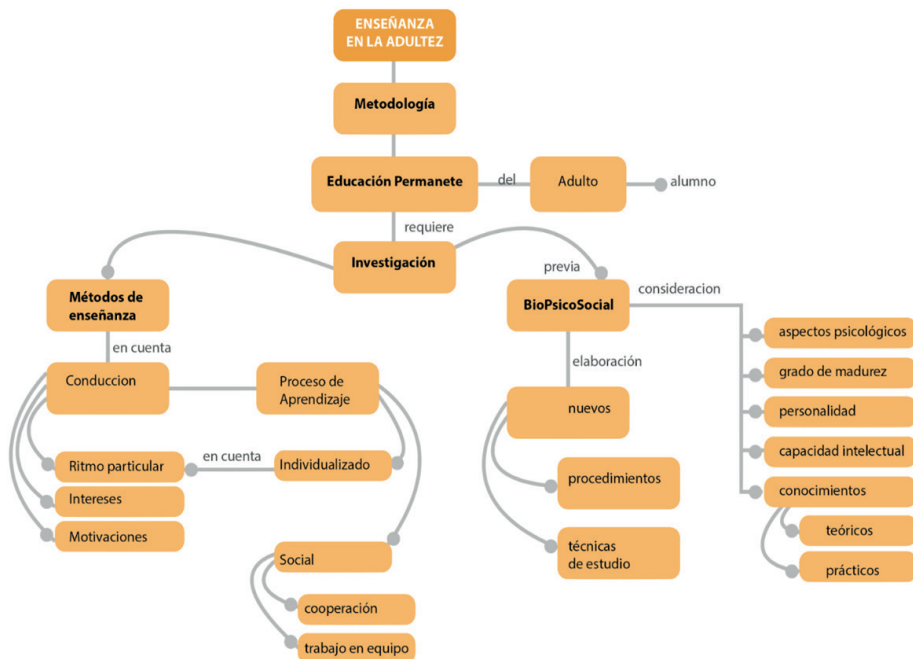
| Determinantes | | Russell | | características | Andragogía | experiencias | | |
|---------------|--------------|---------------------------|---|-----------------|---|---------------------------------|---|---------------------------------|
| Intrínsecos | fisiológicos | | | biológicas | físicos biológicos antropológicos | P A S A D A S | P R E S E N T E S | F U T U R A S |
| | psicológicos | Cuestiones introspectivas | lenguaje deseo conocimiento memoria | psicológicas | experienciales psicológicos antropológicos | | | |
| Extrínsecos | | Variables del entorno | sociales económicas distanciamient o educativo | sociales | horizontal sociológicos ergológicos sociales ambientales ecológicos históricos económicos jurídicos | | | |

*Tabla.4 Tabla comparativa.
Elaboración propia de Sandra Pérez Hernández, 2023.*

También variados son los factores que influyen en el estudiar, y se pueden clasificar como determinantes extrínsecos o externos aquellos que provienen del ambiente, en los que están incluidos los culturales, económicos, intelectuales, sociales y políticos. el lugar de residencia, la escuela, el pro-

fesorado y la familia. Después están los determinantes intrínsecos o internos, en los que se encuentran factores fisiológicos como el estado general del cuerpo y los factores psicológicos que son los necesarios para aplicar las técnicas de estudio.

Al considerar las determinantes intrínsecas y extrínsecas de los ambientes de estudio para las personas adultas, el valor agregado humanista e ideal se identificaría en la posibilidad de poder mostrar y confrontar experiencias y saberes profesionales y operativos con los miembros del entorno formativo, lo cual permita el diálogo y la participación en una estructura horizontal, ecuánime y respetuosa. Harmer comparte que el estudiantado adulto puede integrar el conocimiento abstracto —razonamiento deductivo, hipótesis, proposiciones— sin necesidad de recursos multimediales, suelen tener un mayor nivel de compromiso y disciplina con su proceso de aprendizaje (Knowles *et al.*), así como metas y expectativas definidas. Además de que goza de una conciencia clara sobre lo que se aprende y lo que se pretende hacer con ese conocimiento y poseen motivaciones intrínsecas que le dan disposición al aprendizaje. Otros factores que se pueden incluir son por ejemplo la independencia económica y social y a su vez forma parte de la población económicamente activa. La tolerancia a procesos de exigencia intelectual y a su vez emocionales. Un punto que es de hacerse notar es la definición del sí mismo y una personalidad ya desarrollada, lo que le da una capacidad autónoma para la toma de decisiones importantes, así como el autodirigirse. Cumple con responsabilidades exigidas por el entorno cívico y económico. La población estudiantil adulta ya ha desarrollado su Saber Ser y ha ejercido el Saber Hacer, por lo que su preocupación fundamental será el Saber en sí mismo.



*Img. 1 Enseñanza en la edad adulta.
Elaboración propia de Sandra Pérez Hernández, 2023.*

Se puede recapitular lo mencionado con el modelo de Knowles et al. (2005) en el que proponen los principios de la educación para adultos de manera sistematizada, y abordan:

- La necesidad de las personas adultas por aprender. Inicialmente buscan estar involucrados en el proceso colaborativo del plan a estudiar o tener el control en las estrategias utilizadas para aprender lo que satisface su autoconcepto de aprendices independientes.
- Aprendizaje autodirigido, que se puede entender de dos formas, en la primera quien aprende tiene control en los mecanismos y las técnicas para enseñar a su propia persona. La segunda es la perspectiva de la autodidáctica, la autonomía para tomar el control de las metas que se fijen. Por supuesto que estos valores varían de

individuo a individuo, no significa que están fijos en toda persona adulta. Por ello los autores sugieren que el modelo de contingencia de la autodirección resulta ser el más apropiado ya que considera en su aplicación los estilos de aprendizaje, la experiencia anterior con el objeto de estudio, la orientación social, la eficiencia, la socialización previa del aprendizaje y locus de control.

Las experiencias previas se reconocen de alto impactos en el aprendizaje del alumnado adulto, ya que generan un rango más amplio de diferencias individuales, así como provee de un recurso enriquecedor para el aprendizaje, además de considerar los sesgos —esquemas mentales— creados por estas experiencias y aprendizajes anteriores pueden inhibir o dar forma a un nuevo aprendizaje, así como proporcionar una base para la identidad propia de los adultos. Una de las situaciones a considerar es el cúmulo de tiempo transcurrido entre la actual situación de aprendizaje y el no pertenecer a una institución de educación formal y su consecuente modelación cognitiva.

- Disposición para el aprendizaje, la cual dependerá de una necesidad particular en la vida de quien va a aprender y esto puede ser situacional, y dependerá tanto de la persona como del aprendizaje si se requiere más de dirección en el proceso de aprendizaje referido a la mecánica y la logística o de soporte en el sentido de motivación afectiva.
- Orientación para aprender y la solución de problemas, ya que la población adulta tiene una preferencia en la solución de problemas al aprender, y más aún si la nueva información es presentada en un contexto de aplicación en la vida real. Lo que refiere Kolb como aprendizaje experiencial que consta de experiencia concreta, observar y reflexionar, conformar conceptos abstractos y generalización en la creación de “teorías” lógicas y la aplicación de estas en la toma de decisiones y la solución de problemas.
- Motivación para aprender, el alumnado en edad adulta está más motivado al aprendizaje porque le ayudará a resolver problemas en la vida y obtendrá recompensas internas que a su vez serán un motivador potente en la obtención de recompensas externas.

El desarrollo de las personas adultas consiste entonces en fomentar su crecimiento continuo, lo cual involucra la realización de operaciones, seguir procedimientos, el inicio de tareas y actividades y lograr realizarlas, “para desarrollar la conciencia de una persona es ponerla en un más cercano y significativo contacto con la realidad, para darle una comprensión más segura y comprensiva de su condición y de sus pares...” (Paterson, p.104)

El sentido de verdadera libertad a través de la educación en las personas adultas, no está limitado al ejercicio y demostración de su independencia y autonomía. Al parafrasear a Hirst, sería cómo los antiguos griegos veían el educarse también para liberar la mente de un cuerpo esclavizado y funcionar según su verdadera naturaleza, así como liberar la razón del error y la ilusión y, a su vez, liberar a la persona del error. Dicha ideología ha quedado cristalizada ya en la conocida frase socrática “El conocimiento os hará libres” como un paso a la libertad individual y, en consecuencia, a la colectiva en la comprensión del estar en el mundo.

Conclusiones

La dimensión comunicativa en la educación, desde la más reciente pedagogía de la literacidad (Bocciolesi, 2018), junto a la narración ha ido enmarcando un camino de comprensión lectora y de vida crítica para los adultos, así como para los jóvenes. A partir de una propia toma de conciencia, hemos estado viendo delante de un regreso anunciado. Hoy en día es necesario poner en marcha las metodologías y estrategias enfocadas a la libertad social, y el dominio de la autonomía individual. Estos distintos aspectos de comunicación pedagógica han representado y representan la manifestación multifacética del pensamiento, que gracias a diferentes estímulos visuales y auditivos favorecen la comprensión de la realidad.

Freire nos recuerda cómo el cambio debido a la modificación del lenguaje puede intervenir posteriormente en las diferentes formas de interpretar el mundo y entender la historia misma.

Al igual que el lenguaje, la escritura es fundamental para la comunicación humana y cotidianamente representan los medios más eficaces para preservar y transmitir la memoria, no sólo individual sino también colectiva. En este sentido, cualquier medio que permita la transmisión tangible de

información debe considerarse relevante, en su posibilidad de transmisión, no obstante, como fundamentado en los momentos anteriores, las posibilidades de lo electrónico están reduciendo las verdaderas informaciones para generar amplios lugares de consumo. Un punto de partida, una certeza, es el hecho de que la oralidad y la escritura han permitido desarrollos esenciales para la evolución del ser humano, como la posibilidad de activar los procesos de formación, abstracción, formalización, lógica, análisis, clasificación, síntesis y suposición. Conocemos a nivel educativo y comunicativo diferentes causas que nos han acompañado hasta ahora en estos grandes retos culturales. Existen dificultades que caracterizan nuestros acontecimientos, nuestras interpretaciones e intereses que nos permiten seguir viviendo creativamente, y sobre todo personalmente.

Freire nos acompaña con sus palabras al “sueño del educador”, donde explica algunos aspectos fundamentales para la liberación de la persona. En este sentido es útil recordar a Bruner de 1956, según quien: “Las soluciones a esta aparente paradoja, que consisten en la existencia de una capacidad discriminatoria que, si se utiliza en su totalidad, nos haría esclavos de la particularidad, radica en la capacidad que el hombre tiene para categorizar”. Las categorías, y la capacidad de discriminar entre ellas, una vez aprendidas se vuelven automáticas y utilizables por los individuos sin más aprendizaje. Se conectan directamente con los conceptos de lenguaje y cultura: las categorías, en las que la persona elige y reacciona al mundo que lo rodea, reflejan profundamente la cultura en la que nació. El lenguaje, el estilo de vida, la religión y la ciencia de un pueblo plasman la forma en que un ser humano experimenta los eventos que van caracterizando su historia personal. En este sentido, la experiencia individual termina reflejando la tradición y las formas de pensar del contexto cultural en el que uno ha estado inmerso desde su nacimiento, ya que los acontecimientos que componen esa historia son filtrados por sistemas categóricos que poco a poco han sido aprendidos. Avanzar hacia la comprensión consciente de la opresión y el opresor, y de lo que es un objetivo que alcanzar para llegar a la liberación “ruidosa” de las personas.

Según Russell, la libertad en sí misma es algo negativo: nos indica de no interferir pero tampoco ofrece opciones para construir. Muestra el defecto de muchas y distintas instituciones que cotidianamente paralizan el deseo de libertad. De acuerdo con lo escribió el premio nobel galés, es necesario

que las teorías sean aplicables al estudiantado infantil para que puedan surtir efectos en los adultos. Al citar a Montessori, y la propuesta teórica y metodológica de los que, como Freire, Illich o Don Milani han ido diseñando un camino hacia la cercanía de distintas fases de vida, para que se visibilice la continuidad y se ofrezca la posibilidad de volver a enriquecer la adultez como la niñez en un único y complejo sentido de vida.

Bibliografía

Avilés-Nava, M. V., et al. (2019).

El liderazgo y la gestión escolar. Construcciones, perspectivas y reconfiguraciones desde su complejidad. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, Vol. 1, no 1, p. 85-103.

Avilés-Nava, M. V., Crespo-Carreño, L. G. y Sánchez-Estrada, C. (2018).

Perspectiva interdisciplinaria del programa de gestión escolar Notas de evaluación de su impacto en el currículo de la ENSM.

Baldacci, M. (2023).

Appunti sulla formazione dei docenti. Lifelong Lifewide Learning, 19(42), 7-13.

Baldacci, M. (2023).

Mario Lodi, intellettuale democratico. *Revista Derechos Humanos y Educación*, 1(7), 27-36.

Baldacci, M., Fabbri, M., & Tolomelli, A. (2022).

The challenge of “rationality” and “commitment” within “Pedagogical Problematicism” paradigm. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 17(2), 1-25. Bauman, Z. (2013). *Liquid modernity*. John Wiley & Sons.

Bauman, Z. (1992).

Survival as a social construct. *Theory, Culture & Society*, 9(1), 1-36.

Bauman, Z. (1990).

Modernity and ambivalence. *Theory, Culture & Society*, 7(2-3), 143-169.

Benasayag M., Schmit G. (2003).

L'epoca delle passioni tristi, tr. it. Feltrinelli, Milano, 2004.

Bocciolosi, E. (2023).

Dall'oppresso alla liberazione della persona. Orientamenti pedagogici per l'educazione all'alfabetizzazione critica fra Freire e Ferreiro. *Pedagogia più Didattica*, 9(1), 119-132.

Bocciolosi, E (2021).

“Pedagogía crítica para la reinterpretación de la complejidad educativa. Cuestiones populares y desafíos desde la literacidad”, en: Bocciolosi, E. & Chero-Valdivieso, H. & Marculescu, M. (Eds.) (2021). *Pedagogía y Literacidad. Pensamiento crítico entre retos e investigaciones. “Educación y Literacidad*. Education and Literacy. CIELIT University Press.

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

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

Bocciolesi, E., (ed.) (2018).

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

Bocciolesi, E., Releer. (2017).

La competencia lectora en la época de la misinformación. En Lectoescritura. Análisis y experiencias. Universidad de Guadalajara, 2017. p. 54-68.

Faure, E. (1973).

Aprender a ser: la educación del futuro. Madrid: Alianza.

Ingold, T. (2016).

Lines: a brief history. Routledge.

Paterson, R. W. K. (2010).

Values, Education and the Adult. (International Library of the Philosophy of Education Volume 16). Routledge.

Harmer, J. (2007).

The practice of Language Teaching Learning. Pearson Education Limited.

Knowles, M. S. (2005).

Holton III EE, Swanson RA The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development.

Lyon, D. (2010).

Liquid surveillance: The contribution of Zygmunt Bauman to surveillance studies. International political sociology, 4(4), 325-338.

Márquez A., (1998).

"Andragogía: propuesta política para una cultura democrática en educación superior", Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento - 9 al 11 de julio - Santo Domingo, República Dominicana. Fuente: http://ofdp_rd.tripod.com/encuentro/ponencias/amarquez.html

Morin, E. (2020).

Il paradigma perduto: che cos'è la natura umana. Mimesis ediciones.

Porter, M. (2017).

Ser competitivo. Harvard Business Press.

Porter, M. (1985).

Ventajas competitivas. Editorial Mexicana Continental.

Russell, B. (1922).

The analysis of mind. G. Allen & Unwin.

Wittgenstein, L. (1967).

Lezione e conversazioni sull'etica, l'estetica, la psicologia e la credenza religiosa. Adelphi.

EL SESGO LIBERTARIO DE LA EDUCACIÓN. UN FENÓMENO COMPLEJO

ROBERTO RIVERA PÉREZ

Resumen

¿QUÉ ES LA LIBERTAD? ¿De qué manera se manifestaría en el proceso educativo? ¿Cómo es que se puede abordar en contextos contemporáneos? ¿Qué retroactores limitan su acción? ¿De qué manera las autoridades podrían promover o limitar los actos y practicas libertarias? ¿Cuál es el rol de la familia nuclear en el proceso educativo? Son algunas de las premisas, que si bien no están inscritas en este capítulo, si revolotean constantemente en esta propuesta teórico-reflexiva; la cual, supeditada a los diálogos epistémicos comunes buscó establecer el encuentro teórico entre el concepto de la libertad con la educación. Y para ello, primero se demostró cómo es que la libertad se vincula con la categoría de la virtud y el alma desde la óptica de la filosofía y de la teología; posteriormente, se estableció un encuentro con los conceptos de la complejidad y la educación. Esta última, considerada como un fenómeno complejo. Sugiriendo que este capítulo, sea un debate inacabado, pendiente, original y que puede tener muchas aristas de las cuales solamente se presenta parcialmente una de ellas.

Palabras claves:

Libertad, educación, teorías de la complejidad, diálogos epistémicos comunes, resistencia.

Abstract

What is the Liberty? How would it manifest itself in the educational process? How can it be addressed in contemporary contexts? What retroactors limit its action? How could the authorities promote or limit libertarian acts and practices? What is the role of the nuclear family in the educational process? These are some of the premises, which although they are not inscribed in this chapter, do flutter constantly in this theoretical-reflexive proposal; which, subject to common epistemic dialogues, sought to establish the theoretical encounter between the concept of freedom with education. And for this, first it was demonstrated how freedom is linked to the category of virtue and the soul from the perspective of philosophy and theology; Subsequently, an encounter with the concepts of complexity and education was established. The latter, considered as a complex phenomenon. Suggesting that this chapter is an unfinished, pending, original debate that may have many edges of which only one of them is partially presented.

Key words:

Freedom, education, complexity theories, common epistemic dialogues, resistance.

Introducción

Debemos leer las obras de los antiguos, porque es una ventana grande el aprovechar los trabajos de tantos hombres, para conocer lo que de bueno inventaron, y para saber lo que resta por descubrir en todas las ciencias. (Descartes, 1996, 96).
Nuestra comprensión del mundo está formado por innumerables capas. Cada una merece ser explorada, siempre que no olvidemos que es una entre muchas. (Chargaff citado por Solé, 1999).

Al hablar de la Educación, de la evaluación, de los procesos de aprendizaje, de las competencias, del currículo académico e investigativo, remite a tópicos sumamente importantes, interesantes y necesarios para el desarrollo de los países. Asimismo, es referir a un largo proceso de vida en el que muchos de los lectores somos partícipes, pero también fuimos o somos parte de los productos que genera esa institución. La cual, evidentemente ha dado en su mayoría buenos resultados.

El punto que deseo expresar, es que pocas veces en el desarrollo y desenlace del proceso educativo y de la formación de estudiantes, así como en la formación de los formadores; difícilmente nos detenemos a pensar, cuestionar y reflexionar sobre nuestros actúares, intencionalidades, deseos, gustos y pasiones que revolotean y engloban parte del proceso enseñanza-aprendizaje. Siendo que en muchas ocasiones se está más preocupado por el memorizar contenidos, acreditar los cursos con buenas notas, que el tener o vivir experiencias en donde los saberes se puedan volver verdaderos conocimientos.

Sobre la base de lo anterior ¿qué papel juega la agencia?, ¿qué factor podría encubrir la libertad de cátedra en el fomento del espíritu creativo y reflexivo? Son dos de las premisas que revolotean este capítulo, el cual tiene por objetivo: *A partir de una reflexión teórica supeditada a los diálogos epistémicos comunes, se discutirá el concepto de la libertad y su relación con la*

educación, a fin de encontrar algunos puntos de resistencia frente al fenómeno del infantilismo intelectual contemporáneo.

Para lograr lo anterior, se ofrecen los siguientes apartados.

Acercamientos a la noción de la libertad

El concepto de libertad, proviene del latín <<libertas>> o <<libertatis>>, que se puede asociar a todo “ser” que haya nacido o que por una situación emergente haya adquirido o recuperado su condición humana como individuo-persona, y que ahora sea capaz de contener su posición para el reconocimiento político, jurídico y social, y con ello contraer el derecho sobre su actuar y para la formulación de opiniones, así como adquirir la obligación de hacerse responsable por las consecuencias de sus actos e ideas expresadas. Entendiendo por individuo-persona: A todo ser humano que sea sujeto de derechos, que tiene la facultad de moverse en el ámbito público y privado, interactuar en esos espacios, pero pierde su estado de anonimato (propio del individuo) al ser reconocido e identificado por otros transeúntes o usuarios del espacio público, lo que le provoca al individuo adquirir la categoría de persona (propio del capital social y político).

Por otra parte, el origen etimológico del concepto de la libertad, encubre tres situaciones específicas: La primera, se debe reconocer como una herencia del Derecho romano que llega hasta nuestros días, en consecuencia a procesos históricos de larga duración en los que participó directa e indirectamente la influencia de ese imperio, pero también el inicio del periodo de la Edad Media, y que ahora afectan principalmente –aunque no de manera exclusiva- a todos los países y demás Estados modernos que emplean alguna derivación de las lenguas romances.

Segunda: en su origen propio del periodo de la Grecia clásica y de la consolidación de las polis (ciudades), la libertad también enfatizaba en el reconocimiento moral de todo individuo-persona que hubiera recibido el don vertical descendente de la virtud por parte de los dioses. En ese sentido y desde las ópticas de Platón y Aristóteles, tanto los infantes de ambos géneros como las mujeres griegas podían adquirir la virtud, pero no se les otorgaba el derecho en la participación y la representación pública y política, a su vez tanto los extranjeros como los esclavos, no se les reconocía como contenedo-

res de la virtud, y por ende de derechos de ningún tipo, e incluso los esclavos podrían ser excluidos de la humanidad.

Enfatizando, que en el caso de los infantes masculinos que accedían al don de la virtud otorgada por los dioses, adquirirían su categoría de ciudadano y contenedor de derechos al concluir con los rituales de paso que les permitía “generar la analogía” entre la virtud con la virilidad, es decir, acceder al reconocimiento social por parte de otros hombres viriles y con derechos. Entre los rituales de paso que se podían realizar, eran el ingresar al matrimonio, participar de la guerra y del combate o cumplir con ciertas ceremonias y rituales específicos que incluyeran o no a los anteriores.

Por lo tanto, la libertad (hasta antes del periodo de la Ilustración y la Revolución francesa —como se verá más adelante—) debe ser comprendida como el reconocimiento político, jurídico, social y moral que adquieren todos los individuos-personas que ostentan la virtud (como son las mujeres e infantes) o el “ejercicio de su derecho” en el caso de los varones. Pero no todo queda ahí, puesto que la virtud-virilidad por su propia condición solamente es otorgada a un cuerpo que esté directamente asociado o que contenga un alma, como lo sugerirían el *Menón*, el *Fedón*, el *Timeo* y la *Metafísica*.

Siendo por ello que el alma:

Lejos de ser una <<parte>> que juntamente con el cuerpo componen al ser humano, designa al hombre entero cuanto animado por un espíritu de vida. Propiamente hablando no habita en un cuerpo, sino que se expresa por el cuerpo, el cual al igual que la carne, designa también al hombre entero. (Léon-Dufour, 2005, 68)

Ergo “cuando la muerte sorprende al hombre, lo que hay en él mortal muere, y lo que hay inmortal (el alma) se retira, sano e incorruptible cediendo su puesto a la muerte” (Platón, 1973, 424).³

Sin *ambages*, desde la mirada de la filosofía clásica y su herencia con las asociaciones religiosas históricamente vinculadas o supeditadas a la cultura hebrea, seguida por el catolicismo romano y posteriormente algunas derivaciones; el alma se puede asociar “al gusto por la vida”, siendo un tipo de vivencia que otorga la posibilidad de su trascendencia después del deceso;

3 Paréntesis internos míos.

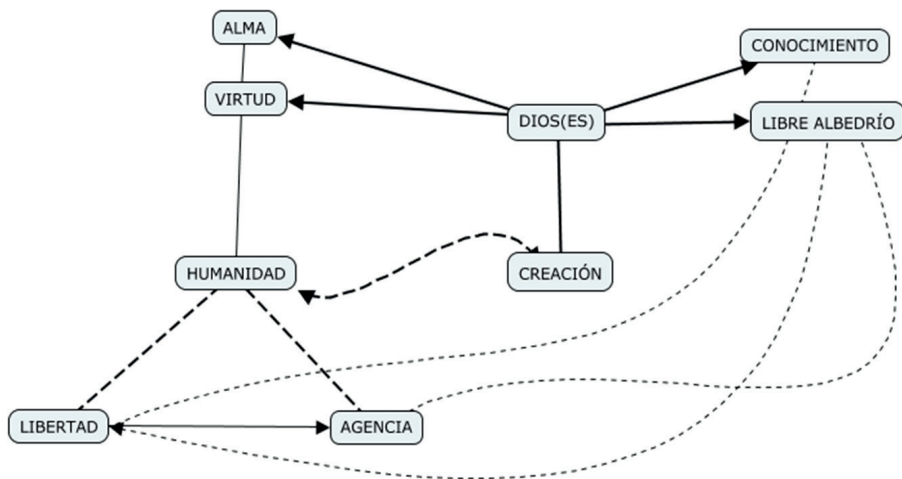
asimismo el alma otorga tanto la capacidad de la reflexión y la búsqueda por el conocimiento, como lo sugeriría Léon-Dufour, Platón, San Agustín, Santo Tomas y Xirau. De ahí que en muchas ocasiones, para considerar que una corrección había alcanzado el punto de arrepentimiento y aprendizaje, el castigo físico debía ser de tal magnitud que trascendiera el cuerpo hasta llegar al alma, como lo sostendría Platón y posteriormente Foucault.

Se debe reconocer la relación dialógica y recursiva que se puede establecer entre el alma y la virtud-virilidad, ambas dones verticales descendentes que fueron libremente otorgados; y que a su vez, permiten que el individuo-persona acceda oportunamente al placer de la libertad (\neq libertinaje), expresada a partir del libre albedrío y la capacidad de agencia que se le otorgó al alma.

Pues no se debe olvidar, que Sto. Tomas de Aquino enfatizó, que la esencia de la libertad y la capacidad de agencia de la cual Dios goza, es la misma que compartió de manera voluntaria con la humanidad. A la cual, también le concedió la capacidad de conciencia mediante el juicio de su razón y el uso de la inteligencia, a fin de que cada individuo-persona tenga la oportunidad de decidir voluntariamente sobre las actividades y los actos en los que se desea participar y realizar; donde todas aquellas acciones y demás colaboraciones que incomoden o lastimen a la conciencia (o a la razón, en términos de San Agustín y Sto. Tomas de Aquino), y que vayan en contra de la inteligencia otorgada por Dios, deben ser evitadas o en su defecto reparadas. De ahí la importancia de la tradición por la confesión y del ejercicio de “la hermenéutica del sí”, a fin de mantener o recuperar la dignidad (otra expresión de la virtud), pues “libre es aquello que es causa de sí mismo” (Sto. Tomas, 2008, p. 171).

A partir del empleo de la ecología de saberes, en la que se puede reconocer los saberes tradicionales y los conocimientos demostrables, así como sus límites teóricos que están versados en la reflexión de los ensayos y manuscritos anteriormente expuestos (centralmente en el *Menón*, el *Timeo*, en *Gorgias* y el *Fedón*), se puede establecer la sinergia entre el alma y la virtud-virilidad, las cuales permiten que los individuos-personas puedan acceder oportunamente a la libertad y a las expresiones de la dignidad, respectivamente. Situación que permite sugerir el siguiente modelo:

Modelo 1.
La humanidad como receptáculo de los dones verticales descendentes.



Fuente: Elaboración propia.

A manera de un primer comentario:

Al entrar en temas sobre el origen de la razón, el intelecto y el conocimiento (mejor dicho el don de la ciencia), todos los anteriores fueron obsequiados de manera voluntaria y descendente, como lo sugieren Platón, San Agustín y Santo Tomás de Aquino; por lo anterior, el ser humano también está destinado a desarrollar la creación e innovación, pero es una creación supe-
 ditada al orden natural, y no por encima de éste. Tradición contraria al paradigma simplificador que se vinculó directamente con el antropocentrismo comenzado por Protágoras, y que llega hasta nuestros días, pues no se debe olvidar, cito: “Si encontramos la respuesta a ello, sería el triunfo definitivo de la razón humana, pues entonces conoceríamos la mente de Dios” (Hawking, 2016, 139). Lo que permite enunciar una premisa que se queda abierta: ¿Para qué queremos o con qué intención queremos conocer su mente?

La lectura del último párrafo, quizá podría causar incomodidad al lector presuroso, quien comenzará a imaginar y especular sobre supuestos prose-
 litismos a una u otra asociación religiosa en este capítulo, nada más alejado de lo que se desea presentar; pero no le culpo, ya que esa incomodidad es pro-

ducto del <<debate de las dos culturas>>. El cual se comenzó a desarrollar casi a finales del siglo XVIII, y se caracterizó por la selección y separación de las ciencias que eran predominantemente demostrables, repetibles y centralmente matematizables, en comparación a las especulativas, reflexivas y no demostrables, como fue el caso de la filosofía, la teología, la historia y varias artes. El “debate de las dos culturas” provocó a su vez tres situaciones concretas: 1) El destierro de la filosofía del seno de las ciencias y su exilio hacia los dogmas religiosos; 2) La necesidad de que toda investigación requiera de la comprobación, la demostración y el empleo de instrumentos cuantificadores, a fin de demostrar su cientificidad; y 3) El desarrollo científico fundamentado en el antropocentrismo, mismo que sugiere el control del mundo conocido, por conocer, pero también sobre otras especies, lo que incluye algunos sectores de la misma humanidad. De ahí que varios autores entre los que figuran Prigogine, Prigogine-Stengers, De Pomposo, Rivera, entre muchos otros más, sugieren que la ciencia debe ser empleada no para el control, sino como el lenguaje para la reconciliación de la humanidad con la naturaleza y consigo misma. Pues no se debe olvidar, cito:

La realidad, o mejor dicho todavía, la “existencia” de las cosas, la existencia viva de las cosa, no puede ser demostrada por la razón, no puede ser descubierta por el entendimiento, por el intelecto. Tiene que ser intuita con una intuición de carácter volitivo, que consiste en percibirnos a nosotros mismos como agentes, como seres que antes de pensar quieren, apetecen, desean. Nosotros somos entes de voluntad, de apetitos, de deseos antes que entes de pensamiento. (García Morente, 2018, 43).

<Fin del primer comentario>.

Retomando: La tercera situación del origen etimológico del concepto de la libertad, corresponde a enfatizar que esa categoría aunada a las nociones de la virtud y la dignidad, también deben ser entendidas y consideradas como constructos sociales, tales como: la noción de género, persona, individuo, orden, tiempo, espacio, patria, nación, Estado, entre muchas otras. Las cuales socialmente se formulan no con la intención de establecer una tajante dicotomía en la relación naturaleza / cultura, como erróneamente lo ha establecido Morin en *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*, sino más

bien, los constructos sociales deben considerarse como pequeñas aristas que conviven exactamente en esos límites teóricos, pero que también permiten recordar la herencia biológica y natural del ser humano, es decir, su animalidad mediada y regulada conscientemente por las normas de la cultura.

Muy probablemente el detalle más importante del principio de la libertad, no se encuentre en su etimología o en la herencia de ser considerado como un don vertical descendente, sino en los fundamentos de los movimientos sociales e intelectuales de la Ilustración y la Revolución francesa. En el caso de la primera, buscó quitarle el poder político, académico e intelectual al dogma religioso propio del periodo del Oscurantismo (siglos XVI – XVIII), provocando a su vez, una segunda fase del antropocentrismo que llega hasta nuestros días, como ya se ha comentado. Asimismo, permitió fomentar en el seno del individuo-persona, la posibilidad de recobrar la oportunidad para poder exponer sus propias ideas, fundamentos y reflexiones sobre la base del principio de: “atrévete a pensar por ti mismo”, sinónimo de “la madurez intelectual” en términos de Kant.

Donde a partir del constante empleo y ejercicio de la madurez intelectual, se podría generar un parteaguas que permitiera dejar de lado las afirmaciones, negaciones y demás premisas falaces *ad hóminem*,⁴ *ad veracundiam*,⁵ *ad populum*,⁶ *ad baculum*⁷ y *ad ignorantiam*⁸. Las cuales, siguen vigentes aún en contextos de la modernidad y posmodernidad globalizadora, como se verá más adelante. Pues algunos detalles emergentes que no se consideraron en el movimiento intelectual de la Ilustración, fueron:

4 Entendido como un: Argumento que se funda en las opiniones o actos de la misma persona a quien se dirige, para combatirla o tratar de convencerla. Fuente: Diccionario RAE.

5 Entendido como: Razonamiento o discurso en el que se defiende una conclusión u opinión no aportando razonamientos sino se apela a alguna autoridad, a un grupo o a una costumbre. Es importante observar que en algunos casos si se puede en legítima defensa de los derechos. (Ramírez López, 2020, 3)

6 Definido como: Razonamiento o discurso en el que se omiten las razones adecuadas y, se exponen razones no vinculadas con la conclusión pero que se sabe si serán aceptadas por la asistencia, despertando sentimientos y emociones. Es una argumentación demagógica o seductora. (Ramírez López, 2020, 4)

7 Compreendida como: Razonamiento en el que para establecer una conclusión no se aportan razones, sino que se recorre a la amenaza, a la fuerza, al temor o miedo. Es una falacia que implica sostener la validez de un argumento basándose en la fuerza, en la amenaza o en el abuso de la posición propia; en otras palabras: «La fuerza hace el derecho». (Ramírez López, 2020, 3)

8 Entendido como: Aquel “Razonamiento en el que se pretende defender la verdad (falsedad) de una afirmación por el hecho de que no se puede demostrar lo contrario” (Ramírez López, 2020, 5).

- a) No todo individuo-persona estaría facultado para presentar sus aportes en el mercado de las ideas, el cual está custodiado por la tradición disyuntivo-determinista científica del paradigma simplificador; ergo aquellos aportes que no se ajusten a los cánones de ese paradigma quedarán excluidos, entre ellos los saberes tradicionales, las creencias, los estudios filosóficos, además de haber dado inicio al debate de las dos culturas.
- b) No se trata solamente de acoger la libertad para exponer ideas y aportes, sino que se requiere de que su o sus autores se hagan responsables de las consecuencias y efectos de esos mismos pronunciamientos. Lo que provocó en muchas ocasiones —y por una evidente comodidad— un retorno recursivo a las falacias *ad veracundiam*, *ad ignorantiam* y *ad populum*, principalmente. Comentarios en los que estarían de acuerdo Adorno, Feyer, Gramsci, Kant, Marcuse y Touraine.
- c) Como resultado de la censura y la prohibición de las ideas que estuvieran o fueran ajenas a los cánones de las instituciones religiosas del periodo del Oscurantismo, el desarrollo creativo, reflexivo y científico fue sumamente magro, limitado, clandestino y obviamente no era compartido; fue a partir de la implementación de la imprenta y del periodo de la Ilustración, que muchos de los saberes, conocimientos y demás estudios que pretendían incorporarse al naciente mercado de las ideas, se comenzaron a distribuir libremente entre las personas que sabían leer y estaban interesadas en esos mismos documentos. El punto es, que el ahora el libre acceso a los documentos e información que circulaba, no manifestaba alguna garantía de que sus lectores fueran reflexivos frente al contenido, y por ende, se podría volver a acoger las falacias *ad hóminem*, *ad veracundiam*, *ad ignorantiam* y *ad populum* indistintamente; volviéndose una contradicción al ideal de pensar por uno mismo.

Probablemente conocedor de esta situación, René Descartes recupera el principio de la mayéutica y establece la duda metódica, así como su primer principio que alude a dudar de todo, excepto de la existencia de Dios, hasta que no sea corroborado por él mismo. Al respecto afirma: “Toda ciencia es un conocimiento cierto y

evidente; el hombre que duda mucho no es más sabio que el que nunca ha pensado; y hasta le considero como menos sabio, si ha formado falsas ideas sobre ciertas cosas” (Descartes, 1996, 96). Y más adelante vuelve a sostener: “Por esta regla rechazamos los conocimientos probables y establecemos el principio de que solo debemos aceptar los conocimientos ciertos y que no dejen lugar a la más pequeña duda” (Descartes, 1996, 96).

Donde el error de Descartes, radicó en que nunca duda sobre la formulación de su propia pregunta y que buscó dejar de lado los sentidos y los sentimientos, a fin de lograr lo que ahora se conoce como la objetividad. Sin embargo, las obras de Descartes y Kant recuerdan constantemente la necesidad por adquirir la libertad para formar un criterio y opinión propia, así como responsabilizarse por la misma.

No obstante, la herencia de las falacias *ad hóminem*, *ad veracundiam*, *ad ignorantiam*, *ad populum* y la influencia del relativismo epistémico llegan hasta nuestros días, como resultado del libre acceso a la información a partir de las redes sociales de la Internet, lo que ha provocado el nacimiento de “la babelización del conocimiento” y el “neoscurantismo contemporáneo” — ambos en términos de Morin—, propio de los contextos de la modernidad y la posmodernidad globalizadora.

- d) Tanto los científicos, los intelectuales, académicos y la población en general, deben estar conscientes de que una buena retórica y excelente redacción de manuscritos e informes, no necesariamente son ajenos a la falacia o están teórica y epistemológicamente fundamentados, *ergo*, pueden ser afirmaciones y negaciones que no se sostienen en la argumentación. O inversamente, han sido tan argumentadas, que la nueva evidencia analizada en los cánones de la misma tradición del paradigma simplificador, provoca la transformación de bordes disciplinares en nuevas fronteras epistémicas, como ocurrió en el nacimiento de la física cuántica. A fin de sostener este punto, me permito recuperar de Prigogine, la declaración de sir James Light-hill, presidente de la Unión Internacional de Mecánica Pura y Aplicada:

Llegados a este punto debo hacer un alto y hablar en nombre de la gran hermandad de los expertos de la mecánica. Hoy somos muy conscientes de que el entusiasmo que sentían nuestros predecesores por el éxito maravilloso de la mecánica newtoniana les llevo a hacer generalizaciones, en el campo de la predicción..., que hoy han resultado ser falsas. Queremos pedir disculpas colectivamente por haber inducido a error al público culto al propagar, a propósito del determinismo de los sistemas que cumplen las leyes newtonianas del movimiento, unas ideas que después de 1960 ya no pueden sostenerse. (Citado en Prigogine, 2017, 43-44)

Entre los aportes que tuvieron origen en contextos de la Revolución francesa (1789-1799), se encuentran las obras de Rousseau, Montesquieu, Diderot, Voltaire, y otros ideólogos, intelectuales y libres pensadores, quienes en conjunto aparte de hacer oportunas reflexiones que aún se siguen sumando y considerando en seminarios, ensayos y conferencias vinculadas al análisis de las disciplinas en derecho legal y humano, las ciencias políticas y las teorías del Estado. También se sentaron las bases para la redacción de la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, el principio de la instauración de un gobierno constitucional y la cultura de la identidad nacional o el nacionalismo. Asimismo, se consolidó el principio de las tres libertades: credo religioso, cátedra o enseñanza y opinión pública, los cuales siguen vigentes hasta nuestros días.

La complejidad y los fenómenos complejos.

El término complejidad, que en la última década ha sido recurrente escucharla y leerla en diversas investigaciones del mercado de las ideas, particularmente en tópicos vinculados a la física, la ecología y la sustentabilidad, en las áreas sociales, como la educación, la administración, el derecho, la sociología y las ciencias políticas, entre muchas otras.

La categoría proviene del latín <<*complexus*>> que se traduce como entrelazado, trenzado o entretejido, siendo una metáfora en la que cada uno de “los hilos” de esa interrelación obedece a una disciplina o corriente teórica del pensamiento disciplinar que se suma y dialoga horizontalmente y no jerárquicamente con otras. Siempre supeditadas a los análisis de contenidos

para su sostén y referente teórico, tales como: el anarquismo epistémico, los diálogos-debates, la ecología de saberes, los marcos epistémicos, la arqueología de saberes, los diálogos epistémicos comunes, el poliglottismo científico, los diálogos de saberes, entre muchos otros.⁹

Para efectos de este capítulo, se entiende por “diálogos epistémicos comunes”, como:

[El] cual reconocerá que no existe un conocimiento y saber privilegiado por parte de ninguna disciplina o saber precientífico, evaluando regularmente su pertinencia y negando el relativismo epistémico, pero si estará abierto a la crítica y recurrente corrección sobre la base de la socialización de los resultados, los avances, aportes y hallazgos, dando claridad sobre los orígenes de las fuentes documentales. Este ejercicio permitirá la oportuna construcción de puentes conceptuales (isomorfismos) entre las disciplinas que actualmente parceladas, y entre las cuales, los propios investigadores no hacen en la mayoría de los casos el menor intento por borrar las fronteras personales entre ellos. (Rivera, 2021, 117). Corchetes internos míos.

Mismos que serán empleados para establecer las correlaciones teóricas e isomórficas entre la filosofía y sus nociones del alma, la virtud y la libertad, en confluencia a la educación y mediadas por el enfoque de los problemas complejos.

Sin embargo, todas las herramientas para el análisis de contenidos parten de encuentros entre disciplinas jerarquizadas, segmentadas y compartimentalizadas, que son herencia del paradigma simplificador y determinista; pero con la cualidad de que los investigadores que les representan tienen o pretenden tener la disposición para establecer un diálogo horizontal y rizomático (o no jerárquico) entre ellos. Y que en muchos casos, esa disposición por compartir el conocimiento y establecer el diálogo, provoca de manera

⁹ Para mayor referencia y fundamentación de cualquiera de esas categorías, se pueden consultar: Rivera Pérez, R. (2021). Una propuesta más para el reencuentro disciplinar: Diálogos epistémicos comunes. En M. V. Nava Avilés, A., Medina Rivilla y E., Bocciolesi, (Coords). Enfoques y construcciones de la investigación educativa en estudios de Posgrado. Escuela Normal Superior. Documento para su libre descarga en el siguiente enlace: <https://cafge.files.wordpress.com/2021/06/01-06-21-enfoques-y-construcciones-digital-1.pdf>

emergente la construcción y/o la identificación de los necesarios isomorfismos teóricos que se requieren para el análisis y la explicación parcial de la una realidad no estática inscrita en contextos de múltiples niveles y dimensiones.

Asimismo, el oportuno empleo de una o varias de las herramientas para el análisis de contenidos, podría prevenir y advertir sobre el aspecto y las consecuencias que provocan el relativismo epistémico, el cual recurrentemente se hace presente en muchos de los discursos resultado del empleo de las metodologías poli y multidisciplinares, pero también en aquellas retóricas que buscan asociarse y vincularse con alguna de las teorías de la complejidad, pero sin contar con una suficiente fundamentación teórica y metodológica que requiere este tipo de ejercicios reflexivos; *ergo*, emergen una serie de comentarios retóricos bien redactados, pero que se caracterizan por el exceso del uso de barroquismos y ropajes en su lenguaje, estableciendo vínculos imaginarios disciplinares que no están fundamentados y cuyos comentarios no se sostienen teórica y argumentativamente frente a la crítica; es más, muchas de las afirmaciones, los comentarios y las negaciones que generan esas formas particulares de retórica se asocian más a una postura dogmática y a un culto a la personalidad de ciertos autores, provocando un oportuno retorno a las falacias *ad veracundiam* y *ad populum*. Pues como ya se ha sugerido, para establecer el diálogo horizontal entre disciplinas de diferentes áreas del conocimiento y de ahí tratar de acoger alguna o varias de las teorías de la complejidad, se debe recurrir a las herramientas para los análisis de contenidos que ha heredado la humanidad en el desarrollo histórico continuo-discontinuo y no-lineal de la ciencia.

Algunas de las corrientes de las teorías de la complejidad, son: la cibernética, la nanotecnología, la teoría general de sistemas, sistemas complejos y sistemas complejos adaptativos, la teoría del caos, las ciencias de la complejidad, las lógicas no-clásicas, la termodinámica de las estructuras disipativas, la termodinámica para la supervivencia en las ciencias sociales, la teoría de redes, la criticalidad autoorganizada, la bioética, el pensamiento complejo, entre muchas otras que poco a poco se van sumando al debate y la lucha paradigmática como motores para las revoluciones científicas heredadas y contemporáneas.

No sobra mencionar, que la formulación de los isomorfismos teóricos resultados a su vez del empleo de una o varias de las herramientas de los análisis de contenidos, también se ve enriquecido mediante el apoyo metodológico de la inter o la transdisciplina, así como los enfoques cualitativo, mixto y cuantitativo, y las técnicas e instrumentos que se hayan decidido acoger para el análisis de los fenómenos.

Sin embargo, se debe enfatizar que no todos los fenómenos, pueden adquirir la categoría o aspirar a ser considerados como: fenómenos complejos, como erróneamente lo ha sostenido en más de una ocasión la corriente del pensamiento complejo; caso análogo ocurre en el erróneo debate de la llamada: crisis de la ciencia, como lo han sostenido Morin, De Sousa Santos y varios de sus seguidores; pues en realidad la ciencia ha sufrido modificaciones y metamorfosis, más nunca estados de crisis. Incluso “en sus peores momentos” en contextos de El Oscurantismo, siempre se encontraron alternativas emergentes y para la resistencia sociales y no-lineal que le permitió una continuidad, lenta, pero presente, manifiesta en el desarrollo tecnocientífico que llega hasta de nuestros días. A colación, es oportuno un comentario de Adorno:

La imprenta una tosca invención; el cañón, una que se veía venir; la brújula, en cierto modo ya conocida antes: ¡qué cambios no ha traído esos tres inventos, uno en el dominio de la ciencia, otro en el de la guerra, y el tercero en el de la economía, el comercio y la navegación! Y digo que nos hemos topado y tropezado con ellos sólo de casualidad. La superioridad del hombre reside en el saber. (2007, 19)

Por ende, para que un fenómeno pueda adquirir el apellido de “la complejidad”, debe cumplir con varias de las siguientes características: interacción sistémica entre los elementos y sus componentes, los cuales no pueden ser analizados fuera de la interrelación que genera su contexto, la constante presencia de fenómenos y situaciones emergentes que provocan recurrentes cambios inesperados y no-lineales conforme pasa el tiempo (la presencia de la flecha del tiempo), la necesidad de los sistemas por autoorganizarse a partir de las retroalimentaciones que provoca el entorno, la incapacidad por la predicción de los estadios y sus resultados, la necesidad de la interrelación teórica y metodológica de varias disciplinas mediada por las herramientas

de los análisis de contenidos, a fin de sugerir una explicación teórica y metodológicamente fundamentada para una mínima parte de los múltiples niveles y dimensiones de la realidad, así como evitar el relativismo epistémico. También será necesario mostrar una apertura a considerar el error como un aprendizaje y hallazgo que debe ser compartido, así como el empleo de la metodología inter o transdisciplinaria —como ya se había comentado—, sin dejar de considerar la capacidad de agencia, la elección, las intencionalidades y el libre albedrío que gozan todos los seres humanos (individuos-personas) que no hayan cedido voluntariamente su capacidad de decisión a otra persona, colectividad o forma de organización humana.

Todo lo anterior, no deben verse como receta de cocina o listado de compras, como ha ocurrido con los llamados “pasos del método científico” promovidos por la educación formal siempre supeditada a una parte del paradigma simplificador, antes al contrario, la presencia o ausencia de esos y otros componentes y demás situaciones, se tornan parte de la emergencia e incertidumbre que caracterizan el desarrollo de los fenómenos complejos.

Sin más *embages*, muchas prácticas sociales, constructos culturales y acciones colectivas del ser humano se pueden englobar como expresiones de los fenómenos complejos, a diferencia de otros fenómenos. Ya que en los aspectos sociales y colectivos predominan las intencionalidades que se encubren y que motivan a los actos realizados o que se pretenden ejecutar, pues no existe ninguna acción individual y colectiva que sea ajena a una intención. Esta a su vez se encuentra sinérgicamente con los intereses, que son también individuales o colectivos, los cuales en un inicio revolotean por encima de las intenciones, a fin de motivarlas y finalmente matizarse en acciones concretas.

Es en ese punto, que tanto la capacidad de agencia, como la libertad de decisión, las cuales se podrían considerar como la fusión entre el alma y la virtud —como ya se externó anteriormente—, cobra su mayor importancia; ya que el individuo-persona tendrá que elegir si continúa o no participando de los actos que se están desarrollando. Considerando que sus sentimientos y los de todos los agentes involucrados, permean positiva y/o negativamente el contexto y los escenarios sociales; y en contextos del actuar de las masas sociales, muchos de sus integrantes realizan acciones violentas, ilegales y en contra del derecho y seguridad de otras personas, siendo que fuera de esos contextos y en otras condiciones no los harían.

Asimismo, al interior de las masas sociales puede existir la presencia de movimientos sociales y otras formas de organización humana que son dirigidas por líderes independientes o colectivos, quienes a su vez apelan a la renuncia voluntaria de la toma de decisiones de todos sus seguidores, es decir, el llamado “infantilismo intelectual” en términos de Kant.

La educación como un fenómeno complejo

La educación debe ser considerada como un fenómeno complejo, no solo por la intervención y la capacidad de agencia que tienen las autoridades, los docentes, el personal escolar y los estudiantes, quienes en conjunto también son parte fundamental del proceso y la práctica educativa.

Sino que desde una óptica recursiva que vaya de lo macro hacia lo micro, propia de los estadios de los múltiples niveles de esa fracción de la realidad, se observa que el fenómeno educativo es un nodo que integra una gran red compleja (o grafo)¹⁰ que se relaciona directamente con otros nodos, como son: las organizaciones no gubernamentales internacionales, las instituciones y organizaciones extranjeras, los organismos internacionales, entre otras formas de organización social humana del ámbito internacional y global. Y al acercarse un poco más a los niveles nacionales, se podrá observar que el fenómeno educativo sigue manteniendo su figura de nodo en una subred que está supeditada a los cambios, las bifurcaciones y las emergencias que ocurren en red compleja global.

El subgrafo, pero ahora desde el contexto nacional, permitirá observar que el nodo educativo se relaciona mediante enlaces con otros fenómenos complejos, propios de los ámbitos económicos, políticos, sociales y religiosos. Los cuales, también sufren situaciones de cambios, mutaciones y emergencias, que a su vez afectan de manera no-lineal (a favor, en contra, con avances y retrocesos) al resto de los nodos con los que interactúan y con los que están enlazados. Esta serie de bifurcaciones solamente son perceptibles mediante la revisión histórica y el análisis de los procesos de larga duración siempre supeditados a la flecha del tiempo.

10 “Un grafo es una representación abstracta de un sistema cualquiera, en el que los elementos del sistema o los <nodos> se relacionan entre sí mediante conexiones que indican la presencia de una interacción” (Solé, 2009, 33).

Un detalle de interés que no se puede dejar de mencionar, es el reconocer que el fenómeno educativo aparte de poderse representar como un modelo de grafo en los niveles nacionales e internacionales; también se puede personificar y analizar como un elemento al interior de un sistema. De ahí que se habla de los sistemas educativos nacionales, caracterizados por la presencia de estructuras jerárquicas que están supeditadas a los designios del Estado-nacional; el cual a su vez, se ve influenciado del nivel de la geopolítica y la globalización en general.

En ese sentido, el sistema educativo es un subsistema que interactúa con otros subsistemas, tales como son las instituciones políticas, religiosas, empresas desarrolladoras de la economía, instituciones bancarias y demás aparatos administrativos del poder del Estado (fuerzas armadas y cuerpos policíacos).

Detalle que no le quita valor al análisis de la educación como un nodo en las redes complejas, antes al contrario, le complementa para el análisis de sistemas complejos y subsistemas. Por ende, el sistema educativo (en un ámbito nacional), también puede ser observado como un sistema abierto que integra a su vez un sistema complejo, que está mediado por las interrelaciones que genera con otros subsistemas abiertos, elementos, otras redes y subredes complejas.

A partir del contexto anteriormente compartido, se vislumbra que el proceso educativo va más allá de la simple “transmisión de conocimientos, la conclusión de los niveles y la favorable obtención de los grados académicos correspondientes”. Ya que no se debe olvidar, que la institución educativa siempre está supeditada a los designios de las estructuras políticas del poder del Estado-nacional, e incluso Althusser la asocia a uno de los aparatos ideológicos de los que se valen para ejercer y conservar el poder. Por lo tanto, durante los primeros años de formación académica de cualquier individuo-persona, el proceso educativo se caracteriza por la construcción del sentimiento a la imagen de la madre Patria y la identidad nacional (una primera herencia de la Revolución francesa). Asimismo, se busca ir moldeando la capacidad de agencia de los estudiantes e introducirlos en un proceso de masificación mediante el empleo de uniformes escolares (por lo menos en todos los niveles de la educación básica), pero también el Estado apela al empleo de determinado tipo de colores en las instalaciones escolares; siendo

que este detalle se puede hacer extensivo a todos los niveles para la formación académica.

Sin olvidar, que las planeaciones, los planes de estudios, los contenidos y demás recursos didácticos sugeridos para que el estudiante se apropie del conocimiento, desarrollé las competencias y demuestre lo aprendido mediante evaluaciones, ya están predeterminados y con márgenes de tiempo establecidos; provocando muy poca libertad de agencia y de cátedra a los docentes que acompañarán a los estudiantes, por lo menos en los niveles de la educación básica y generalmente pública.

El principio de la libertad de cátedra que es una segunda herencia de la revolución francesa, se puede definir como:

Derecho fundamental de los profesores y una de las manifestaciones de la libertad de enseñanza, así como concreción específica de la libertad de expresión, que supone la posibilidad que tienen los docentes de exponer la materia que deben impartir con arreglo a sus propias convicciones —siempre con cumplimiento de los programas establecidos— y a las competencias de los diversos órganos que tienen atribuida la organización de la docencia, por ejemplo, los departamentos en la enseñanza universitaria, en el bien entendido de que estas sean ejercidas de forma adecuada. (Diccionario panhispánico del español jurídico, 2023)

La libertad de cátedra a fortiori no es un sinónimo de libertinaje académico o que el docente y los estudiantes pueden tener sesiones de menor tiempo al establecido o que se puede enseñar cualquier tema aleatorio. Más bien alude a la libertad de agencia que tendrá el docente para elegir sus propios materiales, enfatizar en los contenidos, establecer las evaluaciones, sugerir las planeaciones respectivas y el desarrollo de las actividades que se consideren pertinentes, a fin de lograr el aprendizaje esperado en el tiempo indicado.

Ergo, este principio de libre pensamiento se considera más propio de los ámbitos de la formación universitaria. Y es precisamente en este punto cuando surgen varias interrogantes: ¿A qué es lo que se enfrenta un docente cuando recibe estudiantes que ya se han acostumbrado al “infantilismo intelectual”? ¿Qué desafíos tendrá que solventar para promover los principios

de la “madurez intelectual”?, ¿Cómo cambiar la imagen de la “buena nota” como sinónimo de aprendizaje?, ¿Cómo resolver la emergencia de que muchos estudiantes están acostumbrados a las “buenas notas” con poco esfuerzo? Premisas que no son exclusivas de los ámbitos universitarios, sino que revolotean en todos los niveles de formación académica, y que se hacen más evidentes en situaciones concretas como apelar a la madurez intelectual de los individuos-personas en los ejercicios democráticos de las elecciones políticas, pero también en las evaluaciones de desempeño académico promovidos por los organismos internacionales.

Parte del contexto teórico que se debe considerar para tratar de atender algunas de las premisas expuestas, sin tener la garantía y la certeza de que les resuelva. Será el no perder de vista que la práctica educativa está supeeditada a los intereses políticos del poder en turno, el cual no solo se vale de las escuelas y universidades, sino también de otros organismos e instituciones (como son los hospitales psiquiátricos, las cárceles, los campos de trabajo), seguido por las figuras y los comentarios de intelectuales, así como la distribución de la información proveniente de los medios masivos de comunicación. Siendo solamente algunos de los elementos de los que se valen para fomentar la masificación de los individuos-personas, quienes a su vez, han participado de constantes procesos para la infantilización intelectual; y con ello, provocar la pérdida voluntaria de la agencia y ceder la capacidad de tomar decisiones a “otros”.

Siendo otras de las medidas que se emplean para la conservación del poder. Entendiendo por este, como:

La forma en que “controlamos” racionalmente a los seres humanos. Es una parte del sistema de control, del esfuerzo de los seres humanos por adaptarse, por dominar su medio ambiente, por lograr que éste se conforme a sus deseos y manera de pensar. (Adams, 2007, 60)

La figura del poder del Estado, se expresa en su derecho y monopolio de la administración del uso de la violencia a manos de sus fuerzas públicas y del ejército. Donde esta particular forma de expresión del poder, se torna totalmente lineal y jerárquica, que se hace extensiva y se materializa en la figura de sus instrucciones a las que se recurren para realizar un trámite, acceder a algún servicio y pagar impuestos.

Pero el Estado también se vale del ejercicio no-lineal y simbólico que ha construido alrededor de su figura de poder, y se hace evidente en situaciones concretas, tales como: las denuncias “anónimas” que realizan ciertos observadores sociales, también conocidos como: chismosos, chivatos, esquiroles, infiltrados, quienes de manera voluntaria se dedican a la observación pública y privada, así como a la denuncia con las autoridades competentes, a fin de imponer la normalización, reestablecer el orden y reivindicar la falta que otros vecinos y demás familiares han realizado. Detalle que se hace extensivo a casi todos los entornos y contextos sociales, donde la hermenéutica del sí puede ser un medio para la reparación de daños, pero no es el único.

El seno de la familia nuclear, es otro de los campos en los que se hace presente el poder no-lineal del Estado, sea por efecto de la denuncia “anónima”, pero también como institución normalizadora de las buenas costumbres y para la convivencia. Que a su vez, se ve rematado por el constante ejercicio por la masificación que promueve las instituciones escolares y los medios masivos de comunicación.

El punto es, que el seno de las familias nucleares podría ser uno de los espacios para la resistencia pacífica frente a la masificación, pues al reducir el contacto con los medios masivos de comunicación, y promover la conversación, la lectura y la reflexión entre los miembros de la familia, aparte de que se fomenta la integración familiar, se podría permitir que los individuos-personas vayan recuperando poco a poco su libertad de libre pensamiento y con ello aspirar a una madurez intelectual. Detalle que en ningún momento genera confrontación alguna con los aparatos del Estado y sus instituciones.

Esa acción de resistencia pacífica que puede comenzar en el seno de la familia. También se podría extender y enriquecer de manera sinérgica con la recuperación de la libertad de cátedra en la relación que se establece entre los docentes y sus estudiantes. Donde no solamente se verían los contenidos y planes de estudio preestablecidos, que por sí mismos han demostrado su valía, sino que también podría acrecentar la creatividad, la especulación, la reflexión y el interés por la búsqueda del conocimiento y la investigación, siendo un elemento propio del desarrollo del alma y la virtud manifiesta en la anhelada libertad humana. Detalle que nuevamente, no viene a contradecir los designios de las instituciones y del Estado.

Por ende, es más que necesario ir considerando una metamorfosis educativa. La cual no se limite exclusivamente al trabajo arduo y continuo que ya realizan los docentes al interior de las escuelas de todos los niveles, sino que debe comenzar y ser permanente en el seno de los hogares de cada uno de los estudiantes, quienes son individuos-personas a las que hay que alimentar en el libre pensamiento, pero también en la responsabilidad que exige asumir las consecuencias de sus actos, opiniones e ideas.

Tarea ardua que compete a la humanidad en general, la cual se puede valer de los saberes tradicionales y demás conocimientos heredados en la ciencia, a fin de establecer un diálogo horizontal y no jerárquico entre disciplinas, que a su vez permita establecer nuevas formas de diálogo con la naturaleza (o Tierra-Patria en términos de Morin), pero también que promueva la reivindicación de la humanidad con ella misma y con su propia historia.

Corolario

Las hondas raíces del paradigma simplificador, el cual puede dialogar sin problemas con las actuales propuestas de las teorías de la complejidad, así como otras propuestas teóricas y paradigmáticas contemporáneas; permite volver a cuestionar la validez y veredicto del debate de las dos culturas, el cual no solo se caracterizó por fomentar la separación de la filosofía y la historia de las ciencias en general, o promover la división entre ciencias predominantemente matematizables, las cuales *de facto* se considerarían superiores al desarrollo de las ciencias cualitativas y sociales; sino que también se expulsó la credibilidad científica de los saberes tradicionales, seguido por el menosprecio a las artes como la danza, el teatro, la pintura y la música, asociándolos a meros pasatiempos que promueven el capital simbólico que exhiben los grupos familiares nucleares y extensos.

Por lo anterior, no solamente será necesaria y pertinente una metamorfosis educativa, que busque recuperar aunque sea paulatinamente el principio de la libertad de cátedra; sino que también es necesaria una revaloración de la herencia del debate de las dos culturas, no solo para reintegrar a la historia y la filosofía, sino también a los saberes tradicionales que demuestren su valor científico en y para los contenidos de la enseñanza. Esta debe comenzar a considerarse como un ejercicio reflexivo, transversal e interdisciplinaria

sin importar el nivel académico al que se refiera, pues tan interesantes son varias de las preguntas que realizan los infantes (quienes no están del todo marcados con los cánones de la masificación y la disciplinariedad), como las premisas y reflexiones que pueden surgir en los seminarios universitarios y de posgrados así como en el seno de los congresos académicos y propios de la investigación.

Asimismo, se sugiere la reintroducción de las artes y el desarrollo de las actividades que promuevan la curiosidad y la creatividad a todos los niveles y, en posibilidad también dentro del seno de las familias nucleares, lo que a su vez, espera generar espíritus libres que aspiren a la madurez intelectual, pero sobre todo que busquen la reconciliación del hombre consigo mismo, a partir del desarrollo científico. Pues cabe preguntar: ¿Qué investigador o científico careció del contacto con algún guía, mentor o maestro, que le ayudó a despertar los entes dormitantes del conocimiento?

Agradecimientos

Mis agradecimientos a las Dras. Verónica Nava Áviles (México) y María Petronila Popiuc (España), tanto por sus comentarios como por el material documental compartido. A quienes desligo de todas las responsabilidades, las críticas y futuros comentarios que acarrearé el presente capítulo.

Bibliografía

Adorno, T. W. (2007).

Dialéctica de la Ilustración. Vol. 3. AKAL.

Althusser, L. (2000).

Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. Ediciones Quinto Sol.

Aristóteles. (2010).

Política. Porrúa.

Aristóteles. (2015).

Metafísica. Editores mexicanos Unidos.

De Sousa Santos, B. (2018).

Una epistemología del Sur. CLACSO-Siglo XXI.

Descartes, R. (2010).

Discurso del método. Grupo editorial Tomo.

Descartes, R. (2010).

Meditaciones metafísicas. Grupo editorial Tomo.

Descartes, R. (1996).

Reglas para la dirección del espíritu. Porrúa.

De Pomposo, Alexandre S. F. (2015).

La conciencia de la ciencia. Un juego complejo. México: Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano.

Diccionario panhispánico del español jurídico. (2023).

Libertad de cátedra. <https://dpej.rae.es/lema/libertad-de-c%C3%A1tedra>

Freder, H. (1958).

Teoría de la época actual. Fondo de Cultura Económica.

García Morente, M. (2018).

Lecciones preliminares de filosofía. Porrúa.

Hanisch, H. (1991).

El concepto de la libertad en el derecho romano. Universidad de Chile.

Hanisch, H. (1984).

La defensa de la libertad en el derecho romano. Universidad de Chile.

Hawking, S. (2016).

La teoría del todo. El origen y destino del universo. DeBolsillo.

Kant, I. (2019).

¿Qué es la Ilustración? Editorial Alianza.

- Kant, I. (2016).**
Crítica de la razón práctica. Porrúa.
- Kant, I. (2016).**
La paz perpetua. Porrúa.
- León-Dufour, X. (2005).**
Vocabulario de teología bíblica. Herder.
- Marcuse, H. (1993).**
El hombre unidimensional. Planeta.
- Morin, E. (2002).**
El Método. El conocimiento del conocimiento. Cátedra.
- Morin, E. (1999).**
Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Morin, E. & Delgado Díaz, C. J. (2016).**
Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad. MMREM.
- Platón. (1973).**
Fedón. Porrúa.
- Platón. (1973).**
Gorgias. Porrúa.
- Platón. (1973).**
Menón. Porrúa.
- Platón. (1973).**
República. Porrúa.
- Platón. (1973).**
Timeo. Porrúa.
- Prigogine, I. (2017).**
Las leyes del caos. Booket.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1989).**
Order of the chaos. Man's new dialogue with nature. Bantam New Age.
- Ramírez López, R. M. (2020).**
Apuntes de la unidad de aprendizaje Filosofía II. Instituto Politécnico Nacional.
- Rivera Pérez, R. (2022).**
Modelo catalizador no-lineal sobre conflictos sociales de escalada. 593 Digital Publisher-Escuela Militar de Ingeniería.
- Rivera Pérez, R. (2021b).**
Modelos lineales y no-lineales para la investigación en ciencias sociales. En *Investigación en Ciencias Sociales y Transdisciplina.* Universidad de San Bonaventura.
- Rivera Pérez, R. (2021).**
Una propuesta más para el reencuentro disciplinar: Diálogos epistémicos comunes. En M. V., Nava Avilés, A., Medina Rivilla y E., Bocciolesi, (Coords). *Enfoques y construcciones de la investigación educativa en estudios de Posgrado.* Escuela Normal Superior.

Rivera Pérez, R. (2019 b).

La complejidad: Límites y desafíos en la investigación contemporánea. En R., Rivera Pérez y J. A., Andrade Salazar, Coord. *Reflexiones sobre investigación integrativa. Una perspectiva inter y transdisciplinar*. CLACSO-MMREM-KAVILIEANDO.

Rivera Pérez, R. (2017).

¿Reinventar o resignificar la educación? Nuevas posturas al pensamiento contemporáneo académico [reseña del libro Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad]. *Saber en la complejidad*. https://docs.wixstatic.com/ugd/221b47_02b974bb62674b15bda87ec00ca776cc.pdf

Russell, B. (1998).

Religión y ciencia. Fondo de Cultura Económica.

Sacristán, M. (2019).

Antonio Gramsci. Antología. Siglo XXI.

San Agustín. (2005).

Confesiones. Porrúa.

Solé, R. (2009).

Redes complejas. Del genoma a Internet. Metatemas.

Tomas de Aquino. (2008).

Suma contra los gentiles. Grupo Editorial Éxodo.

Touraine, A. (2006).

Crítica de la modernidad. Fondo de Cultura Económica.

Xirau, R. (1990).

Introducción a la historia de la filosofía. UNAM.

GESTIÓN UNIVERSITARIA Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO. REFLEXIONES MULTIDIMENSIONALES Y COMPLEJAS

VIRGINIA GONFIANTINI

Resumen

LA GESTIÓN ACADÉMICA-institucional en la Universidad suscita y suscitó problemas claves que ayudaron a construir una nueva Universidad, la que el siglo XXI necesita. Partimos de recorrer los principales hitos de nuestra historia en la Educación Superior y las inseparables relaciones entre educación-sociedad y teoría-práctica-teoría. La búsqueda de respuestas a ***“para qué educamos hoy”*** nos lleva a considerar los procesos metacognitivos del contexto actual y las imprescindibles “habilidades del siglo XXI”: pensamiento crítico y estratégico, aprendizaje colaborativo, creatividad y competencias comunicativas. En este ensayo abordaremos la gestión universitaria desde dos lugares prioritarios: a.- la gestión académica-institucional en la Universidad, problemas clave y, b.- la complejidad de la gestión institucional: conocimiento, investigación, docencia y extensión. Las reflexiones propuestas se erigen desde un entramado complejo multirreferencial y multidimensional transdisciplinario, ineludible para cualquier abordaje de un hecho social hoy.

Palabras clave: gestión universitaria, construcción del conocimiento, multidimensionalidad, epistemología compleja, educación.

Abstract

The academic-institutional management in the University raises and raised key problems that helped to build a new University, the one that the XXI century needs. We start by reviewing the main milestones of our history in Higher Education and the inseparable relationships between education-society and theory-practice-theory. The search for answers to the question "What are we educating for today" leads us to consider the metacognitive processes of the current context and the essential "21st-century skills": critical and strategic thinking, collaborative learning, creativity and communication skills. In this essay, we will approach university management from two priority places: a-Academic-institutional management in the University, key problems, b-The complexity of institutional management: knowledge, research, teaching and extension. The proposed reflections are based on a complex multi-referential and multidimensional transdisciplinary framework, unavoidable for any approach to a social fact today.

Keywords: university management, knowledge construction, multidimensionality, critical epistemology, education.

Introducción

En el presente ensayo buscamos estudiar la Gestión Universitaria, pero no desde una cronología histórica, pragmática y utilitarista sino desde un revisionismo histórico, presentando dos cuestiones centrales en la actualidad: sus problemas claves devinientes del contexto y su función específica y prioritaria. La relación con el conocimiento y las construcciones epistémicas desde una triple arista (histórica/ docencia/ investigación y extensión) constituyen la urdimbre de voces y acciones que emergen de nuestro propósito.

Esperamos que estas líneas que presentamos, entramadas desde la epistemología y construcción metodológica compleja, nos ayuden a seguir pensando la Universidad y la gestión institucional que queremos para el siglo XXI. Una universidad democrática, emancipadora y educadora.

Acerca de la idea de institución

No es fácil conceptualizar a las instituciones porque su definición se plantea desde la polifonía de voces y actores que hablan sobre las mismas, pero sí es pertinente hacer una clasificación. Lo primero que tenemos que dejar sentado es que no es lo mismo hablar de instituciones que de organizaciones. Nacemos en una sociedad que está pensada desde la institucionalidad ya que las instituciones constituyen el tejido de la vida social. Regulan la actividad humana estructurándola en términos de reglas implícitas o explícitas. Las instituciones preexisten a los sujetos y éstos nacen en un mundo que los confronta con sus reglas y normas.

¿Qué entendemos con el término institución?

En el Prefacio a la segunda edición de las Reglas del Método Sociológico, Durkheim define a la Sociología como “la ciencia de las instituciones, de su génesis y de su funcionamiento”; de esta forma, la categoría “institución” expresa la forma de ser de los fenómenos sociales. Dentro de esta tradición funcionalista, la existencia de las instituciones siempre ha sido considerada en la misma naturaleza de la sociedad.

Recordemos que la Sociología nace como crítica a las concepciones utilitaristas e individualistas del orden social. Y el concepto de institución, por ende, se forja ante la imposibilidad de pensar tal orden desde los parámetros reduccionistas de las mencionadas perspectivas. Ergo, nombraremos tres tradiciones en la delimitación del campo institucional:

1. Económica
2. Sociológica, y
3. Sociopsicoanalista

No es la pretensión de este ensayo abordar exhaustivamente todas las tradiciones, sino detenernos en los diálogos debates de las mismas. Mientras que en la tradición económica reduccionista -desde el individualismo metodológico de su epistemología racional- las instituciones presentan un carácter exógeno, desde la tradición sociológica se considera que tienen un carácter endógeno porque son el resultado de las dinámicas sociales complejas. Desde una postura divergente, el sociopsicoanálisis tratando de reconocer y complementar el marxismo y psicoanálisis, analiza -en palabras de Lidia Fernández (2000)- que las instituciones son formaciones culturales cuyo propósito o función no intencional o no consciente es la regulación del comportamiento humano o de los individuos dentro de los márgenes permitidos por el grupo social al cual esos individuos pertenecen.

Siguiendo el pensamiento de la autora, ésta sostiene que cuando hablamos de instituciones, desde el punto de vista de una clasificación o tratando de definir a la misma, podemos englobar el término en tres grandes grupos:

1- Sinónimo de regularidad social: normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y grupos, fijando sus límites.

2- Hace referencia a organizaciones concretas, por ejemplo: una escuela, una fábrica, un hospital, en las que se cumplen ciertas funciones especializadas con el propósito de concretar las acciones-valores.

3- Existencia de un mundo simbólico en parte consciente, en parte inconsciente, en el que el sujeto humano “encuentra” orientación para entender y decodificar la realidad social.

Si volvemos la mirada a su definición de institución y vamos adentrándonos en un análisis más profundo, vemos que:

Las Instituciones son **formaciones culturales** cuyo propósito o cuya función no intencional o no consciente es la regulación del comportamiento de los individuos dentro de los márgenes permitidos por el grupo social al cual pertenecen.

Esas **formaciones culturales** son un conjunto de ideas que están regulando nuestro comportamiento, se crean a lo largo de la historia y van construyendo el marco regulatorio del comportamiento humano. Esos **marcos**, son externos cuando el humano nace y que paulatinamente se van convirtiendo en marcos internos de regulación, nos marcan límites. Límites dentro de los cuales nos podemos mover con cierta certeza, sabiendo que vamos a ser aceptados y fuera de los cuales empiezan los grados diferentes de incertidumbre. En síntesis:



Freud, por su parte, en *El Malestar de la cultura* (1929-1930), se pregunta sobre la felicidad, la religión y las relaciones de los hombres con las instituciones y su argumento central es, parafraseándolo *...si el hombre es tan feliz creando a las instituciones, por qué se siente tan infeliz en las mismas...*

Encuentra tres fuentes de sufrimiento: la supremacía de la naturaleza, el cuerpo propio como fuente de padecimiento y las relaciones con los otros (sociales, amorosas, institucionales). Y se pregunta ¿por qué caminos habrán llegado tantos hombres a esta extraña actitud de hostilidad contra la cultura? Argumenta su respuesta en la infelicidad, sufrimiento e insatisfacción que el hombre encuentra en su relación con la cultura y con las instituciones sociales, deduciéndose de ello que sería posible reconquistar las perspectivas de ser feliz, atenuando las exigencias culturales.

Le definición que Freud presenta sobre la cultura la podemos trasladar a la definición de institución, ya que ésta —la cultura— designa las producciones e instituciones que distancian nuestra vida de la de nuestros antecesores animales y que sirven para dos fines: 1. Proteger al hombre de la naturaleza y, 2. Regular las relaciones de los hombres entre sí.

Como hemos visto, no hay una única definición de institución, si volvemos la vista atrás y nos atrevemos a pensar introduciendo otra dimensión de análisis, veremos que las dos tradiciones institucionalistas, la económica y la sociológica, invitan a pensar a las mismas desde las relaciones de los individuos entre sí y con el orden social desde la consideración argumentativa de la categoría de *sistemas simples*. Es decir, estamos comenzando a transitar, a partir de la segunda mitad del siglo XIX un cambio de época que comienza con la aparición de las últimas tres ciencias clásicas: la antropología, la sociología —o física social— y la psicología —vinculada a la fisiología.

Estas ciencias surgen como momento cúlmine de la clásica modernidad, con sus postulados de objetividad, universalización, neutralidad valorativa y metodológicamente, desde la concepción newtoniana de cientificidad metódica. Esta concepción cerrada de sociedad se traspola a una concepción de sociedad definida como sistema simple y, por lo tanto, cerrado. Y es justamente en este punto donde nos detenemos para hacer una aclaración conceptual, ¿qué es lo que define que un sistema sea simple y cerrado o abierto y complejo? Sencillamente las relaciones lineales y causalísticas entre los subsistemas que integran al sistema total —en el caso de los sistemas ce-

rrados como el positivista, el conductista y el funcionalista— o las lógicas no-lineales y alejadas del equilibrio, que presentan los subsistemas en los sistemas complejos.

Como decíamos anteriormente, nos encontramos en un cambio de época. El tránsito del siglo XIX al siglo XX, comenzando con el debilitamiento teórico del edificio de la modernidad clásica. A nuestro entender, tres pensadores son los responsables de este debilitamiento categorial: Freud, Einstein y el matrimonio Curie, que se atrevieron en esa sociedad cerrada a presentar argumentativa y constructivamente que, el conocimiento científico y la construcción de un nuevo método científico es posible si pensamos más allá de las fronteras del conocimiento conocido, parafraseando a Koyré¹¹ *...del conocimiento cerrado al conocimiento infinito...* El tránsito al siglo XX se inaugura con un hecho histórico rupturista: la Reforma Universitaria de 1918 en Córdoba, Argentina, que inaugura nuestra siguiente reflexión.

Acerca de la idea de Universidad y la gestión académica-institucional

Comenzamos, como siempre haciendo un poco de historia. Las universidades medievales¹² surgen en un contexto peculiar y preciso: el desenvolvimiento de las escuelas monasteriales y catedralicias, el desarrollo de la ciencia y teología árabe y un nuevo ordenamiento y organización social. Frente al desarrollo de las artes y ciencias árabes que invadían al sur europeo, la formación de los profesionales y de las clases sociales acomodadas, se necesitaba de una escuela distinta a las conocidas hasta el momento, se necesitaba de una educación más elevada. Así surgieron las *universitas* o como fue su primer nombre *studium generale*. En palabras de Francisco Larroyo:

11 El texto de Alexandre Koyré que estamos haciendo referencia es *Del mundo cerrado al universo infinito*.

12 Para ampliar la argumentación se sugiera la lectura del texto de Francisco Larroyo *Historia General de la Pedagogía. Tratamiento sistemático de América* y el texto de John Henry Newman *Acerca de la idea de Universidad*.

en su origen, un *studium generale* podía cultivar y enseñar una rama del saber... con el tiempo, el término *studium generale* se utilizó para nombrar el conjunto de ciencias, *el estudio general o universal del saber*, sobre todo cuando el Papa y el Emperador confirieron a los estudiantes de estos planteles ciertos privilegios... (p. 271)

Hacia fines del siglo XIV, el término *studium generale* fue reemplazado por el de *universitas*. Las tres primeras universidades medievales fueron La Sorbona, Bolonia y Oxford. Si bien tienen rasgos comunes no todas nacen ni se estructuran de la misma manera. Estaban organizadas en facultades, en grados (bachillerato, licenciatura y doctorado) y la finalización de los estudios se daba por un régimen de exámenes. El método de la pedagogía universitaria presentaba tres pasos: lecciones, repeticiones y disputaciones. El devenir del tiempo trae aparejado el devenir de la historia, de las instituciones y de la educación.

Reforma Universitaria, 1918 Córdoba, Argentina¹³

La Universidad, si ha de cumplir la misión que le corresponde, tiene que difundir su pensamiento y su obra en el organismo social de que forma parte y del cual ella es la más elevada expresión cultural; al mismo tiempo que en su seno deben tener eco todas las preocupaciones sociales, todos los problemas que atañen al destino de la Humanidad.

Carlos Astrada, 1922

A mediados de 1918, estallaba en Córdoba la Reforma Universitaria. Los estudiantes y jóvenes graduados cordobeses **reclamaban a las autoridades la renovación de la enseñanza y de la organización institucional** que los matriculaba en carreras ligadas a la medicina, el derecho y la ingeniería. En pocos años aparece un movimiento nominado **“juventud universitaria latinoamericana”** como **nuevo actor social** con dos claras dimensiones:

¹³ Se recomienda, para su ampliación, revisar <https://unr.edu.ar/reforma-universitaria-1918/> Fecha de consulta 20 de junio de 2023

- Una institucional ligada a la renovación y democratización de las casas de estudio y
- Otra político-cultural, desde la que por primera vez el estudiante se pronunciaba contra las líneas de gobierno de los estados nacionales.

La designación de docentes y la renovación de algunas revistas universitarias formaron parte de los pocos proyectos que durante el primer quinquenio reformista no dudaron de que renovar la organización universitaria era también acercarla a los movimientos que reclamaban por sociedades más justas e igualitarias.

“La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa”.

Manifiesto liminar, 21 de junio de 1918

El “Manifiesto Liminar” resumió los principales postulados e ideales reformistas, y expresó una profunda crítica a una universidad conservadora, y a un régimen académico que había llevado a “mediocrizar la enseñanza”, a cerrarse y combatir la ciencia. El reclamo de los estudiantes introdujo reformas a los estatutos. La gesta estudiantil en Córdoba constituyó uno de los movimientos de transformación universitaria más relevantes en la historia de las instituciones educativas superiores de América latina. Democratizó el gobierno de las universidades, y abrió la posibilidad a los sectores medios de acceder a un título universitario. A partir de la reforma se incorporó a los estudiantes al gobierno universitario, y se creó la Federación Universitaria Argentina, máximo organismo de representación de todos los estudiantes a nivel nacional. La misma, nuclea a las federaciones de las Universidades Nacionales Argentinas.

Las bases de la reforma en Córdoba que luego se multiplicó en las universidades del país fueron:

- Co-gobierno estudiantil, docentes, graduados, no-docentes
- Autonomía universitaria
- Publicidad de actos universitarios
- Docencia libre
- Libertad de Cátedra
- Educación laica y para todos
- Investigación y ciencia
- Extensión y compromiso con la sociedad.

El movimiento reformista se expandió rápidamente por Latinoamérica y el mundo, sentando las bases y los principios sobre los que hoy se sostiene la Universidad Pública Argentina.

Mayo 1968 –París, Francia¹⁴

La Sorbona, que era un instrumento del poder, según la visión de estos estudiantes, fue popular y autónoma durante el Mayo del 68. En la universidad más elitista, los estudiantes encontraron complicidades como las de Jean-Paul Sartre, autor de la célebre frase ***La imaginación al poder***, o de Alain Touraine, el sociólogo profesor que enseguida se alineó con los estudiantes y que **sitúa el nacimiento de los movimientos sociales** en esa protesta. Jéssica Rojas y Cintia Córdoba trazan una línea de continuidad entre la Reforma del 18 y el Mayo Francés de 1968. Línea de continuidad signada por la búsqueda por *tomar facultades* en tanto traducción simbólica del *tomar la palabra*. Esto es, en *la toma de la palabra* hay una búsqueda por el *pensar por sí mismo*, por asumir, a la vez, *el pensar y el decidir*, y por transformar problemáticas comunes en cuestiones públicas. (Pensamiento Universitario 18, p. 91)

¹⁴ Véase <https://www.lavanguardia.com/internacional/20180506/443237104279/mayo-68-francia-revolucion.html>

Neoliberalismo, 1990

Fernández Lamarra y Pérez Centeno (2022), refieren en el marco de los 100 años de la Reforma Universitaria, a partir de sus numerosas investigaciones:

La irrupción neoliberal del último cuarto de siglo XX y de las políticas del Consenso de Washington que hicieron crisis a inicios del XXI, han reconfigurado la estructura económica y social, derivando el peso de la producción hacia la valoración de activos financieros con una capacidad de reproducción inusitada. Su efecto es el de una fortísima concentración económica y financiera con capacidad de ubicuidad y niveles de desigualdad inéditos, tanto a nivel de los países como en su interior, lo que profundiza la inequidad estructural de América Latina. Las lógicas del mercado han penetrado ampliamente los sistemas sociales como el educativo; en particular en el ámbito universitario, aun cuando en muchos países se declara la concepción de la educación superior como un bien, público y social, sostenido desde las conferencias regionales y mundiales de la Unesco.

En este punto su visión agudiza otra problemática que aún debe analizarse, en el contexto actual:

Así, algunos de los postulados reformistas han cobrado nuevos significados, muchas veces impregnados con concepciones neoliberales y/o mercantilistas que modifican su sentido original a partir de la promoción de la eficacia, la eficiencia, la calidad y la productividad; en especial la autonomía universitaria y la relación con la sociedad. No obstante debe evitarse el riesgo de la simplificación y sacralización de la autonomía como dogma invariable. Se hace necesario (re)pensar la Reforma Universitaria con el sentido trascendente del presente y del futuro que tuvieron los estudiantes de Córdoba de 1918. En efecto, su pensamiento está todavía vigente y parcialmente incumplido. Así, las nuevas reformas universitarias deben hacer frente y responder ante los retos de la sociedad y de la economía del conocimiento y de las nuevas tecnologías de información y comunicación. Rol significativo de los académicos, de los estudiantes y de la sociedad en este escenario.

La universidad del siglo XXI

En esta última década, tan dominada por la mercantilización, hay un factor que no es exclusivamente mercantil, responsable de la conmoción de la universidad. Se trata del impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en la proliferación de fuentes de información y en las posibilidades de enseñanza y aprendizaje a distancia. La universidad es una entidad con un fuerte componente territorial que es bien evidente en el concepto de campus. En esa territorialidad, en combinación con el régimen de estudios, se vuelve muy intensa la co-presencia y la comunicación presencial. Ahora bien, con el ingreso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación esta territorialidad es puesta al servicio de la extraterritorialidad y la exigencia de la co-presencia comienza a sufrir la competencia del estar-*on line*. Tal situación en su expresión máxima durante la pandemia, dejó otras cuestiones que siguieron sin cuestionarse: el debate de líneas políticas y estrategias que favorecieran la construcción de la universidad que el continente necesita hoy. Volvemos a los estudios de Fernández Lamarra y Pérez Centeno, quienes “intentando sobrepasar perspectivas meramente declamativas”, formulan una línea para poner en marcha esta dinámica de cambio a partir de cuatro ejes:

- a) *el largo plazo como horizonte y visión para la construcción del futuro;*
- b) *la democratización y desarrollo social como objetivo que asegure su pertinencia;*
- c) *la democratización y desarrollo social como herramienta que habilite la participación y la construcción de consensos, asegurando su viabilidad y*
- d) *la innovación y transformación real como criterios que aseguren el cambio y la mejora.*

Desde los postulados de la epistemología compleja, Edgar Morin nos exhorta a pensar la relación entre la universidad, el conocimiento y la formación teniendo en cuenta la superación de la concepción disciplinar del conocimiento por una formación interdisciplinar y transdisciplinar que la educación del siglo XXI necesita.

La complejidad de la gestión institucional: conocimiento, investigación, docencia y extensión

La Universidad conserva, memoriza, integra y ritualiza una herencia cultural de saberes, ideas y valores: a dicha herencia la regenera al re-examinarla, actualizándola y transmitiéndola; la Universidad genera saber, ideas y valores que formarán después parte de la herencia. En tal virtud la Universidad es conservadora, regeneradora y generadora.

Morin

"Al Espíritu Vivo". Universidad de Heidelberg

Todo el desarrollo argumentativo desde la construcción de la metodología compleja, entramando diferentes dimensiones de análisis y teóricas, nos llevan al desarrollo de nuestro último apartado. Una de las funciones específicas de la universidad que nos llega desde el siglo XIII y es la construcción y transmisión del conocimiento. Pero a diferencia de las artes liberales medievales, a diferencia de la disciplinarización del saber del siglo XVII, la universidad que queremos hoy tiene que pensarse desde verdaderos bucles recursivos y dialógicos, interdisciplinarios y transdisciplinarios. En el siguiente gráfico, de elaboración personal, proponemos —brevemente— las características de las tres figuras epistémicas: la disciplina, la interdisciplina y la transdisciplina.

La construcción disciplinaria del conocimiento ligada a formas culturales que tienen rango cosmovisivo. Esto significa que a partir de las “miradas” de autores y escuelas se establecieron dogmas y doctrinas. Por lo tanto, nos legaron una noción teórica muy difundida acerca del surgimiento de las disciplinas científicas. Así nos enfrentamos al proceso de separación y delimitación de objetos de estudio en disciplinas como la física, la química, la biología, y el conocimiento social.

Se conoce por Interdisciplina la forma de organización de los conocimientos, donde los métodos que han sido utilizados con éxito dentro de una disciplina, se transfieren a otra. Dicha introducción se justifica en la búsqueda de ampliar descubrimientos posibles o su fundamentación. Como resultado, se puede obtener una ampliación y cambio en el método transferido. También transformación disciplinaria total, cuando se genera una disciplina nueva, con carácter mixto,

DISCIPLINA

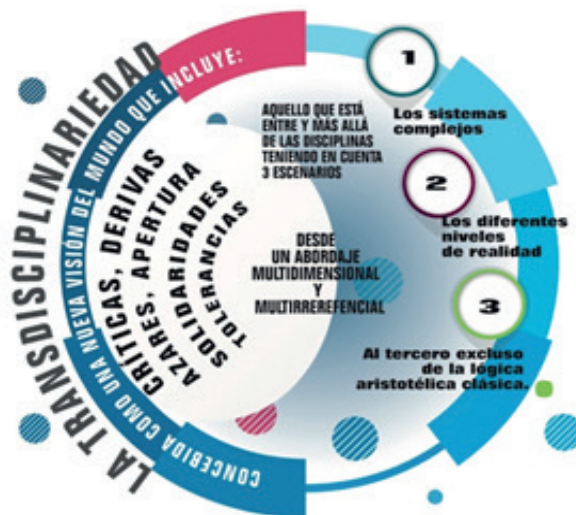
**INTER -
DISCIPLINA**

**TRANS-
DISCIPLINA**

La Transdisciplina es una forma de organización de los conocimientos que trascienden las disciplinas de una forma radical. De allí la necesidad de una mirada global que vaya en dirección a considerar el mundo en su unidad diversa, sin separar aunque distinga las diferencias. Por eso el diálogo de saberes y la complejidad son inherentes a la actitud transdisciplinaria, que se plantea el mundo como pregunta y como aspiración.

**RECONSTRUCCIÓN DE NUEVOS
MODOS DE VER EL MUNDO,
EL CONOCIMIENTO Y LA
ORGANIZACIÓN
RECURSIVA DE LOS MISMOS**

FUENTE:
<http://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/que-es-transdisciplinariedad.html>



Retomando todo lo que estuvimos revisando bucleicamente sobre la universidad y llegados a este tramo de nuestro caminar vinculado a la construcción del conocimiento, no podemos dejar de considerar la dimensión axiológica de la cultura universitaria, en palabras de Morin (1997): “la autonomía de la conciencia, la problematización (cuya consecuencia es que la investigación debe mantenerse abierta y plural), la primacía de la verdad sobre la utilidad, la ética del conocimiento”. (p. 1-2)

La reforma de la Universidad, siguiendo a Morin, tiene un objetivo vital: la reforma del pensamiento que permita el total empleo de la inteligencia. Deberá ser paradigmática y de re-eco-organización del conocimiento. Por lo que, la reforma necesaria será:

- pensamiento del contexto aquel en donde se pueda hacer dialogar el todo-partes; fenómeno-contexto; contexto global-contexto planetario.
- de lo complejo: aquel donde el conocimiento se presente desde el entramado transdisciplinario, es decir, desde la reintroducción del sujeto en el acto cognitivo, los diferentes niveles de realidad

(enfoque multidimensional) y la inclusión del tercero excluido de la lógica clásica aristotélica.

Retomamos las palabras de Morin, así pues, hay una liga circular entre estos imperativos interdependientes:

1. Reproblematización de los principios del conocimiento y problematización de lo que aparentaba ser la solución.
2. Reforma del pensamiento (por un pensamiento capaz de ligar, contextualizar y globalizar así pues, por un pensamiento complejo). (p. 3)

La reforma de la Universidad, concebida como reforma del pensamiento, no puede ser sino un elemento en una reforma de la enseñanza en todos sus niveles.

La reforma de la Universidad, desde el pensamiento complejo morineano debería permitir un “diezmo transdisciplinario” (p. 5), es decir:

- La relación cosmo-fisi-bio-ántropos,
- Las ciencias desde una construcción metodológica interdisciplinaria, en palabras de Piaget
- Los problemas de la complejidad en los distintos conocimientos
- Literatura y ciencias humanas
- Ciencia, ética, política.

La reforma de la Universidad, debería ser una reforma que pueda ver *los signos de los tiempos...*

En otro escrito, Gonfiantini, 2023, hablando justamente de la educación y de la reforma del pensamiento, retomamos nuestra categoría de análisis Kairós educativo (2013) para referencia el cambio en la concepción de la clase escolar comeniana a la luz del pensamiento complejo y de las demandas sociales a la educación hoy.

Sostenemos que, sin desconocer ni desconsiderar que, si hablamos de la categoría de tiempo vinculada a una actividad cogitante del sujeto, entonces tenemos que complejizar la argumentación con una nueva categoría de *homo* y una revisión de los procesos metacognitivos para conocer. Y es justamente en este punto que se justifica y argumenta nuestra nueva categoría de análisis, los **transniveles cosmogónicos<=>epistémicos**.

¿Qué son los *transniveles cosmogónicos* <=> *epistémicos*?, son las diferentes realidades con las que se puede abordar un objeto de estudio teniendo en cuenta:

1. los diferentes niveles de realidad
2. las diferentes lógicas intervinientes
3. y el sujeto que, desde la alteridad, el diálogo, la recursión y procesos metacognitivos mediante, construye el conocimiento desde la translógica que lo repiensa en el transnivel (entendido desde Prigogine, como sistema alejado del equilibrio). (2023, p. 38)

¿Pero cómo es el tiempo en el *Kairós educativo*? No es un tiempo sin tiempo, eso sería la eternidad, o la nada. Es un tiempo singular, de contemplación del homo reflexus (Gonfiantini, 2021), de una práctica erotizante epistémica, es un tiempo donde el sujeto pedagógico construye-deconstruye-reconstruye su conocer desde la alteridad dialogante situada.

EL KAIRÓS EDUCATIVO



Para culminar, unas pocas reflexiones que abren nuevos caminos

Los desafíos de la Universidad del siglo XXI desde la gestión institucional, pedagógica y de extensión debería ser poder leer los signos de los tiempos, ¿y qué queremos decir con esta frase tan densamente profunda?

Lo que queremos decir es que, recuperando la historia de la Universidad como proceso histórico rupturista desde el medioevo hasta hoy, su historia

estuvo vinculada a revolucionarios que siempre interpellaron a su tiempo, de modo consciente o inconscientemente desafiaron:

- Al oscurantismo del medioevo
- A la objetividad moderna
- Al pragmatismo del siglo XX
- Al eficientismo y tecnicismo del capitalismo del principio del siglo XX
- A la lógica del mercado neoliberal

Proponiendo acciones genuinas y situadas para:

- Una reforma del pensamiento
- Una interpelación cultural
- Una apertura conceptual
- Una apuesta a pensar desde las fronteras epistémicas

Desde el grito estudiantil de la Reforma Universitaria de 1918, como movimiento estudiantil-político-cultural-social, ni las Universidades ni los Estudiantes serían los mismos. El siglo XX se caracterizó por reintroducir en la Universidad la democracia, la participación, la accesibilidad, la extensión y la transmisión, circulación y producción del conocimiento.

Es nuestro trabajo en el siglo XXI seguir luchando por los ideales reformistas para construir la Universidad que todos queremos.

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. (Gonfiantini, 2023b)

Para ello, retomamos el pensamiento de Torre Santomé, cuando nos recuerda que “una estrategia que los poderes hegemónicos vienen empleando para reorientar la producción del conocimiento y, simultáneamente la educación y la investigación, es negar intereses políticos en el conocimiento, considerarlo como ‘neutral’, ‘objetivo’, o sea ‘a-social’. Entonces, nos permitimos una última frase,

atrevámonos a pensar desde las fronteras del conocimiento para que nuestras Casas de Altos Estudios se piensen desde la tolerancia epistémica, la democracia cognitiva y la resiliencia de saberes para que, con el devenir del tiempo se constituyan siempre en extrañeza de horizontes.

Bibliografía

Bustelo, N. (2018).

Todo lo que necesitás saber sobre la reforma universitaria. Paidós.

De Sousa Santos, B. (2011).

A Universidade: No Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. Cortez Editora.

Fernández, L. (2000).

El análisis institucional: objeto, proceso, abordajes metodológicos. Conferencia Pronunciada el 28 de noviembre de 2000. Bs. As.

Freud, S. (1929-1930).

El malestar en la cultura. https://ifdc6m-juj.infod.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/138/Freud_El_malestar_en_la_cultura.pdf

Foucault, M. (1973).

El orden del discurso. Tusquets.

Gonfiantini, V. (2016).

El kairós educativo. Re-significar la formación docente desde la práctica del formador. Laborde.

Gonfiantini, V. (2023).

Kairós educativo desde la complejidad. En: Susana Copertari, Claudio Neves Lopes y Claudio Delmaschio. (Comps). *Techné Educativa en Pandemia. Diálogos para una educación inclusiva desde la virtualidad.* RCE editora. Revista Científica Educ@ção. <https://doi.org/10.46616/editorarce-978-65-00-71566-8>

Gonfiantini, V. (2023b).

La reforma de la educación y la religación del conocimiento. En: *593 Digital Publisher.* 8(3), 552-562 | <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.3.1804>

Fernández Lamarra, N. y Perez Centeno, C. (2022).

La Reforma Universitaria en Argentina y en América Latina: principios, trascendencia y futuro. Universidad argentina. <http://portalrevisien.uai.edu.ar/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/278/244>

Larroyo, F. (1962).

Historia General de la Pedagogía. Tratamiento sistemático de América. Porrúa.

Menin, O. (2006).

Pedagogía y Universidad. Currículum, didáctica y evaluación. Homo Sapiens.

Morin, E. (1994).

Sociología. Tecnos.

Morin, E. (1997).

La universidad del futuro. En busca de una educación transdisciplinaria en la universidad. Conferencia leída por el autor en el Congreso de Locarno, Suiza, abril 1997.

Newman, J. H. (2002).

Acerca de la idea de Universidad. Umbral. Tlalpan.

Torres Santomé, J. (2023).

Educación en tiempos de Neoliberalismo: profesoras y profesores como activistas sociales. <https://jurjotorres.com/?cat=6>

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROCESO DE TITULACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES, PLAN 2018: ESTUDIO DE CASO

**MARÍA DEL ROCÍO RODRÍGUEZ ROMÁN
MARÍA GABRIELA GUERRERO HERNÁNDEZ**

Resumen

LA PRESENTE INVESTIGACIÓN tiene como objetivo identificar cuáles son las representaciones sociales (Moscovici, 1979; Abric, 2004) de los estudiantes, de la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”, que eligieron como modalidad de titulación la elaboración de una tesis, la que es considerada por muchos como difícil y casi imposible de realizar y más, si se toma en cuenta el contexto en que a esta primera generación del Plan 2018 le correspondió trabajar, que fue la modalidad en línea a raíz del confinamiento que se vivió debido a la pandemia del Covid-19. Por lo antes expuesto es que se optó por realizar una investigación de corte cualitativo, con el apoyo del método narrativo y utilizando como instrumento para recolectar información, la composición, entendida como el “producto de la acción de escribir y/o al proceso cognitivo presente en la elaboración de ésta. En cualquier caso, se refiere al hecho de crear significado” (Albarrán y García, 2010, p. 18). La composición se solicitó a cinco estudiantes asesorados de las Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje de “Formación ética y ciudadana /Historia” en Educación Secundaria, a partir del siguiente cuestionamiento: ¿Cuál fue tu experiencia al elaborar la tesis para titularte de la Licenciatura? Con la intención de identificar sus saberes, imágenes, opiniones y actitudes (Moscovici, 1979) respecto a ese proceso formativo y con ello establecer conclusiones

que permitan valorar la pertinencia del plan de estudios en relación a esta modalidad de titulación, del trabajo del asesor (a) y con base a los resultados establecer acciones de mejora.

Palabras clave: Representaciones sociales, Proceso de titulación, Tesis, Escuelas Normales, Pandemia

Summary

The objective of this research is to identify the social representations (Moscovici, 1979; Abric, 2004) of the students of the Normal Superior School "Profr. Moisés Sáenz Garza", who chose the preparation of a thesis as their degree modality, which is considered by many as difficult and almost impossible to carry out, and even more so, if one takes into account the context in which this first generation of the 2018 Plan It corresponded to work, which was the online modality as a result of the confinement that was experienced due to the Covid-19 pandemic. Due to the above, it was decided to carry out a qualitative investigation, with the support of the narrative method and using the composition as an instrument to collect information, understood as the "product of the action of writing and/or the current cognitive process in making it. In any case, it refers to the fact of creating meaning" (Albarrán and García, 2010, p. 18). The composition was requested from five students advised from the Bachelor's Degrees in Teaching and Learning of "Ethical and Citizen Education / History" in Secondary Education, based on the following question: What was your experience when preparing the thesis to graduate from the Bachelor's Degree? With the intention of identifying their knowledge, images, opinions and attitudes (Moscovici, 1979) regarding this formative process and thereby establishing conclusions that allow assessing the relevance of the study plan in relation to this modality of degree, the work of the advisor (a) and based on the results, establish improvement actions.

Keywords: Social representations, Graduation process, Thesis, Normal Schools, Pandemic

Introducción

A través de la formación inicial los estudiantes de las escuelas normales van incorporando una serie de elementos que confluyen en el desarrollo de su sentido identitario, por tanto, resulta de gran interés saber cómo se da ese proceso y una de las vías es a través de la producción que generan para acceder a la titulación, momento en el cual es posible reconocer el impacto que tuvo en ellos el plan de estudios cursado, así como forma en que asumieron los diversos estilos de enseñanza del profesorado que los acompañó, en su tránsito por la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria, estos aspectos en su conjunto generan en ellos representaciones sociales que les pueden ayudar o dificultar el optar por alguna de las modalidades de titulación para la obtención de su grado de licenciatura.

Con base en lo anterior, en esta investigación, se pretende identificar las representaciones sociales de los estudiantes normalistas de las Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria y en la Licenciatura de Formación Ética y Ciudadana, asimismo se piensa que con los resultados obtenidos se puede brindar a la comunidad normalista algunas reflexiones acerca de lo que implica que el estudiante, desde el momento que ingresa en la escuela normal, tenga claro como sistematizar y organizar los materiales que realizará en cada una de las asignaturas, de manera que esta información le sea de utilidad al momento de seleccionar la modalidad de titulación a saber: Portafolio de evidencias, Informe de prácticas profesionales y Tesis.

Por otra parte, es importante reconocer que el proceso de elaboración de la modalidad de titulación seleccionada no se da de manera fortuita ni en los últimos tres semestres, sino que esto forma parte del tiempo invertido en la revisión de los contenidos del plan de estudios cursado, por esta razón se considera oportuno, exponer de manera breve algunas características del plan de estudios 1999, 2018 y 2022, para comprender como cada uno de estos planes, ayudó al desarrollo de distintas habilidades de los estudiantes

en formación y como de manera paralela generó en ellos distintas representaciones sociales acerca de lo que significa elaborar un documento para la titulación.

Lo antes expuesto, resulta de gran interés, pues si bien, en el Plan de estudios (1999), se buscó gestionar el proceso educativo considerando el enfoque por competencias, no incorporó de manera profunda el uso de la tecnología ni las nuevas metodologías centradas en el estudiante, tampoco logró consolidar la investigación, aspectos que al ser incorporados en el rediseño e implementación del Plan de estudios 2018, constituyeron una oportunidad para ampliar el horizonte formativo de los estudiantes. Y qué decir del plan de estudios 2022, el cual, acorde a los nuevos tiempos deja de lado la educación basada en competencias y asume el modelo de la Nueva Escuela Mexicana y aspectos clave de una sociedad en constante transformación como son: el aprendizaje vinculado con la comunidad, el trabajo colaborativo, la cultura de género, el desarrollo socioemocional, la educación inclusiva, entre otros. Sin dejar de lado, el fortalecimiento de los saberes pedagógicos, didácticos y disciplinares.

En este reporte de investigación se incluyen las narrativas de cinco estudiantes egresados de la Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza” de la ciudad de Monterrey, Nuevo León, quienes fueron de gran apoyo por sus aportaciones, mismas que nos han permitido reflexionar acerca de la trascendencia que tiene el plan de estudios y el profesorado que es quien lo implementa.

Estado de la cuestión: planes de estudio 1999, 2018 y 2022

a. Plan 1999

En el año de 1999 se llevó a cabo una reforma curricular para las Escuelas Normales en el marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) que tenía como propósito mejorar sustancialmente el funcionamiento de las normales de manera que se lograran niveles sobresalientes en los procesos formativos. Este plan de estudios implicó cambios sustantivos no solo en el enfoque sino en el perfil de egresos, orientaciones didácticas, líneas curriculares y contenidos.

Respecto al perfil de egreso, éste se componía de cinco campos y cada campo tenía rasgos específicos:

Las competencias que definen el perfil de egreso 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, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela (SEP, 2010, p. 9)

En relación a los criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas, tenían como propósito “definir ciertos rasgos comunes de las formas de trabajo académico y del desempeño del personal docente, que son indispensables para que los propósitos educativos se alcancen realmente en la práctica” (SEP, 2010, p. 17). Mismos que a continuación se presentan:

- I. La formación inicial de los profesores de educación básica tiene carácter nacional, con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país.
- II. Los estudios realizados en las escuelas normales constituyen la fase inicial de la formación de los profesores de educación secundaria.
- III. El dominio de los contenidos de la disciplina de cada especialidad se vincula con la reflexión sobre su enseñanza a los adolescentes.
- IV. La formación inicial de profesores establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales.
- V. El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas.
- VI. El ejercicio de las habilidades intelectuales específicas que requiere la práctica de la profesión docente debe formar parte del trabajo en cada una de las asignaturas.
- VII. Fomentar los intereses, los hábitos y las habilidades que propician la investigación científica.

- VIII. La formación inicial preparará a los estudiantes normalistas para reconocer y atender las diferencias individuales de los alumnos y para actuar en favor de la equidad de los resultados educativos.
- IX. Las escuelas normales ofrecerán oportunidades y recursos para la formación complementaria de los estudiantes
- X. Los estudiantes y maestros deben disponer de medios tecnológicos, para utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje, y para apoyar su formación permanente.
- XI. En cada institución serán fortalecidas las formas colectivas del trabajo docente y la planeación académica. (SEP, 2010, Pp. 18-29)

Sobre los contenidos, la estructura del mapa curricular se dividió en tres áreas de actividades de formación: a) Actividades principalmente escolarizadas, a realizarse en la escuela normal; b) Actividades de acercamiento a la práctica escolar; y c) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Los contenidos se organizaron considerando las características del trabajo docente en el nivel de secundaria y se estructuraron en tres campos:

- Formación general, que corresponde a todo profesional de la enseñanza que realiza su labor en la educación básica, independientemente del nivel escolar en el cual la desempeñe.
- Formación común a todos los licenciados en educación secundaria, incluidas sus distintas especialidades.
- Formación específica, referida a los contenidos científicos y a las competencias didácticas requeridas por cada especialidad. (SEP, 2010, p. 34)

Este plan de estudios tenía una duración de ocho semestres, de los cuales el séptimo y octavo eran de práctica intensiva en condiciones reales. En este programa educativo solo había una forma de titulación, que era el Documento Recepcional, el cual era “resultado de una actividad sistemática que los estudiantes llevan a cabo de manera autónoma, producto de su experiencia docente y de su reflexión sobre ésta” (SEP, 2002, p. 11). Dicho documento se definía como:

un ensayo de carácter analítico y explicativo en el que los estudiantes normalistas expresan una visión particular sobre un tema, exponen ideas, reflexiones y puntos de vista personales sobre sus experiencias docentes, fundamentados en argumentos; este escrito se caracteriza también porque refleja el pensamiento genuino de su autor...es un ejercicio intelectual derivado de la reflexión sobre la práctica, para analizar a profundidad y explicar —con base en la experiencia y en los aportes teóricos pertinentes— un problema educativo concreto que da cuenta de las condiciones reales en las que se realiza la labor docente, de los factores que intervienen e influyen en ella y de las relaciones entre dichos factores y las formas en que funciona y se organiza la escuela secundaria. (SEP, 2002, p. 14)

Inicialmente había muchas dudas respecto a las características de este ensayo, pero el tiempo y la experiencia fueron aclarando esas inquietudes y se fue formalizando el procedimiento para la elaboración del mismo.

En otro orden de ideas, la gestión, entendida como:

hacer o realizar diligencias; o conducir, guiar o encaminar a un grupo de personas hacia el logro de las metas de las organizaciones o empresas, vale decir, ejecutar un conjunto de acciones estratégicas, previamente definidas con la participación de la comunidad de colaboradores, para lograr la visión de las organizaciones. (Ropa-Carrión y Alama-Flores, 2022, p. 85)

Que la Escuela Normal realizó para llevar a buen término la implementación del plan de estudios 1999 y en especial el proceso de titulación fue la siguiente: se creó el Departamento de Vinculación y Servicio social y el Departamento de Titulación. El primero de ellos era el encargado de organizar todo lo relacionado con las actividades de acercamiento a la práctica escolar, tales como establecer vínculos con los directores de las escuelas secundarias para que permitieran el acceso a los estudiantes de la normal; programar las visitas de los normalistas a las secundarias; asignarle a cada uno, el lugar donde realizar sus visitas y prácticas; llevar el control de las visitas (asisten-

cia y cumplimiento); solucionar dificultades que se presentaran durante las visitas y/o prácticas; entre otras.

Por otra parte, el Departamento de Titulación se encargaba de todo lo relacionado con la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo de séptimo y octavo semestres: desde asignar a los docentes que fungirían como asesores y a los lectores; llevar el seguimiento de las prácticas docentes de los normalistas (Trabajo docente I y II) y de los trabajos del Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I y II; organizar e implementar los exámenes profesionales; y demás.

En relación a los docentes-asesores se puede comentar que en la institución se asignaba a cada asesor de entre 7 a 10 estudiantes, a los cuales tenía que acompañar en todo ese año de práctica intensiva, es decir, tenía que acudir a observarlo durante sus prácticas en las escuelas secundarias y luego atenderlo en la escuela normal para el análisis de su práctica, la elaboración de la siguiente planeación y la elaboración y avance del documento recepcional. En cuanto a los lectores, su función era ir revisando y haciendo recomendaciones conforme el normalista avanzaba en la construcción de su documento a lo largo de esos dos semestres, mismas que eran discutidas con el asesor y valorada su pertinencia. Por lo regular a los docentes se le asignaban a leer 5 documentos.

De acuerdo a las orientaciones académicas para la elaboración del Documento recepcional, los temas a seleccionar por el estudiante normalista se podían relacionar con los siguientes núcleos temáticos: “Los adolescentes y sus procesos de aprendizaje, Análisis de experiencias de enseñanza y Gestión escolar y procesos educativos” (SEP, 2002, p. 19). Sin embargo, en la institución muy pocos normalistas tomaron el núcleo temático relacionado con los adolescentes pues la mayoría se inclinaron por trabajar temáticas asociadas con el análisis de experiencias de enseñanza y, destaca el hecho, que nadie seleccionó la tercera opción que tiene que ver con la gestión, pues consideraban que ese ámbito podría ser más complicado de abordar.

En otro orden de ideas, un aspecto que se presentó en la institución con el transcurso de los semestres es que con el propósito de homogenizar más los trabajos y asegurar su calidad en cuanto a la forma el colegiado de asesores estableció ciertas normas o reglas que en estas orientaciones académicas se señalaba se debía de evitar “este ejercicio se lleva a cabo de manera flexi-

ble y personal, lo cual no le resta importancia, sino que exige autenticidad por parte de quien lo elabora, más que sujetarse a reglas estrictas de un protocolo o modelo preestablecido” (SEP, 2002, p.7). Situación que incomodó a los normalistas pues consideraban que los hacía perder tiempo y gastar dinero al tener que imprimir varias veces su trabajo, en ocasiones por cuestiones insignificantes, como podía ser un renglón o párrafo más en la hoja, un milímetro más o menos de margen, etcétera.

b. Plan 2018

Después de diecinueve años de vigencia del Plan de Estudios 1999, fue preciso diseñar uno nuevo, acción que se concretó mediante el Acuerdo número 14/07/18, que dio paso a la implementación del Plan de Estudios 2018. En su momento fue considerado de vanguardia, debido a que, por vez primera, se expresaba que la formación de los estudiantes normalistas los habilitaría para ejercer la docencia no sólo en el nivel básico, en este caso en la escuela secundaria, sino que además tendrían la oportunidad de desempeñarse en el nivel Medio Superior, es decir, en el Bachillerato. Debido a que, en este plan se fortalecería, de acuerdo a la página oficial del CEVIE (s.f.), por un lado, el aprendizaje centrado en el estudiante y, por otra parte, el enfoque por competencias, así como la flexibilidad curricular, además se incluirían “nuevos” elementos como: la educación socioemocional, la educación inclusiva y el inglés obligatorio, debido a que a finales de la década de los años noventa del siglo XX, existía un conocimiento frágil sobre estos.

Esta situación quedó de manifiesto, cuando al revisar las competencias a adquirir por los estudiantes en formación, se identificó que no existía una redacción que enunciara y describiera las competencias profesionales y disciplinares propias de cada una de las acentuaciones de la Licenciatura en Educación Secundaria (Biología, Español, Física, Formación Cívica y Ética, Geografía, Historia, Lengua Extranjera, Matemáticas y Química), sino sólo competencias generales, de manera que a media que transcurrió la implementación del plan de estudios 1999, y con las observaciones de expertos en el tema, más los cambios experimentados en la últimas décadas del siglo XX, en materia educativa como: la transformación pedagógica, la investigación como una vía para generar nuevo conocimiento, el uso de la tecnología y

nuevos soportes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, la urgencia de poseer un cierto dominio del campo disciplinario y otros tipos de saberes, fue preciso la incorporación de un enfoque humanista y la integración de la educación básica con la educación superior, es decir, que los saberes que se revisaran en la escuela normal se vincularan con los propósitos y contenidos de la educación básica.

Para lograr tales fines se organizó el Plan de estudios en cuatro trayectos formativos:

1. Bases teórico metodológicas para la enseñanza con 12 asignaturas.
2. Formación para la enseñanza y el aprendizaje, integrada por 22 asignaturas.
3. Práctica profesional, se compone de 8 cursos.
4. Optativos, espacio en el que se imparten 5 cursos. (SEP, 2018)

Además, se incorporó el inglés como parte de la trayectoria obligatoria con un total de 6 cursos.

Cada uno de estos trayectos contienen asignaturas que de manera gradual y profunda brindan las competencias suficientes para que los estudiantes en formación puedan elaborar el documento respectivo para su examen profesional. Las especificaciones de este proceso se encuentran en las Orientaciones emitidas por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), documento que por vez primera ofrece distintas modalidades de titulación para quienes cursan la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria.

Las modalidades de titulación, ya no se reducen al puro análisis de su experiencia en el aula, sino que favorecen la puesta en práctica de diversos aspectos como se describe en cada una de las siguientes modalidades:

Portafolio de evidencias, de acuerdo al documento Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación (2022), este se define como:

una colección de distintos tipos de productos seleccionados por la relevancia que tuvieron con respecto al proceso de aprendizaje, por lo que muestran los principales logros y aspectos a mejorar en el desarrollo y la trayectoria profesional de quien lo realiza. (p. 12)

Mediante esta recolección de diversos productos, los estudiantes normalistas, valoran los aprendizajes obtenidos en los distintos cursos de la li-

cenciatura, así como las competencias alcanzadas de manera integral, por consiguiente se considera que están en condiciones de realizar una selección de sus producciones, para dar paso a la reflexión y análisis del aprendizaje alcanzado, así como las competencias que en mayor medida han contribuido en su formación como futuros profesores de educación secundaria. El Portafolio se presenta bajo una de los siguientes formatos: físico o digital, de manera paralela, el portafolio es a su vez, una evidencia del nivel alcanzando en cuanto al uso de la tecnología. El proceso concluye con la redacción de un documento —escrito— con distintas fases, mismo que será presentado para acceder al examen de grado.

Informe de prácticas profesionales, es el documento en que los estudiantes ponen en práctica parte de los saberes adquiridos en el trayecto formativo práctica profesional, como plantean Gómez, Gutiérrez y Escamilla (2022).

Dicho trayecto tiene dentro de sus finalidades contribuir en el desarrollo de competencias investigativas, lo cual le permitirá, a los estudiantes normalistas, diseñar proyectos de intervención y mejores documentos de titulación con argumentos sólidos basados en la reflexión de su propia práctica. (p. 2).

Uno de los aspectos clave en esta modalidad, lo constituye el hecho de que, los estudiantes, ponen en práctica conocimientos de índole teórico- metodológica, al emplear la metodología de la Investigación Acción (IA), lo que no significa que sólo se apoyen en esta, pero por el tipo de trabajo que desarrollan en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria, es la más recomendable, debido a que gran parte de sus conocimientos sobre la práctica docente tienen como origen la constante vinculación de aspectos teóricos revisados en el aula y contrastados con situaciones reales que se viven en las aulas de la escuela secundaria. De acuerdo a Kemmis (citado por Latorre, 2005):

...una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e

instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo). (p. 26)

La introducción a la investigación acción, inicia desde el primer semestre de la licenciatura pues con la asignatura Herramientas para la observación y análisis de la escuela y la comunidad hasta el octavo semestre en donde los contenidos versan sobre el aprendizaje en el servicio, los estudiantes van integrando un cúmulo de saberes que los lleva a la reflexión y el diseño de una propuesta de mejora para dar solución a una situación vivida, estas acciones que se materializan en el informe de prácticas profesionales. Al igual que el portafolio, su construcción es acorde al protocolo que contiene los siguientes apartados:

Caratula, Tema a investigar o título de la investigación, Objetivos o propósitos, Planteamiento de problema: que incluye selección, la delimitación, la justificación y el impacto social. Marco teórico, Marco de referencia, Formulación de hipótesis o supuestos, Estrategia metodológica, incluye las técnicas de acopio de información, Recursos, Cronogramas de actividades, Referencias y otros recursos. (DGESuM, 2018. Pp. 16-17)

La tesis de investigación. Es uno de los cambios más interesantes que se promueven en el plan de estudios 2018, ya que, por vez primera se conmina a los estudiantes para que realicen un ejercicio académico de esta envergadura, pues tradicionalmente en los últimos años, no se requería una tesis para obtener el grado en la Licenciatura, porque como se ha mencionado, los estudiantes antaño, presentaban el Documento Recepcional.

Por lo que, esta modalidad ha venido a incentivar la investigación en las escuelas normales. Si bien el proceso de elaboración de tesis, no fue ni es una acción fácil, debido a la inercia que prevalece en las instituciones formadoras de formadores, en relación a la investigación.

En cuanto a la gestión que se llevó a cabo para implementar el proceso de titulación de este plan de estudios, se puede señalar que a diferencia del Plan 1999 en el que se contó con antelación con el documento de Orientaciones académicas para la elaboración del Documento recepcional, en el Plan 2018 los documentos relativos a los procesos de titulación llegaron a las escuelas

normales hasta el sexto semestre, periodo en el que se formaliza el proceso de asesoría para la titulación. Situación que orilló a que las autoridades de la institución decidieran trabajar previamente con los documentos de las normas de educación básica (2012) y por eso desde el año 2019 se presentó a la comunidad docente las formas de titulación de acuerdo al plan de estudios para que estuvieran enterados de los cambios.

Y a inicios del 2021 se impartió un taller, en línea, a los 31 docentes que fueron asignados como asesores, sobre las características de cada modalidad: La idea era que conocieran las tres, pues de esa manera podría atender a estudiantes que quisieran titularse ya fuera con Portafolio, Tesis o Informe de la práctica profesional, pero ahora ya con los documentos elaborados para este plan: Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación y Orientaciones para organizar el proceso de titulación, planes de estudio 2018.

De este Plan de estudios solo ha egresado una generación (2018-2021) y un alto porcentaje seleccionó la opción de tesis y solo unos cuantos estudiantes el informe de prácticas profesionales, situación que resultó significativa por la visión generalizada que se tiene sobre la tesis.

c. Plan de estudios 2022

Este plan de estudios constituye un paso más en la formación de los futuros profesores de educación secundaria, sobre todo a partir de la nueva dinámica mundial en materia educativa que muestra que el enfoque por competencias como alternativa educativa ha sido rebasada y es necesario construir nuevas miradas en educación. De ahí que, a partir de agosto de 2022, entró en vigor el Plan de estudios 2022, en las Escuela normales de México. Entre su contenido destaca como el proceso de enseñanza-aprendizaje será bajo la orientación de “dominios del saber: saber ser y estar, saber conocer y saber hacer” (DGESuM, 2022, s/p.)

Este plan de estudios hace énfasis en el aprendizaje en vinculación directa con la comunidad, de manera que los estudiantes, desde el primer semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la/el Biología, Español, Física, Formación Ética y Ciudadana, Geografía, Historia, Inglés, Matemáticas y Química, establecen contacto con el entorno social en que se encuentra la escuela secundaria en donde llevarán a cabo la práctica docente. Así como en

flexibilidad curricular y la autonomía para que cada escuela normal puede diseñar programas con contenidos de índole local regional o de temáticas interdisciplinar, transdisciplinar, entre otros.

La malla curricular se organiza en cinco trayectos formativos:

1. Fundamentos de la educación
2. Bases teóricas y metodológicas de la práctica
3. Práctica profesional y saber pedagógico
4. Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar
5. Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales (DGESuM, 2022, p.16.)

Cada trayecto formativo, contiene finalidades muy precisas, que orientan el trabajo del docente y el proceso de aprendizaje del estudiante. Para el trayecto de fundamentos de la educación se menciona que es importante que a través de las distintas asignaturas que comprenden dicho trayecto, el estudiante construya su proceso identitario e interprete los fundamentos del sistema educativo mexicano para luego ponerlos en práctica en los espacios en que se vaya a desempeñar.

Respecto al trayecto Bases teóricas y metodológicas de la práctica, brinda al estudiante normalista contenidos relacionados con aspectos psicopedagógicos, socioemocionales, así como herramientas teórico- metodológicas para el diseño e implementación de acciones que coadyuven en el proceso de aprendizaje de los adolescentes de secundaria considerando el contexto en que estos se encuentran, así como las problemáticas que de este se derivan.

Práctica profesional y saber pedagógico, constituye el trayecto con mayor influencia en la formación de los estudiantes normalistas, toda vez que les brinda las herramientas teórico-metodológicas para el análisis de su práctica profesional, considerando los saberes adquiridos en las distintas asignaturas de la malla curricular, mismos que se enriquecen con el diseño de propuestas para la excelencia educativa.

El penúltimo trayecto denominado Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar, es el espacio curricular en el que se revisan cuestiones vinculadas con los contenidos propios de la especialidad (en este caso de la Historia y la Formación Ética y Ciudadana), así como las teorías y estilos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza-aprendizaje propias para promover el pensamiento histórico, las nociones espacio-temporales, el respeto a

los Derechos Humanos, la formación ciudadana, los principios de la Democracia, entre otros más.

El último trayecto corresponde a: Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales, en un mundo globalizado en donde la comunicación es la base de las relaciones humanas, de la realización de negocios, de la inserción al campo laboral en distintos contextos es fundamental el dominio de una o varias lenguas y el uso de lenguajes aplicados a la informática, industria, educación y a la vida cotidiana, por esta razón que el conocimiento de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital se convierten en un recurso indispensable en la preparación de los futuros docentes de educación secundaria.

Los cambios más significativos que se observan en este Plan de estudios, se encuentran en el Anexo 15 del Plan de estudio de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia (2022) en donde se menciona que se incorpora “un enfoque de género y derechos humanos, interculturalidad crítica y atención a la diversidad, desarrollo socioemocional, inclusión, educación física, artes, salud y sostenibilidad” (p.1), sin dejar de lado la flexibilidad curricular, que consiste en el diseño de cursos con contenido local, regional o de un campo en específico, y también se sugiere el uso de metodologías sociocríticas (Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje en el Servicio, etc.). Como puede apreciarse se busca una mayor articulación con la Nueva Escuela Mexicana.

En relación a las modalidades de titulación para el Plan 2022, estas son las mismas enunciadas en el plan de estudios 2018, es decir, Portafolio de evidencias, Informe de Prácticas profesionales y Tesis de investigación. En caso de haber alguna modificación respecto a la forma de llevar a cabo el proceso, es decir, en la asignación de asesores, cantidad de alumnos que cada asesor deberá atender, así como los horarios de las asesorías, se observarán más adelante, ya que, en la actualidad, la primera generación de este plan de estudios está cursando el segundo semestre.

Enfoques teóricos de la postura investigativa

En la década de los setentas del siglo pasado surgieron los estudios sobre las Representaciones sociales (RS), siendo su principal teórico el psicólogo social Serge Moscovici (1979). Esta teoría ha sido trabajada por muchos autores, como Jodelet (1986), Abric (2001/2004), Araya (2002), Castorina (2016) entre otros. Y se ha empleado en diferentes ámbitos, entre ellos la educación.

El objetivo principal de estos estudios ha sido, a decir de Cuevas y Mireles (2016), comprender el pensamiento de los actores involucrados en el proceso educativo, sobre todo de los profesores y los estudiantes. En la presente investigación se emplearán los planteamientos de Moscovici (1978) y Abric (2004). Para Moscovici (1978) las representaciones sociales son:

...un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los procesos de su imaginación. (p. 18)

Para este autor la información, imágenes, opiniones y actitudes son los elementos constitutivos de las representaciones sociales (Moscovici, 1979). Elementos que se identifican claramente en las narraciones de los normalistas: lo que sabían sobre la investigación, la imagen de los asesores, las opiniones sobre la tesis y la función de los asesores y lo que sentían sobre sí mismos por el contexto en que elaboraron su tesis.

Por otra parte, Abric define las representaciones sociales como:

... una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí...como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará su comportamiento o sus prácticas. Es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. (p. 13)

Por consiguiente, las representaciones son una forma de ver el mundo a partir de la cual los individuos o el grupo actúan, de ahí la importancia de develar las representaciones para poder comprender el actuar de cierta manera de los sujetos. Para Abric (2004) las RS se integran por dos componentes: el cognitivo y el social, el primero tiene que ver con el hecho de que toda representación supone “un sujeto activo” (p. 13), es decir, que son los sujetos quienes construyen las representaciones; y el segundo, refiere a que son las condiciones sociales en que éstas se construyen las que determinan los procesos cognitivos del sujeto.

Las RS tienen cuatro funciones: de saber, identitarias, de orientación y justificadoras (Abric, 2004). Las funciones de saber, permiten entender y explicar la realidad, es pues el marco de referencia a partir del cual se interpreta la realidad. Las funciones identitarias definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos. Las representaciones, vistas como un tipo de conocimiento, permiten al sujeto sentirse identificado y parte de un grupo determinado y además esa pertenencia asegura la continuidad del grupo.

Las funciones de orientación conducen los comportamientos y las prácticas, o sea que a partir de las representaciones que tenga el sujeto respecto a algo, será la forma como actúe ante determinada situación relacionada con ese algo. “El sistema de precodificación de la realidad que constituye la representación social es, como hemos dicho antes, una guía para la acción... La representación por ejemplo no sigue; no depende de la evolución de una interacción, la precede y determina” (Abric, 2004, p.16). Las funciones justificadoras como su propia denominación lo indica, permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos de los sujetos, que en algunos casos pudieran parecer inadecuados.

Metodología

En esta investigación se empleó el enfoque metodológico de la investigación narrativa o métodos narrativos muy utilizados en los estudios de tipo cualitativo para abordar la perspectiva del sujeto. El método narrativo se materializó en la composición aplicada a cinco de los estudiantes asesorados de las Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana-

na en Educación Secundaria (LEAFEYCES) y de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria (LEAHES), que consistió en la redacción sobre su experiencia al elaborar su tesis para titularse de este nivel educativo, misma que se desarrolló a partir de la siguiente pregunta detonadora: ¿cuál fue su experiencia al elaborar su tesis para titularse de la licenciatura (fortalezas, obstáculos, áreas de oportunidad)? a partir de la cual ellos construyeron su texto.

Entendiéndose por composición a: “la acción y efecto de componer (juntar varias cosas y colocarlas en orden para formar una; constituir algo)” (Pérez y Gardey, 2013, párr. 1). Para Hernández (2005) es ...una actividad esencialmente comunicativa entre un escritor y uno o más destinatarios posibles (p. 97). Por su parte Albarrán y García (2010) señalan que:

Los estudiosos de la composición escrita emplean diversos sinónimos como escritura, expresión escrita, comunicación escrita y discurso escrito. Terminologías que se utilizan para referirse al producto de la acción de escribir y/o al proceso cognitivo presente en la elaboración de ésta. En cualquier caso, se refiere al hecho de crear significado y no al de copiar. (p. 18)

Las composiciones que elaboraron los estudiantes asesorados resultaron ser una valiosa fuente de información, lo que permitió establecer una serie de categorías y subcategorías de análisis, pues “ese sujeto nos habla desde el mundo de su experiencia, no nos habla desde el instrumento que le presentamos, el instrumento es un pretexto para él expresarse” (Díaz y González, 2005, p.380). Las composiciones permiten que los sujetos puedan expresar libremente su sentir, sus emociones, experiencias vividas, lo que hará más fácil el trabajo de construcción de significados del investigador (González, 2006).

El procedimiento que se siguió para el análisis de las composiciones fue el siguiente: primero se inició con la lectura detallada de las composiciones, para luego fragmentar el texto en unidades de sentido, más pequeñas, denominadas códigos; en un segundo momento a las citas fragmentadas (códigos)

gos) se les asigna una etiqueta (un título que esté muy apegado a las palabras del sujeto); enseguida se realiza una nueva lectura del discurso fragmentado y de los códigos para inferir las categorías de análisis a partir de un proceso inductivo, posteriormente a cada categoría se le asigna un color para identificarlas y relacionarlas con los códigos y etiquetas (primer proceso de clasificación); y luego se agruparon los códigos y etiquetas de acuerdo a las categorías, y se enumeran las etiquetas de las respectivas categorías para poder elaborar las tablas para el análisis descriptivo (Alfonso, 2019). Lo que permite tener una idea del comportamiento cuantitativo de los datos ya procesados, a partir de los cuales se realiza la interpretación de los mismos y se establecen conclusiones.

Los sujetos de esta investigación fueron cinco estudiantes, dos mujeres (40%) y tres hombres (60%), de los cuales tres estudiaron la LEAFEYCES y dos la LEAHES. De la muestra, tres normalistas trabajaban además de estudiar y sólo dos eran estudiantes de tiempo completo. Cabe la pena resaltar que, para una de las asesoradas, esta era su segunda licenciatura pues ya se había titulado como profesora de primaria.

Experiencias exitosas: estudiantes de Formación ética y ciudadana e Historia

A partir de las composiciones de los estudiantes asesorados de las dos licenciaturas antes señaladas (Formación Ética y Ciudadana e Historia) en las que se les solicitó que narraran cuál había sido su experiencia al elaborar su tesis para titularse de la licenciatura, se establecieron categorías de análisis que permitieron sacar conclusiones sobre las representaciones sociales que tienen los asesorados sobre su proceso de titulación.

Los asesorados realizaron composiciones en las que externaron la experiencia vivida al elaborar su tesis, sus fortalezas y áreas de oportunidad, razón por la cual al hacer el análisis de las mismas se pudieron inferir seis categorías de análisis, las que a continuación se presentan.

1. Contexto en que se elaboró la tesis
2. Dificultades para elaborar la tesis
3. Papel de la asesora
4. Logros obtenidos con la tesis
5. Visión de la tesis
6. Conclusión de la tesis

El análisis descriptivo correspondiente a la codificación efectuada para las categorías antes citadas que se encuentran en las Tablas de la 1 a la 6. La primera categoría denominada Contexto en que se elaboró la tesis, está integrada por 8 códigos, estos códigos se subdividieron en cuatro subcategorías alusivas a diversos tópicos: tiempo, situación de pandemia, trabajo en modalidad en línea y materiales utilizados. (Véase Tabla 1)

Sobre la primera subcategoría se puede señalar que los asesorados estaban conscientes de que tuvieron tiempo suficiente para su elaboración, pues iniciaron desde el 5º. Semestre a realizar el anteproyecto, como lo plantea el Plan 2018 (37.5%); por otra parte, hacen hincapié en el hecho de que estuvieron en confinamiento debido a la pandemia del COVID-19, segunda subcategoría (25%); razón que los obligó a tener que recibir sus asesorías en modalidad virtual, lo que en cierta medida afectó el avance, siendo esta la tercera subcategoría y que representa otro 25%; y por último, con un 12.5% mencionaron que recibieron buenos materiales que les ayudó a construir su tesis.

Tabla 1
Categoría Contexto en que se elaboró la tesis.

| Categoría | Subcategorías | Códigos |
|--|-------------------------------|--|
| CONTEXTO EN QUE SE ELABORÓ LA TESIS | Tiempo | <ol style="list-style-type: none"> 1. Durante los años del 2021-2022 inicié mi proceso de elaboración de Tesis, (INICIO DE ELABORACION DE LA TESIS) 2. Por otro lado, los tiempos para elaborar la tesis se me hicieron los justos y el proceso para elaborarla son los ideales, (TIEMPO IDEAL PARA ELABORAR LA TESIS) 3. Dicho proceso comenzó desde quinto semestre con la asignatura de Metodología de la investigación en la cual comenzamos a construir nuestro anteproyecto de investigación. (INICIO DE ELABORACION DE LA TESIS) |
| | Situación de Pandemia | <ol style="list-style-type: none"> 1. es importante mencionar que durante este tiempo toda la población nos -encontrábamos en cuarentena debido a la propagación del Virus SARS-COV 2. (SE INICIO EN PERIODO DE PANDEMIA) 2. Como lo mencioné anteriormente, el estar en cuarentena hizo que mi trabajo de investigación se retrasara por diversos motivos, (LA CUARENTENA MOTIVO RETRAZO EN EL AVANCE DE LA TESIS) |
| | Trabajo en Modalidad en línea | <ol style="list-style-type: none"> 1. La mayoría de las sesiones que se tuvieron para el asesoramiento de la elaboración del documento fueron mediante la aplicación ZOOM, (TRABAJO VIRTUAL MEDIANTE ZOOM) 2. Esta asignatura se llevó a cabo en línea por motivos de la pandemia del COVID-19 (CURSO EN LÍNEA) |
| | Materiales utilizados | <ol style="list-style-type: none"> 1. los materiales entregados a nosotros fueron de utilidad para el desarrollo del trabajo de investigación, (MATERIALES ENTREGADOS EN LA ASESORIA FUERON ÚTILES) |

Nota: Elaboración propia con base a las composiciones.

Como se aprecia en la Tabla 2, las dificultades que los normalistas señalan tuvieron para elaborar su tesis es la segunda categoría, misma que consta de 19 códigos que se organizaron en 5 subcategorías. El 10.5% de los códigos refieren a la subcategoría Pandemia, en la que los asesorados externaron que ese factor les hizo más “pesado” el proceso por tener que trabajar a distancia y no de manera presencial; con un 15.8% se encuentran dos subcategorías, la primera de ellas: inexperiencia en los temas y procedimientos de investigación refleja las áreas de oportunidad que los jóvenes tuvieron durante este proceso, y la segunda que también está muy relacionada y que es la dificultad para identificar el problema de investigación, paso que es fundamental en el proceso investigativo, pues si no se define correctamente el problema todo el proceso puede resultar incorrecto.

Con un 26.3% se encuentra la subcategoría “la modalidad en línea” en la que los estudiantes afirmaron que el hecho de estar trabajando en esta modalidad les afectó mucho, incluso la consideran “el obstáculo más grande”, pues se distraían, tenían dudas y no tenían a su asesor de manera presencial para acudir con ella y consultarla, lo que los llevó a trabajar sin saber si estaban haciendo las cosas correctamente. Y la subcategoría situación de los estudiantes (31.5%) en la que externaron que el no tener prácticas presenciales en las escuelas secundarias, problemas familiares, así como no seguir el plan de trabajo propuesto por la asesora, la poca habilidad de los normalistas para redactar correctamente son algunos factores que les dificultó el proceso de elaboración de su tesis.

Tabla 2
Categoría Dificultades para elaborar su tesis

| Categoría | Subcategoría | Códigos |
|-------------------------------------|---|--|
| DIFICULTADES PARA ELABORAR LA TESIS | Inexperiencia en los temas y procedimientos de la investigación | 1. Debido a esto creo que me faltó investigar profundamente sobre la problemática propuesta y darle otra orientación a mi tesis o simplemente el demostrar con mayores fuentes de información mi problemática propuesta. (FALTO MAYOR PROFUNDIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA) |
| | | 2. El principal obstáculo fue la inexperiencia en el tema, ya que no lo había visto antes PRINCIPAL OBSTACULO |
| | | 3. y la mayor área de oportunidad es haber dejado de lado instrumentos de evaluación imprescindibles como la rúbrica y lista de cotejo para transmitir objetivamente los resultados de la tesis. MAYOR AREA DE OPORTUNIDAD |
| | Pandemia | 1. quizá por el periodo en el que se estuvo de la pandemia, era más pesado el ir formando la tesis a distancia, (LA PANDEMIA DIFICULTO LA ELABORACION DE LA TESIS) |
| | | 2. ya que, otros compañeros que tuvieron la oportunidad de hacerla de manera presencial antes de pandemia, me comentaron que era más sencillo por el hecho de estar ahí con sus compañeros y tutor. (MAYOR FACILIDAD ELABORAR TESIS EN MODALIDAD PRESENCIAL) |
| | La modalidad en línea | 1. Creo que este fue el obstáculo más grande, el realizarlo a distancia, pues se tiene el miedo, (MAYOR OBSTACULO) |
| | | 2. y también todas las distracciones de estar tras un computador. (DISTRACCIONES POR LA EDUCACION VIRTUAL) |
| | | 3. al igual que la construcción del documento fue complicada porque las dadas surgían y al no tener al profesor de la asignatura en físico (DIFÍCIL LA CONSTRUCCION DEL DOCUMENTO POR NO TENER AL MAESTRO DE MANERA PRESENCIAL) |
| | La identificación del problema | 4. recurria con frecuencia a realizar investigaciones sobre mis cuestionamientos sin saber si las respuestas eran acertadas o no. (INVESTIGABA SIN SABER SI ESTABA EN LO CORRECTO) |
| | | 5. Finalmente, el anteproyecto que se construyó no del todo era un documento real debido a las limitantes ya mencionadas. (EL ANTEPROYECTO NO ESTABA DEL TODO BIEN) |
| Condiciones de los estudiantes | La identificación del problema | 1. fue difícil encontrar un tema en el cual abordar ya que hay muchas problemáticas en las escuelas secundarias (DIFICULTAD PARA ENCONTRAR EL PROBLEMA DE ESTUDIO) |
| | | 2. Así que seguí buscando que otra problemática podía buscar en ese entonces (BUQUEDA DE OTRA PROBLEMÁTICA) y por tal motivo se presentaron muchas dificultades para detectar una problemática sin conocer el contexto escolar (DIFICULTADES PARA IDENTIFICAR LA PROBLEMÁTICA) |
| | | 3. falta de práctica presencial con los alumnos, problemas familiares, pero sobre todo la procrastinación, (CAUSAS DEL RETRASO) |
| | Condiciones de los estudiantes | 2. para mí fue muy difícil mantener una disciplina para elaborar la tesis. (FALTA DE DISCIPLINA PARA ELABORAR LA TESIS) |
| | | 3. Sin embargo, en lo personal, no seguí este programa de trabajo. (NO SIGUIÓ EL PLAN DE TRABAJO) |
| | | 4. También como alumno de licenciatura, creo que nuestra manera de escribir y redactar debe tener un grado mayor. (POR SER ESTUDIANTE DE LICENCIATURA SE DEBE REDACTAR MEJOR) |

Nota: Elaboración propia con base a las composiciones.

Respecto a la categoría “Papel de la asesora”, que en el caso de esta investigación fueron dos docentes que realizaron esta función, una para cada licenciatura. Se compone de 18 códigos que se dividen en tres subcategorías, que a continuación se describen: con el mayor porcentaje de códigos (44%) los estudiantes hicieron alusión al trabajo realizado por sus asesoras, el que señalaron de muy adecuado pues se sintieron acompañados en este proceso a pesar de trabajar la mayor parte del tiempo en condiciones de pandemia, reconocieron el compromiso de sus asesoras hacia esta función y de atender de manera expedita sus inquietudes. Aunque cabe resaltar que confunden los términos y utilizan como sinónimos asesora y tutora, siendo que este último se refiere al docente encargado del grupo de secundaria. (Ver Tabla 3)

Tabla 3
Categoría Papel de la asesora

| Categoría | Subcategorías | Códigos |
|---------------------|-----------------------|--|
| PAPEL DE LA ASESORA | Asignación | 1. la maestra MGGH fue la encargada de asesorarme durante todo ese tiempo. (ASESORA) |
| | | 2. Al comenzar el proceso de elaboración de tesis se asigna con un tutor para que nos guíen, (ASIGNACIÓN DE ASESOR) |
| | | 3. En sexto, séptimo y octavo semestre se me asignó una maestra tutora (ASIGNACIÓN DE TUTORA) |
| | Trabajo de la asesora | 1. El trabajo de la profesora G en este encargo fue excelente, no tengo más que agradecerle por todo su apoyo brindado (EXCELENTE TRABAJO DE LA ASESORA) |
| | | 2. este proporciona un plan de trabajo detallado del cómo ir trabajando la tesis a lo largo de los semestres. (PLAN DE TRABAJO PARA ELABORAR TESIS) |
| | | 3. gracias al apoyo del tutor que me asignaron, pues, se tenía respuesta rápida al momento de correcciones y ayuda al momento de hacer el formato, (SE TENÍA RESPUESTA Y AYUDA RÁPIDA) |
| | | 4. que, no todos los alumnos lo tuvieron con otros tutores, (NO TODOS TUVIERON EL APOYO DE SUS TUTORES) |
| | | 5. pues en el compañerismo se comentaba cómo era la manera de trabajar de cada uno. (ENTRE LOS COMPAÑEROS SE COMENTABA SOBRE EL TRABAJO DEL TUTOR) |
| | | 6. la cual nos acompañó y nos guió durante toda la construcción del documento (FUNCIÓN DE LA TUTORA) |
| | | 7. En lo personal mi asesora estaba muy comprometida con nuestras investigaciones y las revisiones de las mismas eran entregadas en tiempo y forma (COMPROMISO DE LA ASESORA) |
| | | 8. lo cual me ayudó a dejar en claro mis dudas en el momento y a no quedarme atrás en la entrega de los avances y las correcciones de la tesis. (RAZÓN QUE PERMITIÓ EL AVANCE ADECUADO DE LA TESIS) |
| | Asesorías | 1. todas las reuniones que tuvimos con la profesora fueron utilizadas de manera óptima, (LAS REUNIONES VIRTUALES MUY BIEN APROVECHADAS) |
| | | 2. su asesoramiento no solo quedaba en las reuniones, ella se encontraba al pendiente de nuestros avances y prácticas que apoyarían a la investigación, (ASESORA AL PENDIENTE DE LOS AVANCES) |
| | | 3. se nos orientaba conforme íbamos avanzando. (RECIBIAN ORIENTACIÓN CONFORME AL AVANCE) |
| | | 4. Posiblemente durante las sesiones programadas la maestra se enfocaba en los pasos a seguir de aquellos que iban más avanzados, (ASESORA TRABAJABA AL RITMO DE LOS ESTUDIANTES MÁS AVANZADOS) |
| | | 5. sin embargo, cabe recalcar que en su mayoría se tuvo un asesoramiento personal y grupal de tal manera que todos recibieran la retroalimentación necesaria. (ASESORÍA TANTO INDIVIDUAL COMO GRUPAL) |
| | | 6. Si bien el objetivo se cumplió gracias al apoyo y asesoramiento de la profesora, (SE CUMPLIÓ EL OBJETIVO GRACIAS A LA ASESORÍA RECIBIDA) |
| | | 7. mediante asesorías en modalidad presencial, en línea o por WhatsApp y con revisiones constantes de la tesis con la finalidad de entregar el documento de investigación lo mejor posible. (FORMAS DE ASESORÍA) |

Nota: Elaboración propia con base a las composiciones.

En segundo lugar, con 38.8% se destaca la subcategoría asesorías en donde los normalistas mencionaron que independientemente de la modalidad en que estas se llevaron a cabo siempre fueron muy bien aprovechadas y permitió que la mayoría concluyera su tesis, pues se atendió tanto grupal como individualmente. Y el restante 16.6% refirió al momento en que se asignó al asesor, que de acuerdo al Plan de estudios 2018 es a partir del sexto semestre, con la idea de trabajar tres semestres en la elaboración del documento de titulación.

Otro aspecto que resaltó en las narraciones fue el referido a los logros que los normalistas consideraron que obtuvieron con la elaboración de su tesis. Esta categoría se compone de tres subcategorías: respecto a la primera (50%) los jóvenes piensan que desarrollaron un interés por la investigación y desean profundizar en ella. Asimismo, indicaron que desarrollaron ciertas habilidades investigativas como: leer textos académicos, reflexionar sobre procesos educativos y conocer las propuestas de diversos autores (33.3%); y finalmente con un 16.6% señalaron que hacer su tesis fue una experiencia enriquecedora, lo que nos hace pensar que el hecho de que tuvieran la opción en este plan de estudios de seleccionar entre tres modalidades de titulación fue un acierto, aparte de que es uno de los indicadores que los organismos evaluadores de las Instituciones de Educación Superior (IES) consideran al hacer sus valoraciones. (Ver tabla 4)

Tabla 4
Categoría logros obtenidos con la tesis

| Categoría | Subcategoría | Códigos |
|-------------------------------|-----------------------------|---|
| LOGROS OBTENIDOS CON LA TESIS | Experiencia enriquecedora | 1. Fue una experiencia muy enriquecedora. (EXPERIENCIA EXITOSA Y ENRIQUECEDORA HACER LA TESIS) |
| | Interés en la investigación | 1. me gustaría en un futuro retomar la investigación y darle solución o una mayor base de información a mi investigación. (INTERÉS EN RETOMAR LA INVESTIGACIÓN EN EL FUTURO Y PROFUNDIZAR MÁS) 2. El mayor acierto de la investigación fue optar por evaluar el pensamiento histórico. (ACIERTO DE LA INVESTIGACIÓN EVALUAR EL PENSAMIENTO HISTÓRICO) 3. ya que es algo nunca eh visto en mi experiencia como alumnos de secundaria y bachillerato. (ALGO QUE NO SE HA OBSERVADO NI EN SECUNDARIA NI BACHILLERATO) |
| | Habilidades que desarrollo | 1. que me hizo enamorarme de la lectura académica un campo que nunca había tocado como lector. (DESARROLLO EL GUSTO POR LA LECTURA ACADÉMICA) 2. En conclusión, puedo decir que la elaboración de la tesis me ayudó a desarrollar habilidades de investigación, a reflexionar sobre la intervención docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre todo a conocer nuevos autores que dan sustento teórico a la enseñanza de la Historia en educación secundaria. (HABILIDADES QUE LA ELABORACIÓN DE LA TESIS LE PERMITIO DESARROLLAR) |

Nota: Elaboración propia con base a las composiciones.

Por otra parte, en la tabla 5 se presenta la quinta categoría que tiene que ver con la visión que los normalistas tenían respecto a la tesis y que coincide con la de muchos jóvenes, de que es algo muy difícil de hacer, por no decir que imposible. Además, que reconocieron que en algunos casos era algo nuevo para ellos no solo el tema de investigación sino el mismo procedimiento a seguir.

Tabla 5
Categoría Visión de la tesis

| Categoría | Códigos |
|--------------------|---|
| VISION DE LA TESIS | <ol style="list-style-type: none"> 1. Aparte de que, desde siempre nos han pintado "la tesis" como algo imposible de hacer. (IMAGEN DE LA TESIS) 2. Mi experiencia para hacer la tesis fue que desde el principio pensé es algo nuevo para mi desconocía sobre el tema, así como lo que conllevaba todo el proceso. (LA TESIS ERA ALGO NUEVO Y DESCONOCIDO) |

Nota: Elaboración propia con base a las composiciones.

Dos estudiantes destacaron el hecho de haber concluido su tesis a pesar de los inconvenientes que se les presentó durante su elaboración tanto de índole personal como por la situación pandémica, como se aprecia en la Tabla 6.

Tabla 6
Categoría conclusión de la tesis

| Categoría | Códigos |
|------------------------|--|
| CONCLUSIÓN DE LA TESIS | <ol style="list-style-type: none"> 1. fue hasta el último momento donde me di el tiempo para avanzar, corregir y concluiría. (HASTA EL ÚLTIMO MOMENTO SE DIO EL TIEMPO PARA AVANZAR) 2. A pesar de esto, pude terminar a tiempo mi investigación, (SE TERMINO A TIEMPO LA TESIS) |

Nota: Elaboración propia con base a las composiciones.

Cabe la pena señalar que solo un estudiante, de los 5 que elaboraron su composición, hizo alusión al plan de estudios, y externó lo siguiente:

el mismo plan de estudios de la normal se ajustaban para ir recolectando la información poco a poco e ir construyendo el trabajo junto con las prácticas y clases. (H-HAZ-HIS)

Otro de los normalistas destacó las dificultades que tuvo con las fuentes de consulta, por tratarse de un tema nuevo el que seleccionó como tema de

su investigación, el uso de la tecnología en pandemia; también resaltó algunas ideas sobre los docentes que consideramos destacan la relevancia de estos en el proceso educativo: que los docentes nunca dejan de aprender, sino que su aprendizaje es permanente:

Pero al final pude darme cuenta que el docente jamás va a dejar de aprender y que seguirá aprendiendo sobre los alumnos, así como el comportamiento de como vienen tras la pandemia. (H-IIS-HIS)

También añadió, que la tecnología jamás podrá reemplazar al docente en el proceso de enseñanza, que los docentes no están preparados para atender a estudiantes con necesidades especiales; y aseveró que la socialización de los estudiantes con sus compañeros es un factor importante en su proceso de aprendizaje, reflexiones producto de sus prácticas profesionales realizadas mayoritariamente en modalidad en línea y que reflejan la situación que se vivió en muchos contextos de la sociedad.

Reflexiones generales

Después de hacer el análisis de las composiciones de los cinco estudiantes normalistas de la primera generación del plan de estudios 2018 se pueden establecer ciertas ideas concluyentes, retomando los elementos constitutivos de las RS: información, imágenes, opiniones y actitudes (Moscovici, 1979) y sus funciones: de saber, identitarias, de orientación y justificadoras (Abric, 2004).

Por ejemplo, que el plan de estudios cumple con el propósito de fomentar el interés por la investigación, pues varios estudiantes manifestaron su interés por profundizar más en sus temas, lo que muestra una actitud diferente hacia la investigación. Esto resulta significativo si se considera la información que tenían sobre la tesis, a la cual consideraban como complicada y difícil de hacer; además que señalaron no tener experiencia en la actividad investigativa, lo que les ocasionó que se les dificultara identificar el tema de estudio de su tesis.

Este punto nos hace pensar en el propósito del curso Metodología de la investigación que llevan los normalistas en el 5º. Semestre, en el que se

señala que desde el primer semestre están abordando temas relacionados con la actividad investigativa para “encontrar respuestas a los problemas de la realidad compleja y dinámica que implica el conocimiento de su campo disciplinar, hacia el desarrollo de una mejor práctica docente, con una actitud reflexiva y crítica que favorezca su práctica” (SEP, 2020, p. 5). Y deben concluir este curso con un protocolo de investigación después de haber revisado:

las nociones de la investigación en educación y el reconocimiento de métodos que permitan conocer ámbitos, niveles, clasificaciones, paradigmas y metodologías que se utilizan en la investigación educativa, específicamente la referida a la investigación-acción para ubicar un problema de investigación; reconocer las especificidades de los procesos y procedimientos inherentes al oficio de investigar desde y para la práctica docente, se trata de identificar una problemática en el aula y diseñar un anteproyecto de protocolo de investigación que, mediante una metodología estructurada, responda a las necesidades educativas de la práctica docente. (SEP, 2020, p. 7)

Lo que hace pensar que algo no se está haciendo bien, pues de acuerdo al programa señalado la identificación de un problema de investigación es algo que tuvieron que hacer para su protocolo. Situación que habrá que tener presente al asignar al docente que imparta este curso en las diferentes especialidades. También hicieron alusión a que como estudiantes de licenciatura deberían tener más desarrollada la habilidad de redactar textos, lo que en su caso no tenían y por eso se les dificultó más elaborar su trabajo de titulación. Aspecto que es un foco de atención, que se debe atender para que las próximas generaciones desarrollen más esas habilidades.

Otro aspecto a destacar son las opiniones que externaron los asesores respecto a tener que trabajar en una modalidad en línea, debido a la pandemia, pues consideraron eso como un factor que les afectó a la hora de elaborar su tesis, pues el no poder trabajar presencialmente con su asesora les hizo más complicado el proceso. Lo que resulta entendible pues, como se sabe, el tránsito de la modalidad presencial a la modalidad en línea fue de manera imprevista y sin preparación previa.

Y sobre el tiempo establecido en el Plan de estudios 2018 para elaborar su documento para titularse estimaron que es el adecuado. Es decir que contar con tres semestres para su elaboración es pertinente, aunque la experiencia indica que en sexto y séptimo semestres no avanzan mucho por los cursos que llevan y es hasta octavo en que avanzan un poco más, pues la práctica intensiva también les demanda mucho tiempo.

Al describir la forma de trabajo de sus asesoras, los normalistas dieron una imagen del papel que desempeñaron en este proceso, que se caracteriza por su eficiencia, y compromiso, cumpliendo así con las expectativas que ellos tenían, lo que corroboraron al comentar con otros compañeros sobre el desempeño de sus asesores. Aquí cabe la pena señalar que las asesoras de estos estudiantes cuentan con amplia experiencia en la docencia y la investigación educativa, además, ya les habían impartido clases a los jóvenes y habían asesorado a otros estudiantes, factores que definitivamente influyeron en su desempeño y que se deben tomar en cuenta a la hora de seleccionar a los profesores que deberán llevar a cabo esta función.

En cuanto a las actitudes, son conscientes que, por diversos motivos, no siguieron el plan de trabajo que les presentó su asesora y eso les afectó en el avance de su tesis. Y en algunos casos, hasta el último semestre señalado en el plan de estudios se dieron el tiempo para concluir su documento.

Queda claro que los asesorados entienden y explican su realidad a partir de sus saberes y en función de esos saberes fue su comportamiento (Abric, 2004) mismo que quedó de manifiesto en este periodo de tiempo que tuvieron para elaborar su tesis. Y en el que de alguna manera justificaron no haber avanzado acorde al plan de trabajo señalado por las asesoras debido a diversos factores, como la pandemia, el trabajar en línea, la inexperiencia en la investigación, causas personales, etcétera. Se espera que, a partir de las RS de estos asesorados, se puedan tomar acciones concretas para mejorar el proceso en las siguientes generaciones.

Bibliografía

Abrić, J. C. (2004).

Prácticas sociales y representaciones. México: Ediciones Coyoacán.

Albarrán, S. M. y García, G. M. (2010).

El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 15-32. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110015A/18660>

Alfonso, M. R. (marzo de 2019).

Experiencias y desafíos de la investigación cualitativa en Educación. Descifrando el algoritmo educativo. Conferencia llevada a cabo en el Conversatorio Internacional de Educación Superior, Zacatecas, México.

Araya, S. (2002).

Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión. San José de Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <http://www.efamiliarycomunitaria.fcm.unc.edu.ar/libros/Araya%20Uma%F1a%20Representaciones%20sociales.pdf>

Castorina, J. S. (2016).

La significación de la teoría de las representaciones sociales para la psicología. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, vol. 13, núm. 1, Universidad Nacional de Mar del Plata. https://www.redalyc.org/jatsRepo/4835/483551471002/html/index.html#redalyc_483551471002_ref23

CEVIE, (s.f.).

Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria. SEP. <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/118>

Cuevas, C. Y. y Mireles, V. O. (2016).

Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (153), undefined-undefined. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13246712005>

DGESuM, (2018).

Orientaciones Académicas para la elaboración del Trabajo de Titulación. SEP. https://dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/Orientaciones_trabajo_titulacion.pdf

DGESuM, (2022).

Anexo 15. Plan de Estudio de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia. SEP. https://dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/ANEXO_15_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Díaz, G. A. y González, R. F. (2005).

Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Univ. Psychol. Bogotá (Colombia)*, 4 (3): 373-383, octubre-diciembre. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=647/64740311>

González, R. F. (2006).

Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información. Oficina de derechos humanos del arzobispado de Guatemala. ODHAG

Gómez, Z.J.D., Gutiérrez, B.F.M.C. y Escamilla, G.J.G. (2022).

Las modalidades de titulación del plan de estudios 2018 en la Escuela Normal Superior de México. El caso del informe de prácticas profesionales. En: Congreso internacional de educación evaluación 2022. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2022/B062.pdf>

Hernández, R. G. (2005).

La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles educativos*, 27(107), 85-117. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script>

Jodelet, D. (2008) (1986).

La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici. (Ed.), *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales.* Barcelona: Paidós.

Latorre, A. (2005).

La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Grao. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Moscovici, S. (1979).

El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Editorial Huemul S.A.

Pérez, J y Gardey, A. (2013).

Definición de: composición. Recuperado de: <https://definicion.de/composicion/>

Ropa-Carrión, B. y Alama-Flores, M. (2022).

Gestión organizacional: un análisis teórico para la acción. *Revista Científica de la UCSA*, 9(1), 81-103. Epub April 00, 2022. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2022.009.01.081>

SEP (2018).

Diario Oficial, segunda sección. Poder ejecutivo, [http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15509/3/images/a14_07_18\(1\).pdf](http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15509/3/images/a14_07_18(1).pdf)

SEP (2022).

Orientaciones académicas para la elaboración del Documento recepcional. Licenciatura en Educación Secundaria, Séptimo y Octavo semestres. México: SEP

SEP (2020).

Metodología de la Investigación. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria Plan de estudios 2018. México: SEP

SEP (2010).

Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos Básicos. México: SEP

EPISTEMOLOGÍA Y TRANSDISCIPLINARIEDAD

**EVA GÓMEZ INFANTES
ALFONSO LUNA MARTÍNEZ
CARLOS CÁNDIDO DA SILVA ELVAS
JUAN DE DIOS VALADEZ CISNEROS
TERESA FAUGIER FUENTES
RAÚL GARCÍA MARTÍNEZ**

Resumen:

ESTE ARTICULO PARTE de un análisis reflexivo sobre la educación especial para posteriormente, mediante un acercamiento epistemológico justificar y plantear la necesidad de elevarla al rango de disciplina o campo de estudio en el que el vocablo “especial” no signifique algo que se sale de la norma, sino algo que represente las acciones que redefinan su concepto en uno en el cual se atienda de manera colaborativa a la diversidad por medio de una epistemología analógica y transdisciplinaria. Se expone una interpretación más adecuada por medio de la phónesis epistémica, que se asocia de manera inevitable a la ética, disciplina ausente como consecuencia de la visión globalizadora por una parte, pero seccionadora de la conducta y la formación por la otra, y que así ha evitado el accionar en favor del interés común y el buen vivir. Al visibilizar la educación desde la óptica de la nueva epistemología, así como de la hermenéutica analógica se vuelve prioritario reconsiderar el conocimiento desde una postura diferente, humana, unificada e integradora del ámbito científico. Es decir que debe partirse de una interpretación renovada, en el sentido adecuado de las ciencias sociales, desde lo que vendría siendo un concepto evolucionado de ella. La clave que proponemos al lector es la lectura de Heidegger y sus seguidores, entre ellos el mexicano Beuchot, para

asimilar a la hermenéutica analógica como disciplina neo-interpretativa, es decir, de las condiciones de lo realmente existente, para así determinar en qué debe transformarse la educación especial, en qué debe consistir, cómo debe de conceptualizarse, abordarse, y aplicarse en adelante.

Resumo

Este artigo, parte de uma análise reflexiva sobre a educação especial para, posteriormente, por meio de uma abordagem epistemológica, justificar e propor a necessidade de elevá-la ao patamar de disciplina ou campo de estudo no qual a palavra “especial” não signifique algo que esteja fora da norma, mas seja algo que representa as ações que redefinem o seu conceito, no qual a diversidade é abordada de forma colaborativa através de uma epistemologia analógica e transdisciplinar. Uma interpretação mais adequada é exposta através da phónesis epistémica, que está intrínsecamente associada à ética, uma disciplina ausente como consequência da visão globalizante, por um lado, e pelo outro, pelas conductas condutas e a formação que se leva a cabo, e que assim tem evitado actuar em favor do interesse comum e do bem viver. Ao visualizar a educação desde a perspectiva da nova epistemología y da hermenêutica analógica, torna-se prioritário repensar o conhecimento a partir de uma posição diferente, humana, unificada e integradora do campo científico. Ou seja, deve partir-se de uma interpretação renovada, no sentido próprio das ciências sociais e daquilo que seria um conceito evoluído dela. A chave que propomos ao leitor é a releitura de Heidegger e dos seus seguidores, entre eles o mexicano Beuchot, para assimilar a hermenêutica analógica como disciplina neo-interpretativa, ou seja, das condições do que realmente existe, a fim de determinar de que forma deve ser transformada em educação especial, em que deve consistir, como deve ser conceituada, abordada e aplicada a partir de agora.

Abstract

The starting point in this article surges from a reflective analysis on special education to then expand through an epistemological approach, rationalise and raise the need to elevate it to the rank of discipline or field of study in which the word "special" does not mean something that is out of the norm, but rather something that represents the actions which redefine its concept into one in which diversity is addressed collaboratively by means of analogical and transdisciplinary epistemology. A more adequate interpretation is developed by means of epistemic phoresis, which is inevitably associated to ethics, a discipline currently absent as a consequence of the globalizing view on the one hand, and cutting off behaviour and training on the other, thus preventing any activation in favor of common interest and good living. By making education visible from the perspective of new epistemology, as well as analogical hermeneutics, it becomes a priority to reconsider knowledge from a different, human, unified and integrating position of the scientific field. That is to say, it must be based on a renewed interpretation, in the proper sense of social sciences, from what would be an evolved concept of it. The key issue that the authors propose is a reinterpretation of Heidegger and his followers, including the Mexican Beuchot, in order to assimilate to analogical hermeneutics as a neo-interpretive discipline, the conditions of what really exists, in order to determine what special education should be transformed into, what it should consist of, how it should be conceptualised, approached, and applied from now on.

Palabras clave: complejidad, educación especial, epistemología, hermenéutica analógica, transdisciplinariedad.

Palavras-chave: complexidade, educação especial, epistemologia, hermenêutica analógica, transdisciplinaridade.

Keywords: complexity, special education, epistemology, analogical hermeneutics, transdisciplinarity.

Introducción

El grupo “Política educativa y gestión escolar en la formación docente para la educación especial, de la Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga en la CDMX”, nos sentimos profundamente agradecidos por la oportunidad de participar con nuestra aportación en la conformación de este equipo de trabajo, por parte del cuerpo académico de la Escuela Normal Superior de México el CA 5 de Gestión escolar, coordinado por la Dra. Verónica Nava.

Tal posibilidad nos ha permitido compartir y participar durante los últimos tres años en el Seminario Taller Interinstitucional Itinerante Semipresencial para docentes investigadores de los cuerpos académicos y grupos de investigación de la Red de trabajo del CA5. En el que ahora proponemos el análisis de algunas posiciones epistemológicas de frontera, que forman parte del debate actual en la educación, tal es el caso del enfoque del pensamiento complejo y la hermenéutica.

El propósito de este documento no sólo es agradecer a aquellos que nos cobijan, nos cuestionan, nos acompañan y nos confrontan en este proceso de buscar crear comunidades de aprendizaje colectivo, en donde el diálogo respetuoso y a veces estremecedor de aquello que pensamos son nuestras bases sólidas; sino que vamos más allá, es decir, presentar maneras de interpretar, por tanto comprender la realidad educativa desde la epistemología analógica en articulación con la transdisciplinariedad, un asunto complicado por la naturaleza de ambas posiciones; pero con el ánimo de tender “puentes epistémicos” que nos lleven a producir nuevos conocimientos en el campo de la educación especial como disciplina de conocimiento.

Refiriendo un poco la historia de nuestro grupo, es necesario decir que somos un equipo en constante transformación y actualización, una de nuestras fortalezas es la multitud de formas de pensar que convergen en este. Nosotros pertenecemos a una configuración interpersonal distinta de quienes abrieron brecha en este camino, es decir, nos hemos incorporado y, por

ende, reestructurado, algunos de nuestros miembros han decidido avanzar por otros caminos y asumir nuevas perspectivas. Estas partidas y la incorporación de nuevos compañeros nos permiten ejercitar la flexibilidad que un grupo de investigación requiere para responder a las dinámicas de la cotidianidad en las escuelas formadoras de docentes. Actualmente, aunque albergamos diversas posturas, intereses, estilos, ritmos, de trabajo; hemos ido encontrando hilos que conectan y que a la vez nos llevan a pretender construir en comunidad; lo que ha implicado en algunos - quizá en la mayoría -, acostumbrados al trabajo individual, dar el salto para aprender a transitar juntos, aprender a valorar la escucha atenta, respetuosa, reconociendo lo valioso que es mirar en una dirección desde saberes diversos, pensamos que esta construcción va más allá de la interdisciplinariedad, porque se encamina a la transdisciplinariedad a través de diálogos de saberes. Obviamente esta construcción colectiva, implica aprender a tejer y destejer, andar y desandar resultando una tarea ardua: El paradigma de la complejidad que no es opuesto a la epistemología analógica; sino complementario menciona que: resulta más integrador que excluyente de la simplicidad, ...opera a través de la elección de conocer y se sostiene en el acto de tejer conjuntamente el conocimiento, con miras a la comprensión multidimensional, el diálogo de saberes, y una clara y definitiva intención de reforma al pensamiento, los conocimientos y la educación (Morin, 1999) mencionado por Andrade J. y Rivera, R.(2019, p. 25) refiere a los “emergentes relevantes educativos”, ... emergentes en el sentido que surgen de esa emergencia de los procesos educativos, de lo que no está establecido o determinado; menciona la amplitud de bucles recursivos, es decir coexisten religados y no pueden practicarse de manera aislada o parcializados. Religantes porque se entretejen a todo momento de manera hologramática y recursiva.

Este —hoy grupo de investigación— pretende de manera clara el lograr ser reconocidos por PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente) como CA (Cuerpo Académico) en formación, este objetivo como grupo de investigadores, nos permite buscar el mirar desde lo que tenemos, como aquello que deberíamos desarrollar; en otras palabras ir superando la fragmentación del saber de cada una de las profesiones involucradas en esta construcción de conocimientos; siendo el centro de la preocupación el campo de la Educación Especial. Este andar nos permite cuestionarnos so-

bre contextos, conceptos, saberes, aprendizajes, prácticas, tradiciones en un afán de comprender la realidad de forma proporcional y con un enfoque de ciencia unificada.

En tal orden, este trabajo inicia con un análisis reflexivo sobre la Educación especial como nuestro campo de acción; luego, seguimos con una explicación de diferentes posicionamientos epistemológicos que nos pueden ayudar a comprender lo que sucede en la cotidianidad, como lo es el planteamiento de la hermenéutica (desde sus principios, hasta las expresiones más recientes; así como el pensamiento complejo y la transdisciplina, hasta llegar a construir una propuesta epistémica mediadora que complemente ambas posturas y nos ayude en su aprovechamiento y aplicación en la Educación Especial.

Acercamiento epistemológico a la educación especial

Para comprender históricamente por qué la humanidad tomó el sendero de la fractura, cuando intenta acercarse a un campo de conocimiento como es la educación especial, la respuesta parece simple pero sus implicancias y su arraigo no lo son; tenemos que ubicarnos en el positivismo, aunque las raíces son más profundas. Lo anterior, dado que, en sus albores, las propuestas educativas transitaron desde una posición conductista y de transmisión. Por ejemplo, el positivismo impulsa una ideología de la separación en el conocimiento, de ver sólo las partes del todo. La educación como campo de estudio y acción, desde esta perspectiva, es considerada por secciones, de allí que se hable de formación en ciencias naturales, sociales o exactas; con particularidades aún más específicas como lo es el caso de enseñar el español, las matemáticas o las ciencias naturales, propia de la educación básica (principalmente en primaria y secundaria).

Dicho seccionamiento de la formación, nos ha llevado a producir acciones cotidianas igualmente separadas y desconectadas, en algunos casos meramente instrumentales o acriticas, es evidente que esto ha tenido implicaciones no sólo en la ciencia al servicio de los grandes capitales que buscan inversiones jugosas y que atentan contra los recursos naturales y afectando el medio ambiente contaminando agua, aire, profundizando brechas entre los pueblos; sino también en las respuestas vitales de las personas deriva-

das de una formación que es en principio individualista, consumista o con un modelo de “hombre empresarial” que desarrollan Dardot y Laval (2013) en su ensayo: La nueva razón del mundo. También los avances tecnológicos que tienen sus aportes significativos se enmarcan y están provocados por el proceso de globalización. Dentro de todo ello ¿dónde queda la educación especial? nos parece que ésta desgraciadamente se ha ido diluyendo en el gran mundo de la educación - más entendida como didáctica especial -, que como educación especialmente orientada hacia la atención de las Barreras para el Aprendizaje y Participación (BAP) que enfrentan múltiples sectores sociales que necesitan participar activa e inclusivamente en la vida colectiva. A pesar de esfuerzos legales que buscan la protección de la misma por un lado, pero por otro, el asfixiarla desde lo político- económico y la gran ignorancia en su tratamiento.

Educación especial desde una mirada histórica breve

La concepción social de la educación especial ha ido evolucionando hacia las personas que, hoy denominamos con discapacidad (González, 2009, p. 430). Desde las primeras referencias hasta la edad media, podría ser reconocido como figura demoniaca o divina, podía ser eliminado al nacer en algunas culturas, generalmente recluidos, surgen asilos y albergues, sin ningún tipo de discriminación entre las necesidades de estas personas. Es desde el Renacimiento hasta el siglo XVIII cuando surgen experiencias de corte educativo para personas con déficit sensorial.

Siglo XIX a mediados del siglo XX surgen categorías nosológicas, creencia del innatismo de las deficiencias; surge el modelo del déficit con orientación psicopedagógica, lo cual conlleva un diagnóstico y una educación especializada y profesores en centros especiales. La reclusión institucionalizada, la esterilización y el manejo de la eugenesia.

A mediados del siglo XX, surge el Informe Warnock, el concepto de las necesidades educativas especiales, la política educativa de la normalización apuntando a un modelo de educación integrada. Se enfatiza el papel de responsabilidad de la escuela para responder a las características individuales. La educación especial se entendió como el tratamiento y rehabilitación de aquellas personas que presentaban deficiencias físicas, psíquicas, y la expli-

cación basada principalmente por la situación orgánica. De allí la categorización de trastornos. A partir del 1945 se aprecia un cambio en la concepción comprendiendo los factores sociales y culturales que impactaban directamente en la evaluación psicométrica que se priorizaba en la evaluación de estas personas.

En el siglo XXI el cambio de la política educativa internacional hacia la escuela inclusiva vale resaltar que en este periodo se produce el auge de los derechos humanos en general y en específico en lo relativo a la educación, siendo entonces un derecho universal, inalienable, en el que toda persona reciba educación. Así se aprecia en el artículo Tercero Constitucional de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Al ser México uno de los firmantes en la declaración universal de los derechos humanos y otras convenciones, la política educativa refleja precisamente ese compromiso internacional. Dejamos pendiente conceptos que por el momento no son eje de este documento como son las necesidades educativas especiales, la educación inclusiva, entre otros para centrarnos en sí a lo que se refiere la Educación especial.

En la breve referencia que hicimos de la evolución de la educación especial, pasamos a intentar comprender cuándo surge como un proceso educativo con características específicas para atender una condición también específica. Hay varios ejemplos como *e d'allepe* en la atención a personas sordas, por la metodología oralista (López Torrijo, 2005), originada en España en el siglo XVI por Fray Pedro Ponce de León y publicada por Juan Pablo Bonet (1620). los resultados, oralistas, expuestos por el judío español Jacobo Rodríguez Pereira en 1746 en la Academia de Caen y más tarde ante la Academia Real de Ciencias en París (SEGUIN, 1932), que le granjearon tan enorme fama y fortuna. (p. 517)

Sin embargo, nos vamos a centrar en la figura de Itard quien aportó avances significativos desde el ámbito de la medicina considerado como el padre de la educación especial al tomar bajo su tutela la educación de Víctor de L'Àveyron; Itard desde la atención privada, ligada a instituciones de corte filantrópicas de carácter asistencial. López Torrijo, *et al.* (p. 508), menciona:

Su compromiso con la educación de un joven salvaje, en un momento en el que la educación universal empezaba a plantearse como un derecho en la Francia ilustrada, interpela los planteamientos que las Declaraciones Internacionales están formulando tres siglos después. Su sistematización del proceso de educación y rehabilitación orientan los planteamientos metodológicos, organizativos y didácticos ...Su implicación personal como educador cuestiona las actitudes y los valores con que los profesionales actuales, las familias y la sociedad en general afrontan el derecho a la educación completa y de calidad para todo el alumnado y, de forma especial, para aquellos cuya diversidad y necesidades rompen las monotonías de nuestros prejuicios y rutinas pedagógicas.

La Educación Especial no es otra cosa que la combinación de currículo, enseñanza, apoyo y condiciones de aprendizaje necesarias para satisfacer las necesidades educativas especiales presentes en el sujeto de manera efectiva (Brennan, 1988).

Por otro lado, pero en el mismo tenor, la Dirección de Educación Especial (2023), la define de la siguiente manera:

La Educación Especial es una modalidad de la Educación Básica con servicios educativos escolarizados y de apoyo. Ofrece atención educativa en los niveles de Inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria, además de Formación para la Vida y el Trabajo, a los niños, niñas, jóvenes y adultos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, por presentar una condición de discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes o dificultades en el desarrollo de competencias de los campos de formación del currículo.

Impulsa el desarrollo integral de los estudiantes y prioriza la minimización o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación presentes en los contextos escolar, áulico y sociofamiliar. Parte sustancial de su ser y quehacer es contribuir en la construcción de políticas, culturas y prácticas inclusivas que eliminen la intolerancia, la segregación o exclusión de las escuelas.

La educación especial incluye la asesoría, orientación y acompañamiento a docentes y directivos de educación básica, así como la orientación a las familias.

Según lo explican Meléndez y Hernández (2016) la educación inclusiva no se decreta, sino que se vive y se convive a partir de valores, actitudes y decisiones personales, lo que no es posible movilizar con base en imposiciones sino más bien en convicciones. Pero qué pasa con la educación Especial Meléndez-Rodríguez (2019):

...es necesario sacar a la Educación Especial de esa concepción reduccionista e instrumental que la ha encerrado dentro de un conjunto de apoyos para una población específica definida desde el déficit. Es necesario elevar la Educación Especial a un merecido rango de disciplina o campo de estudio donde la adjetivación “especial” no refiera a aquello que se sale de la norma, sino aquello que sea capaz de catapultar la superación de barreras para el aprendizaje y la participación, capaz de izar el derecho a la educación de calidad, equitativa y con sostenibilidad para todas y todos los estudiantes desde el curriculum, la gestión y la práctica educativa, capaz de sostener un conocimiento actualizado mediante la investigación permanente por el mejoramiento (Castillo, *et ál.*, 2018, p. 16).

Continúa señalando que:

Así, las jornadas permitieron redefinir a la Educación Especial en Costa Rica, diciendo de esta que se trata de [...] la rama del conocimiento que se encarga de construir, organizar, liderar, proponer y practicar —colaborativamente— estrategias pedagógicas capaces de atender a la diversidad y catapultar la superación de barreras para el aprendizaje y la participación, incluso en las personas que requieren apoyos extensos y generalizados; así como de mantener un conocimiento actualizado mediante la investigación permanente y la reflexión de su propia práctica (Castillo, *et ál.* 2018, p. 26).

En este orden, podemos definir a la educación especial como la atención de las condiciones particulares que atañen a este tipo de formación, requieren de la construcción de procesos adecuados para la intervención, de allí que sea necesario echar mano de una metodología —por tanto, de una epistemología— potente en la comprensión de la realidad y sus proporcio-

nes, que nos lleve a proponer o construir modos de acción acordes con las necesidades detectadas.

Se acuerdo con lo expuesto, un posicionamiento unívoco como el positivismo ya referido que se deriva en formas de comprender la realidad reduccionistas o cuantitativitas, es tan inadecuado como aquel que considera todos los aspectos o posiciones como válidas, en este orden, proponernos una postura analógica, es decir, proporcional o sabedora de la realidad como integrada por múltiples proporciones, susceptibles de interpretarse de manera prudente y transdisciplinaria. A continuación, explicaremos dos de ellas, que nos parecen adecuadas: La Nueva Epistemología Analógica (de Mauricio Beuchot y Luis Primero, 2022); así como la transdisciplina, enmarcada por el enfoque de la complejidad que nos propone Edgar Morin (1994).

La Nueva Epistemología y la Hermenéutica Analógica

La Nueva Epistemología

Como se ha mencionado, en la ciencias —destacando particularmente a la educativa—, ha prevalecido un proceder eminentemente positivista y eurocéntrico; propio de los planteamientos de aquellas escuelas educativas que consideran al hecho educativo como algo que se puede programar, tal el caso del conductismo; o de las que plantean que el conocimiento se produce sólo por un método científico, que en la educación especial ha significado un tránsito por los enfoques clínicos y de integración educativa. Por otro lado, existen otros posicionamientos donde cualquier formación es aceptable, no existen métodos y se considera el hecho educativo como una asunto del azar o, incluso de la casualidad, como lo es el enfoque de la complejidad mal entendido.

Por esto, es relevante analizar a la educación desde una perspectiva prudente, es decir, aquella que nos lleve a conocer sus proporciones y, por ende, se produzca desde una phónesis epistémica. Es por lo dicho que hemos considerado reflexionar sobre un posicionamiento epistemológico fundamentado en una posición neo epistemológica, que según Primero (2022) plantea los siguientes postulados:

1. La nueva epistemología es una propuesta histórica inspirada en la obra de Thomas Samuel Kuhn, *La estructura de las revoluciones*

científicas, que a mitad del siglo XX percibió los cambios epistemológicos en marcha desde aquel entonces, que modificaban al positivismo realmente existente, surgido desde las tesis iniciales de A. Comte.

2. Esta propuesta epistemológica es una construcción sintética que aglutina sin amalgamar diversas epistemologías surgidas a mitad del siglo XX, convertidas en alteradoras de diversas tradiciones favorables al capitalismo.
3. La epistemología analógica es transformadora y, como norma del trabajo realizado por quienes hacen la ciencia, impulsa una producción científica favorable a las personas —y no al capital, al comercio, al mercado—, que fundada en una nueva conciencia histórica, lucha contra los destrozos generados por la ciencia capitalista —comercial— que dejó de prever el calentamiento global del planeta Tierra, la contaminación de sus aguas, tierras, aires y de la vida misma, en todas sus expresiones, para ser favorable a una buena vida de las personas y sus colectivos.
4. La propuesta resaltada al ser favorable a la vida en general y a la humana en particular, recupera el sentido y significado del ser humano, bajo el supuesto primigenio que el trabajo científico es su producto y tiene consecuencias para la vida humana y la vida del conjunto del planeta. Por esta situación es indispensable asociarla a una antropología filosófica explícita, capaz de concretarse en una antropología de la ciencia, apta para identificar a los agentes científicos, sus maneras de organización, de actuación, trabajo, vida y producción, para que así se puedan especificar los intereses de los trabajadores de la ciencia: si se asocian a los propios del capital o a los benéficos al ser humano y al planeta Tierra. Ello nos lleva de la mano a la poiesis de Morin.
5. La nueva epistemología analógica por estos contextos, se asocia ineludiblemente a la ética, bajo el supuesto de que ella debe estar al servicio de la vida humana y lejos de los intereses de los capitalistas, que siempre optan por su beneficio privado, dejando de lado el interés común y el buen vivir.

En este orden de ideas, resulta menester hacer las siguientes reflexiones y consideraciones:

- El conocimiento debe considerarse y producirse como unificado, multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar.
- Es necesario reconocer las diferentes proporciones de la realidad y que sus problemáticas son complejas, por ende, en los procesos para su comprensión deben articularse posicionamientos epistemológicos incluyentes; pero también metodologías que nos permitan “dar con la realidad” para intervenir adecuadamente sobre la misma.
- En este orden, la segmentación del conocimiento es cuando menos inadecuada en la búsqueda de la finalidad referida. Razón por la que proponemos transitar a modelos de Nueva Epistemología y Pensamiento Complejo.

De la hermenéutica griega a la analógica

El término hermenéutica tiene orígenes de la Grecia antigua, desde un inicio se relaciona directamente con la interpretación; Hermes, el mensajero de los dioses de la Grecia antigua dio lugar a el término, adquirió nuevamente relevancia después de la Reforma, “cuando los protestantes tuvieron necesidad de interpretar la Biblia de manera rigurosa.” (Honderich, 2001: 483); ellos toman el término del antiguo dios Griego Hermes en su significado hermeneuon “interpretar” y hermeneutike techne “arte de la interpretación”. En la hermenéutica teológica Lutero distinguía cuatro niveles de significado en la Biblia y los textos antiguos: “literal, alegórico, tropológico (moral) y anagógico (escatológico).” (Honderich, 2001: 483), los representantes de la Reforma protestante insistían en la interpretación literal; les interesaba interpretar adecuadamente la Biblia y otros textos antiguos, para encontrar en ellos la verdadera interpretación.

La hermenéutica moderna o hermenéutica filosófica, se construye durante cuatro momentos. Friedrich Schleiermacher (1768-1834), un teólogo protestante y especialista en Platón, propuso una teoría sistemática para interpretar textos y discursos que no fueran la Biblia o antiguos. Un texto es interpretado desde dos lugares; uno gramatical que se enfoca al lenguaje

en el que está escrito, el otro, psicológico que se enfoca a la mentalidad del autor (Honderich, 2001: 483). Sin embargo, no fue posible obtener un conocimiento completo "... de ninguno de estos aspectos puesto que no podemos poseer un conocimiento de un lenguaje o de una persona: oscilamos de aquí para allá entre los lados gramatical y psicológico, y no hay reglas que puedan estipular exactamente cómo ha de hacerse esto." (Honderich, 2001: 483).

Wilhelm Dilthey (1833-1911), biógrafo de Schleiermacher, llevó la hermenéutica textual al entendimiento de todos los comportamientos y productos humanos a través de la experiencia; así, "Nuestra comprensión de un autor, artista, o agente histórico no es directa, sino a través de analogías con nuestra propia experiencia." (Honderich, 2001: 483). Dilthey se interesó por la comprensión de la cultura, en su modelo teórico las ciencias naturales explican mientras las ciencias sociales interpretan; explicar o interpretar, Dilthey eligió la segunda y se interesó por la interpretación de los productos de las sociedades pasadas. Nos aproximamos a lo desconocido a partir de lo conocido para interpretar.

Martin Heidegger (1889-1976), lector de Schleiermacher y de Dilthey, la hermenéutica adquirió un "...sentido más profundo y más amplio, pues se ocupa de la interpretación del ser que interpreta textos y otros artefactos..." (Honderich, 2001: 483); comprender al ser es como interpretar un texto "...entreverado de pasadas malinterpretaciones..." (Honderich, 2001: 483); esta hermenéutica ya ofrece una regla para una teoría de la interpretación: primero hay que entenderse a sí mismo y a su entorno ya que el entorno cultural posee una pre-comprensión del mundo lo cual permite, a partir de caracterizar las pre-comprensiones, reconocer textos ajenos a nuestra cultura así como comprenderse a sí mismo cada vez más. Esta hermenéutica reconoce la interpretación de la cultura, pero no a través del tiempo.

Hans Georg Gadamer (1900-2000), discípulo de Heidegger. Los hermeneutas anteriores trataban de construir una metodología para la interpretación adecuada de los textos sin embargo no se percataron que la comprensión de un objeto y los propios principios metodológicos que diseñaron "... estaban históricamente condicionados." (Honderich, 2001: 439), las culturas cambian con el tiempo, las precomprensiones del mundo interactúan y una de ellas es muy clara: la interacción presente-pasado. La interacción implica un reconocimiento de esa distancia y diferencia, cuando se logra ocurre una

“fusión de horizontes”, por ejemplo, el que Platón ha sido interpretado de distintos modos según las épocas, por los neoplatónicos del siglo VI, por los filósofos alemanes del siglo XIX o por los filósofos clérigos del siglo XII. Desde la hermenéutica de Gadamer se reconoce que no tenemos elementos para decidir cuál de estas interpretaciones es la correcta dado que nuestra interpretación también se encuentra condicionada por unos pre-juicios. Lo que sí puede lograrse es una interpretación “auténtica” por haber reconocido los juicios previos o prejuicios que hemos tomado como puntos de partida; hay que considerar además el contexto en el que se produjo una obra, a quién va dirigida, a qué cuestión pretende responder.

En nuestro país, el filósofo mexicano Mauricio Beuchot, quien por cierto es emérito de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), retoma la tradición hermenéutica como interpretación, pero la adjetiva como “analógica”. Esta caracterización particular dota a este posicionamiento epistemológico y filosófico, en una mediación entre las posiciones univocistas y equivocistas, algunas ya convocadas, en este trabajo desde la educación. En palabras del filósofo referido:

La hermenéutica analógica trata de superar la distensión que se da actualmente entre las hermenéuticas unívocas y equívocas. En efecto, la hermenéutica, en toda su historia, ha sido jalonada entre el univocismo y el equivocismo, de modo que puede hablarse de una hermenéutica univocista, que restringe demasiado las posibilidades de la interpretación, y una hermenéutica equivocista, que abre en demasía dichas posibilidades, hasta el punto de no que no se puede discernir entre una buena interpretación y otra incorrecta. Últimamente ha habido más tendencia a la hermenéutica equívoca, en esta época que llamamos de tardomodernidad o posmodernidad (Beuchot, 2022, p. 19).

En este caso, la hermenéutica analógica propone una interpretación, por ende un conocimiento de la realidad desde la proporción, de allí que el mismo autor le llame *phronética* o prudente. La hermenéusis que resulta de la misma, se entiende más acorde con las condiciones de lo realmente existente, por ende, ciertamente materialistas. Es este tenor, el mismo Beuchot (2022, pp. 19 - 20) caracteriza a ésta con los siguientes elementos:

— Es natural porque media entre lo unívoco y equívoco.

- Está entre la identidad y la diferencia pero prefiere a la diferencia sobre la identidad.
- Está más inclinada hacia la equivocidad, sin llegar a ella, que a la univocidad, en este orden “dará una interpretación más amplia que la puramente univocista y más estricta que la puramente equivocista”.
- “...nos ayudará a captar el sentido sin renunciar a la referencia; los analíticos privilegian la referencia, y los posmodernos el sentido sin referencia alguna a la realidad; pero ambos lados del signo son necesarios”.

Nótese como la analogía sirve entonces como una interpretación contextualizada en las condiciones de época; en la historia, la cultura, la ideología; que si bien no las asume totalmente, si las considera como parte de esas “proporciones” presentes en lo existente, en este particular en la educación especial, quizá la forma de pensamiento que se deriva del ejercicio hermenéutico analógico, nos lleve a considerar mejores formas de actuar que los modelos de integración (unívocos) y los de inclusión (equívocos) por ejemplo, para construir uno que podemos llamar integración o inclusión analógicas.

El pensamiento complejo

Añadiendo a lo dicho anteriormente, Edgar Morin (1994), propone el pensamiento Complejo que tienen, entre otros, los siguientes principios:

1. El principio hologramático: Todo está contenido en todo. Cada parte de un sistema contiene información sobre todo el sistema y está influenciada por él.
2. El principio de recursividad: Los sistemas complejos son capaces de generar nuevas estructuras a través de la retroalimentación y la repetición.
3. El principio dialógico: La complejidad de un sistema depende de las relaciones entre las partes y el todo, y de cómo éstas interactúan entre sí.

4. El principio de la autoorganización: Los sistemas complejos tienen la capacidad de autoorganizarse y adaptarse a cambios en su entorno.
5. El principio de la no-linealidad: Los sistemas complejos no siempre responden de manera predecible a los cambios en su entorno y pueden tener resultados impredecibles.
6. El principio de la incertidumbre: La complejidad de un sistema hace imposible una comprensión completa y precisa del mismo, siempre habrá un grado de incertidumbre.

Estos postulados forman parte de la teoría de la complejidad de Morin, que busca integrar diferentes disciplinas y perspectivas para entender la complejidad de la realidad. Es imprescindible reconocer que la complejidad, la diversidad, las similitudes y las diferencias coexisten. En este sentido, un proceder desde la complejidad reconoce que lo simple se inmiscuye en lo complejo y a su vez lo complejo existe gracias a que se encuentra articulado con lo simple, en un entramado irreductible

Estamos conscientes como colectivo que existen implicaciones como buscar innovar en una línea de conocimiento que nos permita acceder a la educación especial en su todo, no puede existir discusión entre lo que es la inclusión que orienta a brindar cobertura educativa a todos y todas y la educación especial que mira a la persona como unicidad porque todos los factores que confluyen en ella la convierten en un ser único con derechos educativos, éticos, morales, médicos, antropológicos, sociales, comunicativos y económicos incluyendo los políticos

Conclusiones

Considerar la educación especial en nuestra época es importante, dado que muchos de los problemas educativos que tenemos en el ámbito general -si vale la expresión- y en particular están relacionados con algún aspecto que atañe a la educación especial. En este orden de ideas, se hace necesario establecer mecanismos adecuados para la comprensión de la realidad educativa en múltiples sectores, cuyo alcance sea el suficiente para una comprensión proporcional. En la medida que esto se logre, será posible establecer y dise-

ñar estrategias de acción sobre lo que existe, que le sean pertinentes y, por ende, funcionen.

Evidentemente, la comprensión convocada no podrá plantearse de manera unívoca, esto es desde una sólo disciplina; pero tampoco asumiendo que se puede comprender de cualquier modo, es por esto que hemos considerado a la hermenéutica analógica y la transdisciplinariedad como ejes sustantivos para entender la realidad y actuar sobre ella. Esto porque los asuntos o “problemas” en la educación especial no sólo devienen de condiciones específicas de las personas; sino con las maneras en que éstas operan y se atienden en función del contexto, la cultura, las costumbres, tradiciones, ideales de ser humano, aspiraciones, influencia de los medios, etc., que funcionan como bucles o madejas susceptibles de comprenderse y transformarse.

Un educador especial en su acción estratégica ha de tener consciencia de tales condiciones y sus articulaciones, que a veces son complejas o enredadas; de allí que se necesitan modelos de análisis e intervención adecuados con lo que sucede. Esto es, que no se entiendan por ejemplo las discapacidades o las BAP como situaciones que se enfrentan por las personas; sino como realidades que operan y producen acciones con ciertos sentidos.

El asunto consiste en comprender el porqué de estos sentidos, de las respuestas frente a tales condiciones y, producir teleológicamente, acciones formativas encaminadas a modificarlos y mejorarlos.

En esto la transdisciplinariedad juega un papel fundamental, en su carácter de reconocer los diálogos, las modificaciones de sentido, los sistemas y la incertidumbre que opera en el hacer educativo especial cotidiano. De allí que un buen educador en esta materia deba desarrollar amplias capacidades hermenéuticas (desde la analogía y la transdisciplina) para actuar eficiente, pertinente y rápidamente en la atención de las emergencias y necesidades que le represente el día a día escolar. De allí que se hable ahora de los confines, porque la educación especial resulta ser una profesión que actúa desde la frontera y la innovación, deconstruyendo y reconstruyendo las realidades, en un actuar constante hacia y desde el cambio y la incertidumbre.

Referencias

Beuchot, M. (2022).

Exposición de la hermenéutica analógica. En *Revista de filosofía. Universidad Católica de la Santísima Concepción*. 2, (2), Año 2022, pp. 11-27. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/revistafilosofia/article/view/1765/1180>

Beuchot, M. y Primero, L. (2022).

Perfil de la Nueva Epistemología (2a, ed.). Publicar al Sur.

Dardot, P. y Laval, C. (2013).

La nueva razón del mundo. Gedisa.

García Trevijano, C. (2015).

Una introducción a los grandes pensadores de Occidente. Madrid: Tecnos.

Honderich, T. (2001).

Enciclopedia Oxford de Filosofía. Traducción de Carmen

Morin, E. (1994).

Carta de la transdisciplinariedad. http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/carta_transdisciplinariedad.pdf

Morin, E. y Pakman, M. (1994).

Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Gobierno de México (2023).

Educación especial. Dirección de Educación Especial. https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html

González E, (2009).

Evolución de la educación especial: del modelo del déficit al modelo de la escuela Inclusiva Universidad de Granada. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962665.pdf>

Lopez-Torrijo, Manuel; Garcia-Garcia, Fran J; López García, Jesús Jean Itard (2016).

En clave de educación inclusiva Revista Educação Especial, vol. 29, núm. 56, septiembre-diciembre, pp. 507-519 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil

Meléndez-Rodríguez, L. (2020).

Tendencias formativas en Educación Especial en Iberoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 325-346. Epub December 15, 2020. https://doi.org/10.17227/rce.num79-10351redaca,+tendencias+formativas_rce79.pdf

PRÁCTICAS DE GOBERNANZA EN RED INTERINSTITUCIONAL. CONSTRUCCIONES PARA LA GESTIÓN DE PROYECTOS INTEGRADORES Y TRANSDISCIPLINARIOS

MARÍA VERÓNICA NAVA AVILÉS

Resumen

EL DESARROLLO DE investigaciones relacionadas con las dinámicas de gobernanza en redes interinstitucionales aporta valiosos elementos para la gestión y desarrollo de proyectos integradores y transdisciplinarios a través de una autonomía responsable en co-creación de comunidades académicas, con el propósito de generar una cultura organizacional escolar con la participación de diversos actores, quienes al asumir co-responsabilidad, pueden favorecer sinergias poderosas que impulsen la mejora continua, así como el crecimiento y desarrollo integral de los estudiantes.

Los resultados, permiten reconocer que existe una diversidad y pluralidad de perspectivas y roles que asumen los actores en instituciones o grupos de trabajo, mecanismos de poder y control organizacional; mismos que están mediados por procesos colaborativos, dialógicos y participativos. Constituyendo la base de un ejercicio democrático en el desarrollo de enfoques más horizontales, en tanto, la transparencia de las acciones y la autonomía curricular, permitan revisar críticamente el supuesto de racionalidad solidaria e inclusiva, al generar construcciones de auto-organización y co-responsabilidad colectiva.

En dicho sentido, una gobernanza basada en prácticas de colaboración interinstitucional, a partir de conocimientos de diversas disciplinas y cruce

de saberes, favorece tanto la co-construcción para el logro de soluciones más innovadoras y sostenibles desde una gestión escolar abierta, dinámica y plural ante los desafíos del mundo glocal como la co-participación de actores-red para comprender la naturaleza dinámica y cambiante de la complejidad relacional y sus interacciones entre los elementos que no suelen ser lineales sino que tienden a formar redes debido al desarrollo de la autonomía intelectual y la auto-organización.

Palabras clave: Prácticas de gobernanza en red interinstitucional, proyectos integradores, proyectos transdisciplinarios, racionalidad solidaria e inclusiva, complejidad relacional.

Summary

The development of research related to governance dynamics in inter-institutional networks provides valuable elements for the management and development of integrating and transdisciplinary projects through responsible autonomy in co-creation of academic communities, with the purpose of generating a school organizational culture with the participation of various actors, who by assuming co-responsibility, can favor powerful synergies that promote continuous improvement, as well as the growth and comprehensive development of students.

The results allow us to recognize that there is a diversity and plurality of perspectives and roles assumed by the actors in institutions or work groups, mechanisms of power and organizational control; same those are mediated by collaborative, dialogic and participatory processes. Constituting the basis of a democratic exercise in the development of more horizontal approaches, meanwhile, the transparency of actions and curricular autonomy, allow a critical review of the assumption of solidarity and inclusive rationality, by generating constructions of self-organization and co-responsibility collective.

In this sense, a governance based on inter-institutional collaboration practices, based on knowledge from various disciplines and the crossing of knowledge, favors both co-construction to achieve more innovative and sustainable solutions from an open, dynamic and plural school management in the face of the challenges of the glocal world such as the co-participation of actors-network to understand the dynamic and changing nature of relational

complexity and its interactions between elements that are not usually linear but tend to form networks due to the development of intellectual autonomy and self-organization.

Keywords: Inter-institutional network governance practices, integrating projects, transdisciplinary projects, solidary and inclusive rationality, relational complexity.

Introducción

En un mundo cada vez más interconectado, complejo y glocal, la gestión de proyectos integradores y transdisciplinarios se ha convertido en una necesidad fundamental para abordar los desafíos sociales, ambientales y tecnológicos de nuestro tiempo; en el ámbito educativo, el sentido comunitario es central, se requiere de la participación y colaboración de múltiples actores procedentes de diversas instituciones, disciplinas y sectores, lo que demanda una gobernanza plural, abierta y democrática para alcanzar resultados que impacten sensiblemente la mejora y el bienestar de la comunidad educativa.

Participación y colaboración son elementos fundamentales para un gobierno efectivo y una toma de decisiones inclusiva, por ejemplo, la participación ciudadana como acción colectiva que refiere Álvarez (en: Baños y Saltalamacchia, 2020), forma parte en la construcción, evaluación, gestión y desarrollo de los asuntos públicos al involucrarse de forma individual y colectiva en el proceso de formulación de políticas y programas; lo que garantiza una mayor representatividad y legitimidad en las decisiones tomadas y al mismo tiempo la colaboración entre diferentes actores gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, el sector privado y la academia implica tanto “[...]el principio democrático que determina que la ciudadanía debe tener voz sobre las decisiones que afectan sus vidas, especialmente quienes tienden a quedar fuera de la toma de decisiones...” (OGP, 2022) como la generación de soluciones integrales y sostenibles ante los desafíos socioeconómicos y ambientales.

Al trabajar juntos, se aprovechan los conocimientos y recursos de diversas entidades y se fomenta una gestión más equitativa de los recursos públicos; de tal forma que la participación y colaboración en el ejercicio de una gobernanza democrática son instrumentos fundamentales no sólo para enfrentar “[...]retos considerables, principalmente en materia de desarrollo sostenible y crecimiento económico, crecimiento demográfico, transformación social... así como nuevas vulnerabilidades, especialmente en cuanto al acceso a la educación, la transformación digital y los avances científicos y tecnológicos”(UNESCO, 2022, p. 15); sino para fortalecer la cohesión social, mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y promover un desarrollo más justo y equitativo en la sociedad.

El noción de gobernanza representa una aproximación hacia lo político, que implica la inclusión activa de diversos actores en la elaboración de estrategias de desarrollo, busca fomentar una colaboración más estrecha y significativa entre el Estado, la sociedad civil y las instituciones públicas, con el objetivo de abordar desafíos en escenarios cada vez más complejos y favorecer el desarrollo local; en esta articulación se vuelve esencial la apertura a las transformaciones sociales necesarias; a partir de una gestión más horizontal y de mayor claridad en la rendición de los recursos y la toma de decisiones públicas.

La gobernanza emerge como una herramienta valiosa para construir entornos inclusivos y dinámicos, donde las diversas voces y perspectivas convergen en la búsqueda de soluciones con mayor co-participación para el beneficio de la sociedad; implica una responsabilidad compartida y un compromiso de cooperar en un proyecto de sociedad de cambio, por lo que se constituye en el pilar de la hibridez del tejido social, donde la tolerancia hacia las diferencias, la empatía hacia los demás, la aceptación de la diversidad y la pluralidad de opiniones permite que cada persona sea valorada y que sus contribuciones se reconozcan, promoviendo con ello, un futuro más inclusivo y equitativo para todos.

Aunque la democracia sigue siendo considerada la forma de gobierno más idónea para el desarrollo social y político en comparación con otros regímenes, su capacidad y autoridad para gobernar están siendo cuestionadas en la actualidad, tal como señala Aguilar (2020), debido al funcionamiento del sistema electoral y el creciente desencanto en numerosos países, inclu-

yendo México, por el pobre desempeño de los gobiernos democráticos en diversos ámbitos; su acción y visión humanística, va más allá de la mera legitimidad de los gobernantes y la legalidad de sus acciones.

Implica, situar su complejidad relacional “[...]en los ámbitos de la educación de calidad, la salud, el acceso al mundo digital, la nutrición y las condiciones de vida, reflejadas en un menor hacinamiento y un mayor acceso a bienes duraderos... como reconocimiento recíproco, que se exprese en la participación de distintos actores en el cuidado, el trabajo y el poder, en la distribución de costos y beneficios entre las generaciones presentes y futuras y en la visibilidad de identidades colectivas...” (CEPAL, 2018, p. 21) donde la participación social sea asumida por una ciudadana de mayor conciencia social.

La integración de tecnologías digitales en la administración pública brinda la mejora sustancial de los servicios proporcionados a los ciudadanos, al mismo tiempo que impulsa la eficiencia, transparencia y participación ciudadana, en menos de una década; se desarrolla una transformación, evolucionando hacia un enfoque de múltiples dimensiones conocido como gobierno digital. Este proceso tiene como meta, la incorporación de las necesidades de los ciudadanos, así como de las organizaciones no gubernamentales y las empresas de manera colaborativa, tanto la oferta de servicios como la formulación de políticas públicas para la resolución de desafíos en conjunto. (Naser y Hofmann, 2016) y (Collet y Grinberg, 2022).

La participación ciudadana señala Healy (2004), constituye una herramienta de gran valor para obtener una gama más amplia y representativa de saberes y valores a integrar en la gestión de la complejidad y la incertidumbre; por tanto, es esencial reconocer que abordar la educación desde su naturaleza compleja demanda la comprensión de relaciones e interrelaciones que conforman su multirreferencialidad; de esta forma, trasciende la mera transmisión de conocimientos ya que abarca un tejido intricado de dimensiones interconectadas como la cognitiva, emocional, social, ética y académica.

En el mundo pospandémico que intentamos vivir, las dinámicas educativas han sido desafiadas de manera significativa, la crisis sanitaria ha evidenciado la necesidad de replantear nuestras prácticas pedagógicas, resignificándolas a nuevos escenarios de gestión de proyectos y de una gobernanza

democrática como los mejores instrumentos ante las demandas de una sociedad en constante cambio.

Enfoque general del estado en cuestión

Los procesos de cambio continuo y de incertidumbre, exacerbados por los efectos de la Pandemia por Covid 19, han impactado de forma global en múltiples ámbitos, desde lo económico, productivo, médico, político, académico, hasta lo social y educativo, la “[...]crisis civilizatoria también tiene una dimensión planetaria, habiendo llegado ya a todos los niveles y expresiones de la vida, la sociedad y la cultura de los aproximadamente 8 mil millones de seres humanos y los muchos miles de millones de otros seres vivos, sin mencionar la progresiva desintegración de espacios, tiempos y recursos sostenibles e inclusivos en los mundos acuático, terrestre y atmosférico. Es una crisis de inteligencia y pensamiento, de ética y valores compartidos, de educación y trabajo equitativo e inclusivo, de relaciones y entendimientos intraespecies e interespecies, intraculturales e interculturales...” (Haidar. *et.al.*, 2022, p. 2).

Surge una imperiosa necesidad de reestructurar no solamente los contenidos curriculares y académicos, sino también las prácticas de organización pedagógicas y de investigación, para adecuarlas a las nuevas realidades que han destacado la vulnerabilidad inherente a la condición humana. En este escenario, se vislumbra un horizonte de posibilidades renovadas, impulsado por una responsabilidad epistemológica, política y ética ampliada.

Emergen temas cruciales, entre ellos, la adopción de enfoques interdisciplinarios para la creación de planes de estudio de mayor integración y la incorporación de proyectos transdisciplinarios que desde el ámbito de las ciencias de la complejidad representan una respuesta dinámica a los desafíos contemporáneos, permitiendo una educación más integrada y una investigación que trascienda las fronteras disciplinarias en busca de soluciones de mayor colaboración epistémico-metodológicas.

En ambos casos, la colaboración entre disciplinas o más allá de ellas y la construcción de redes con colegas e investigadores están permitiendo a los actores educativos la aplicación de metodologías creativas e innovadoras para el desarrollo de procesos de aprendizajes basados en “[...]la investigación y la acción participativa, que se constituye desde bases más democrá-

ticas para que interesados desarrollen su propio futuro, basándose en sus supuestos sobre el futuro y lo que es crítico para ellos...” (UNESCO, 2021) a partir de aprender a “*hacer investigando en colectivo*”; donde el aprendizaje promueve la creatividad e innovación intelectual; “*hacer*”, significa hacer algo nuevo, crear, poner al día las potencialidades innovando en procesos disruptivos.

Además de responder a los retos de un mundo global cada vez más complejo, el diálogo entre los diferentes ámbitos del conocimiento, los valores, la co-participación y el aprendizaje social implican una transformación cultural y una reorganización sistemática y planificada de la estructura institucional, acompañada de metodologías educativas y sistemas de evaluación acordes a los entornos de diferentes tipos de aprendizajes.

Lo anterior toma relevancia ante los impactos del entramado global de los mercados laborales que están reconfigurando de forma significativa la globalización económica; cuyos efectos locales inciden en la inclusión de grupos vulnerables o de situaciones de riesgo, particularmente mujeres, jóvenes y comunidades indígenas. El entrelazamiento los desplazamientos migratorios, la digitalización de las esferas económicas y las revoluciones tecnológicas, junto con los cambios climáticos y el imperativo social de una transición equitativa, conforman disrupciones graves en “[...]el funcionamiento de una comunidad o sociedad en cualquier escala... que interaccionan con las condiciones de exposición, vulnerabilidad y capacidad, ocasionando... pérdidas e impactos humanos, materiales, económicos y ambientales...” (CEPAL, 2023, p. 135) amenazando con acrecentar las brechas preexistentes.

Las tendencias prospectivas que se traducen en políticas públicas, requieren de la imperiosa necesidad de atender las desigualdades estructurales que impregnan los mercados laborales regionales con herramientas de equidad para que los ciudadanos puedan enfrentar los desafíos locales de inclusión y sostenibilidad como pilares esenciales de una gobernanza de mayor racionalidad democrática que conduzca y oriente a los actores del campo educativo con enfoques alternativos ante un managerialismo educativo como señala Shepherd (2018), que ha favorecido la individualización, privatización y eficientismo en las relaciones sociales desde las políticas públicas por organismos internacionales (Pereira. *et al.*, 2018) hasta la organización colectiva.

En el ejercicio de una noción de gobernanza democrática, es esencial reconocer que la gobernabilidad, (*governability*), representa la base fundamental para su establecimiento, misma que, implica el conjunto de condiciones específicas para que cada región se conduzca a un equilibrio en la colaboración compartida y co-responsabilidad entre la sociedad y el gobierno, los emprendedores y el entorno, así como las fuerzas económicas y las instituciones involucradas (Rosas, Calderón y Campos, 2012). Ya en la llamada crisis de la década de los setentas y su referencia teórica con el informe de la Comisión Trilateral "*The Crisis of Democracy. Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission*" de 1975 Crozier, Huntington y Watanuki se anuncia una crisis cultural, al ser el mayor desafío al que se enfrenta Occidente, en la medida en que la incapacidad para desarrollar mecanismos de toma de decisiones por la ingobernabilidad de nuestras sociedades, es un fracaso cultural.

Ante la redefinición de un Estado activo, productor del bien público que acciona y coordina a otros actores para que produzcan con él, refieren Kissler y Heidemann, (2006, p. 486) la gobernanza implica que: "Estado, mercado, redes sociales y comunidades constituyen mecanismos institucionales de regulación que se articulan en diferentes composiciones o acuerdos."

Dicha construcción, consideramos, se corresponde con la estructura de la complejidad relacional, que asocia el número de componentes en el sentido de diferenciación vertical, horizontal y espacial presentes en cualquier organización así como la intensidad de las interacciones, la interdependencia de trabajos para la integración y coordinación entre las partes constitutivas del sistema organizacional que convergen en la solución de un mismo problema como refieren entre otros autores, Peris (2001).

En dicho sentido, para Whittingham (2010) la gobernanza es la realización de relaciones políticas entre diversos actores involucrados en el proceso de decidir, ejecutar y evaluar decisiones sobre asuntos de interés público que puede ser caracterizado como un juego de poder, en el cual competencia y cooperación coexisten como reglas posibles en las instituciones, tanto formales como informales, a partir de las interacciones entre los diversos actores que permite o afecta el desarrollo del sistema y a cada uno de sus componentes; así como al sistema como totalidad.

Al incluir la participación de actores económicos y sociales para un mayor desarrollo económico, social e interinstitucional, el ejercicio de gobernanza logra y promueve un sano equilibrio entre el Estado, la sociedad civil, el mercado de la economía y la presencia, cada vez con mayor fuerza de solidaridades sociales; y, su figura en red interinstitucional, no implica sólo el logro de la eficiencia en la producción de conocimiento de la institución o el aumento de las relaciones entre los integrantes de los equipos de trabajo sino la significatividad entre sus interrelaciones al producir conocimiento como un bien público y resolver problemas de forma común; así como puente de cambios, transformaciones responsables y éticas, al asignar valor en la co-producción de bienes inmateriales de forma más participativa, sumando capacidades intelectuales innovadoras basadas en el diálogo de corresponsabilidad disciplinar con los saberes de los actores educativos.

Una gobernanza en red interinstitucional implica un sentido democrático con la presencia de un replanteamiento onto-epistémico en el desarrollo de una gestión escolar donde los actores educativos de forma crítica analicen las implicaciones; para ello, como refiere Díez-Gutiérrez (2020) hay que trabajar tres niveles de participación:

El comunitario; donde es necesario revisar y llevar a la práctica concepciones que van pasando de moda sin ni siquiera haber realizado cambios en la mayoría de los centros educativos: la ciudad educadora, el aula sin muros, la escuela abierta o la comunidad educativa. *El político*, referido a la gestión del centro, se puede concretar la participación en todos los elementos organizativos mediante la democratización del uso de los espacios, compartiendo los tiempos, dinamizando la comunicación, diseñando, realizando y evaluando experiencias compartidas; es posible seguir avanzando en la profundización de la democracia con proyectos e ideas que potencien la participación real de todos en la gestión de los centros educativos: rotación de cargos directivos o estructuración de cargos directivos colegiados y paritarios; impulsar los presupuestos participativos en el centro, de tal forma que faciliten la corresponsabilidad de toda la comunidad educativa en definir prioridades y decidir la distribución de los recursos públicos en función de sus necesidades y urgencias, que deben ser establecidas por el Consejo Escolar.

El académico; referido a los procesos de enseñanza y aprendizaje, implica promover la participación democrática de toda la comunidad educativa en la gestión de los centros, en particular del alumnado y de padres y madres, que facilite la co-gestión del centro, reconocer los derechos de movimientos, asociaciones de estudiantes, impulsando y regulando la obligación que tienen las administraciones educativas para financiarlas y apoyar su funcionamiento y participación en el sistema educativo, hacer efectiva la corresponsabilidad del profesorado y las familias en la educación, con apoyo de las administraciones, ampliar las competencias en educación para la organización y funcionamiento de determinados servicios y actividades de forma coordinada. (pp. 26 y 27).

La gobernanza en forma de red interinstitucional, replantea nuevas relaciones en las organizaciones institucionales y sociales a través de la figura de gobierno por redes o en red; se constituye en detonadora de cambio entre el gobierno y la sociedad, sin perder su diferencia e independencia, establece un modo asociado de co-producción a partir de proyectos y servicios hasta el diseño de políticas públicas, dependiendo de la división del trabajo entre el sector público, privado o social, toda vez que incluye las responsabilidades de los participantes en las aportaciones con la autoridad en cada uno de los sectores.

La gobernanza en redes para Porras (2018), es un nuevo modelo de coordinación horizontal y auto-organizativa entre los actores privados y públicos que están involucrados en un trabajo conjunto o en la resolución de problemas, a partir de la coordinación, organización, moderación, control e intermediación.

Este tipo de relaciones se asocia con un gobierno interactivo o sociopolítico que refiere Kooiman (2009) a partir de tres características contextuales de gobernanza y su emergencia: diversidad, complejidad y dinamismo sociales; que en su conjunto remiten a las transformaciones globales con impactos locales, originadas por la crisis de gobernabilidad de las democracias occidentales, la globalización, las crisis de seguridad, la emergencia de nuevas identidades, la ampliación de derechos, los procesos de democratización y la liberalización de regímenes.

Para Kooiman (1993) cada uno de ellos, conduce a que la acción pública recurra a nuevos modos de gobernar(se) con figuras como autogobierno, co-

gobernanza y gobernanza jerárquica (Kooiman, 2009), mismos que responden a la interacción (sociales, horizontales y repetidas en el tiempo) e intervenciones (jerárquicas y a modo de acción político-gubernamental), acción (complejidad, diversidad y dinamismo) y estructura en un marco institucional y organizacional que da sentido y/o constriñe la acción de los actores.

La constitución de proyectos

Comprender la educación como un sistema vivo y en constante evolución, que se ve influenciado por múltiples factores interconectados nos lleva a adoptar enfoques más flexibles y adaptables en la búsqueda de soluciones educativas inclusivas y equitativas; sus sistemas dinámicos se interconectan y adaptan a múltiples variables e influencias; interactúan de manera no lineal y emergente: lo que permite reconocerla como un fenómeno complejo que no puede ser entendida o explicada completamente a través de enfoques lineales y reduccionistas.

La complejidad relacional constituye la presencia de diversas disciplinas, como la teoría de sistemas, la sociología, la psicología y la informática desde la red de conexiones, interacciones y dependencias que existen entre diferentes elementos en un sistema o contexto determinado; para Luhmann (2000), los sistemas no pueden ser comprendidos completamente al examinar sus partes individuales, sino que es crucial analizar cómo estas partes se relacionan entre sí y cómo esas relaciones generan comportamientos y propiedades emergentes.

En dicho sentido, las sociedades no pueden ser entendidas simplemente como la suma de individuos y sus acciones, sino ser exploradas en términos de las complejas interconexiones entre diferentes ámbitos, como la política, la economía, la cultura y más. En su obra *"La realidad de los medios de comunicación"*, Luhmann (2000) señala que la complejidad consiste en la cantidad y la variedad de conexiones entre las unidades, la complejidad no consiste en reducir la cantidad sino en la variedad de conexiones.

La complejidad relacional no sólo permite comprender la naturaleza de los sistemas y contextos en diversas disciplinas sino las conexiones entre elementos para entender el funcionamiento y las propiedades emergentes de un sistema.

La revisión de modelos educativos en el mundo están cambiando de manera acelerada, producto del impacto de la Pandemia sobre la ciencia, se transita de “[...]la premisa de estabilidad a la turbulencia en el entorno; de la idea de –NO- permanencia de los saberes, a la aceptación de su rápida obsolescencia; del abordaje rígido y disciplinario al flexible e interdisciplinario; de la rutina a la creatividad y la innovación; del trabajo en el aula al aprendizaje en los entornos sociales y productivos ...” (ANUIES, 2018. p. 31) y del enfoque glocal al local.

Son dos las reconstrucciones teóricas que se abordan; las que se aproximan a un enfoque integrador interdisciplinario y las que se orientan desde lo transdisciplinario; ambas, motivo de enlaces a nuevos conocimientos que trastocan las formas comunes de comprender y resolver colectivamente los problemas de la realidad.

Para que la acción humana sea modificadora de la realidad es necesario, señala Lara-Rosano (en: Sotolongo, 2019) es que “[...]previamente, el hombre perciba la existencia de una contradicción entre lo real y lo deseable ya que, en la medida en que esta contradicción sea percibida, se verá motivado a actuar en el sentido de resolverla, encontrando la síntesis dialéctica y modificando la realidad o sus deseos en forma pertinente. Esta contradicción entre lo real y lo deseado es lo que aquí definimos como un problema... que puede aplicarse a cualquier tipo de problema, desde los problemas personales o familiares, hasta los problemas globales.” (p. 42).

Al revisar la práctica en colectivo, se constituye una capacidad polisémica de la subjetividad; lo que en estos casos dificulta la clarificación de una epistemología de la constitución de sujetos con visión compleja de la realidad al establecer nuevos procesos de interacciones o prácticas entre ellos como señala De la Garza (1992); no solo dificulta que se desestructuren procesos tan rígidos que se vuelven parte de un tipo de pensamiento estructurado en “*regularidades*” que acaban por fortalecerse y en ocasiones cristalizarse.

Para el ámbito de la gobernanza escolar, una categoría central de sus construcciones es una epistemología crítica que ayude a concebir a la realidad en transformación a través de la articulación entre estructuras ya que las organizaciones institucionales pueden visualizar contextos futuros.

Lo anterior es fundamental, ya que los entornos institucionales son dinámicos y cambiantes y las relaciones entre los elementos de un sistema

no suelen ser lineales (causa-efecto proporcionales) sino que suelen formar relaciones de redes a partir del desarrollo de la “*auto eco-organización*”.

Es importante subrayar que no se trata de sustituir o sobreponer una visión sobre otras sino se privilegia desde la pluralidad paradigmática y metodológica el reflexionar críticamente sobre la viabilidad de replantear principios, enfoques teóricos del proceso que se desarrolla de la práctica de investigación.

Enfoque integrador

El enfoque integrador basado en la interdisciplina se basa en procesos de investigación educativa en donde la “[...]ruptura de las fronteras tradicionales establecidas entre las áreas de conocimiento en favor de un tipo de metodología que fomente los proyectos basados en el estudio de un problema o caso con un enfoque poliédrico que impulsa la creación de equipos de trabajo...” (OEI, 2023, p. 10).

Para la constitución de la interdisciplinariedad, señalan Pedroza y Argüello (2002) y Follari (2005), se requiere de un ejercicio analítico de su significado por los profesionales que se incorporen en su desarrollo y conlleva un acuerdo previo de concebir la realidad en su diversidad y variabilidad; en contraste a una cosmovisión estricta y sencilla que requiere de lograr una cosmovisión, una mentalidad sistémica, de globalidad y complejidad, acerca de los distintos saberes que integre sus especializaciones y especificidad en cuanto a la formación disciplinaria; y, que logren plantear alternativas de solución a los problemas reales de la sociedad.

Las bases epistemológicas de los proyectos integradores desde la interdisciplinariedad se fundamentan en una comprensión profunda de la naturaleza compleja y multifacética de los problemas y desafíos contemporáneos, es un enfoque que busca superar las limitaciones de las disciplinas tradicionales y promover la colaboración activa y el diálogo entre diferentes campos del conocimiento para abordar cuestiones complejas de manera más significativa; en este contexto, las siguientes bases epistemológicas son relevantes para los proyectos integradores desde la perspectiva de la interdisciplinariedad en tanto recupera el carácter ontológico a través de diferentes elementos, entre ellos:

- *Reconocimiento de la complejidad*; se entiende que muchos de los problemas que enfrentamos hoy en día no pueden ser abordados completamente desde una sola perspectiva disciplinaria; su comprensión requiere la integración de múltiples enfoques y la consideración de diversas dimensiones de un problema.
- *Diversidad de perspectivas*; se valora la diversidad de conocimientos y enfoques que provienen de diferentes disciplinas ya que se reconoce que cada campo tiene su propio conjunto de herramientas conceptuales y metodologías, las cuales pueden enriquecer la comprensión global de un problema; y, de esta forma trascender la visión convencional de los planes de estudio, concebidos meramente como una lista de materias escolares.
- *Colaboración entre disciplinas*; se fomenta la colaboración activa entre expertos de diferentes campos; lo que implica que no sólo es compartir información sino también trabajar juntos desde las etapas de diseño, implementación y evaluación de proyectos.
- *Integración de conocimientos*; se busca integrar de manera coherente y significativa los diferentes conocimientos y enfoques disciplinarios al involucrar la creación de marcos conceptuales de varias disciplinas en la formulación de soluciones.
- *Enfoque en la resolución de problemas*; se centra en abordar problemas concretos en lugar de enfocarse exclusivamente en las fronteras disciplinarias para encontrar soluciones significativas y prácticas que trasciendan las limitaciones de una sola disciplina.
- *Flexibilidad y adaptabilidad*; se reconoce que los proyectos pueden requerir la adaptación constante de enfoques y estrategias a medida que se obtienen nuevos conocimientos y se enfrentan desafíos inesperados.
- *Formación interdisciplinaria*; se valora la formación de individuos con la capacidad de comprender, apreciar y colaborar efectivamente con personas de diferentes disciplinas al incluir conocimientos, habilidades técnicas y de comunicación al trabajar en equipo.

Las bases ontológicas de los proyectos integradores desde la interdisciplinariedad se fundamentan en la comprensión interconectada, la complementariedad, colaboración de las disciplinas y la búsqueda de soluciones; reconoce que la realidad es multifacética y la importancia de unir diferentes enfoques y saberes para abordar problemas complejos para generar soluciones integrales y contextualizadas entre diferentes campos de conocimiento. A continuación, se presentan algunas de las principales bases ontológicas de esta perspectiva:

- Complementariedad disciplinaria; cada disciplina tiene su propio enfoque y conjunto de herramientas que pueden complementarse entre sí para abordar aspectos diferentes pero interrelacionados de un problema.
- Sinergia de conocimientos; reconoce que las disciplinas pueden enriquecerse mutuamente al colaborar con la combinación de enfoques diversos para generar nuevas perspectivas y soluciones innovadoras que no serían posibles desde una sola disciplina.
- Enfoque holístico: en lugar de fragmentar la realidad en compartimentos, se busca abordarla en su totalidad, considerando las múltiples dimensiones y relaciones.
- Interconexión y redes de relaciones: reconoce que los fenómenos no existen aislados sino que están conectados en una red de relaciones; se trata de entender cómo las diferentes partes se influyen mutuamente y cómo se integran en un sistema más amplio.
- Contextualización y pertinencia: la realidad es entendida como contextual y situacional al considerar las condiciones específicas en las que se presentan los problemas, lo que permite generar soluciones más adecuadas y adaptadas.
- Colaboración y diálogo; la colaboración entre expertos de diferentes disciplinas es esencial; el diálogo constante permite la integración de perspectivas y la construcción conjunta de conocimiento en la búsqueda de soluciones.
- Diversidad epistemológica; reconoce la diversidad de formas de conocimiento y aborda la posibilidad de que distintas disciplinas tengan enfoques epistemológicos únicos y valiosos.

- Flexibilidad y adaptabilidad; se desarrolla la comprensión y se profundiza en los problemas, lo que implica estar dispuesto a modificar enfoques y estrategias a lo largo del proceso.
- Síntesis y articulación: busca la síntesis de diferentes perspectivas y la articulación de ideas para crear un entendimiento más completo y coherente de los fenómenos.

Enfoque transdisciplinario

Las bases epistemológicas de los proyectos integradores desde la transdisciplinariedad se fundamentan en una comprensión profunda de la naturaleza interconectada y compleja de los problemas contemporáneos, es una aproximación que va más allá de las disciplinas individuales a través de la interconexión, colaboración, adaptabilidad y la ética en la búsqueda de soluciones sostenibles entre distintas áreas del conocimiento para abordar cuestiones complejas ante los desafíos actuales.

Desarrollar proyectos desde la complejidad, implica explorar un conjunto de categorías teórico-epistémicas que articuladas con la gobernanza escolar permita identificar los elementos que componen el complejo campo de estudio del fenómeno educativo desde los desafíos actuales y prospectivos.

La gobernanza escolar desde la complejidad centra su importancia en la formulación de preguntas para comprender las relaciones y sus conexiones ante los procesos emergente que las instituciones viven por los efectos producidos de la Pandemia por Covid-19, al abordar los desafíos de la inclusión, los saberes y prácticas que las propias culturas educativas han implementado ante lo dinámico que resulta como sistema complejo; ello permite el análisis y comprensión de la complejidad en la organización y en la implementación de estrategias adecuadas para abordar los problemas que se viven cotidianamente al considerar factores como la interconexión, retroalimentación, incertidumbre, adaptación y no linealidad del desarrollo escolar.

Algunas de las principales bases epistemológicas de esta perspectiva:

- *Visión sistémica*; se parte de la premisa de que los fenómenos y problemas del mundo real no pueden ser comprendidos en su totalidad a través de una sola disciplina, se busca una visión que

considere las múltiples interacciones y relaciones entre las diferentes partes de un sistema.

- *Integración de Conocimientos*; en lugar de fragmentar el conocimiento en disciplinas aisladas, se promueve la integración de diferentes enfoques y saberes; se busca crear un marco conceptual en el que las distintas disciplinas aporten sus perspectivas para una comprensión más completa de los diferentes niveles de realidad.
- *Diálogo Interdisciplinario*; la colaboración y el diálogo entre expertos de diferentes disciplinas son esenciales al fomentar la comunicación y el entendimiento mutuo para abordar los problemas desde diferentes ángulos y encontrar soluciones innovadoras.
- *Contextualización y Pertinencia*; se centran en problemas reales y concretos que enfrenta la sociedad; la relevancia y la aplicación práctica de los resultados son factores importantes en este enfoque.
- *Flexibilidad y Adaptabilidad*; se reconoce que los problemas complejos pueden evolucionar y cambiar con el tiempo; por tanto, este enfoque debe ser flexible y adaptable para incorporar nuevos conocimientos y perspectivas a medida que surgen.
- *Ética y Valores*; la consideración de valores éticos y sociales es esencial al abordar los problemas de manera responsable, considerando las implicaciones para las comunidades y el medio ambiente.
- *Creatividad e Innovación*; al combinar diferentes enfoques y disciplinas, se fomenta la generación de ideas creativas y soluciones innovadoras; la diversidad de perspectivas puede llevar a enfoques completamente nuevos para resolver problemas.
- *Autoconciencia Epistemológica*; los actores educativos deben ser conscientes de sus propios sesgos disciplinarios y limitaciones; por lo que, se requiere de una reflexión constante sobre las suposiciones e hipótesis y la naturaleza de su propio conocimiento.
- *Aprendizaje Continuo*; no es simplemente una mezcla de disciplinas sino un proceso continuo y evolución de la comprensión que se organiza a través de la adquisición constante de nuevos conocimientos y la adaptación a medida que se profundiza en la complejidad de los problemas abordados.

Las bases ontológicas de los proyectos desde la transdisciplinariedad enfatizan la interconexión, la emergencia, la multidimensionalidad y la adaptabilidad de la realidad y se basan en la comprensión profunda de la realidad como un entramado complejo e interrelacionado de fenómenos y sistemas complejos y las interacciones entre diferentes niveles de organización; lo que implica el desarrollo de programas que impulsen cambios y transformaciones con innovación y creatividad que los colectivos en las instituciones educativas con capacidad de auto-organización impulsen nuevas formas de co-participación centradas en el conocimiento, la academia, la investigación y el trabajo corresponsable.

La actitud transdisciplinaria hacia la realidad trasciende la noción limitada de lo que podemos captar con nuestros sentidos, implica revisar las barreras del lenguaje estereotipado, descubriendo los matices ocultos de las palabras y su influencia poderosa; requiere de un lenguaje innovador y contempla la viabilidad de modos de vida más allá de nuestras percepciones habituales, generando así un horizonte hacia un nuevo humanismo.

Tomando como base las experiencias exitosas como señala Godet (1993) para actuar críticamente en el presente y desarrollar escenarios de futuro; ya que son los actores en procesos de formación, actualización y formación continua quienes reorganizan “*nuevas y mejores prácticas*” desde paradigmas que irrumpen en comunidades académicas y/o epistémicas, educativas y sociales, para hacer frente a los retos que ya señalaba Bauman (2003) del efecto posmoderno y de la forma en que los sujetos enfrentan el riesgo y la incertidumbre pospandemia como elementos que dominan los procesos de cambio y transformación social.

La ontología en este contexto se refiere a la naturaleza de la realidad y cómo se percibe; algunas de las principales bases ontológicas de esta perspectiva son:

- *Interconexión y relacionalidad*: la realidad es vista como un tejido interconectado de relaciones y procesos, los elementos individuales no existen en aislamiento, sino que están entrelazados en una red compleja de influencias mutuas.
- *Emergencia y propiedades emergentes*: reconocer la emergencia, donde nuevas propiedades y fenómenos pueden surgir en nive-

les superiores de organización, más allá de las partes individuales permite reconocer que no pueden ser reducidas a las partes individuales.

- *Multidimensionalidad*; la realidad es concebida como multidimensional, con diferentes niveles de organización que interactúan y se influyen mutuamente, noción que respalda la idea de que los problemas complejos deben ser abordados desde múltiples perspectivas y escalas.
- *Co-creación y co-evolución de sistemas y fenómenos*; los elementos del sistema interactúan y evolucionan en conjunto, lo que implica que los cambios en una parte del sistema pueden tener efectos en otras partes y en el sistema en su conjunto.
- *Contextualización y situacionalidad*; la realidad se entiende como altamente contextual y situacional; los fenómenos deben ser comprendidos en sus contextos específicos, ya que sus significados y efectos pueden variar según el entorno en el que se encuentren.
- *Incertidumbre y complejidad*; reconoce la naturaleza incierta y compleja de los sistemas complejos que presentan comportamientos impredecibles y no lineales; lo que implica que los resultados de las interacciones pueden ser difíciles de anticipar con precisión.
- *Diversidad y Pluralidad*; la realidad se percibe como diversa y plural, con múltiples formas de conocimiento y perspectivas legítimas, respalda la inclusión de una variedad de disciplinas y enfoques en la búsqueda de comprensión y soluciones.
- *Transformación y Adaptación*; los sistemas y fenómenos están en constante proceso de transformación y adaptación por lo que la dinámica evolutiva de la realidad busca abordar los problemas desde una perspectiva que permita adaptarse a los cambios.

Reflexiones generales

El desarrollo de prácticas de gobernanza en red interinstitucional y la co-creación de comunidades académicas representan un paso fundamental hacia una educación más integral, colaborativa y adecuada a los retos del Siglo

XXI; representa un enfoque innovador y efectivo para la gestión de proyectos transdisciplinarios, que con sentido democrático fomenta la colaboración, la participación inclusiva y la comunicación abierta.

El conjunto de herramientas de trabajo transdisciplinario ofrece un enfoque valioso para transformar la manera en que se gestionan y producen proyectos educativos, promoviendo el desarrollo de una cultura organizacional innovadora y participativa en las escuelas.

La revisión crítica de la racionalidad solidaria-inclusiva-compleja para el beneficio de todos nos lleva a generar construcciones basadas en la auto-organización y corresponsabilidad colectiva; en este sentido, la gobernanza en red como práctica de colaboración entre diferentes actores, a partir del cruce de saberes y conocimientos de diversas disciplinas, favorece la co-producción y co-construcción para lograr tanto soluciones más innovadoras y sostenibles en la gestión educativa como la toma de decisiones para el diseño de políticas y acciones de manera fundamentada y al mismo tiempo considerar las necesidades y perspectivas de todos los miembros de la sociedad, especialmente aquellos que son más vulnerables o marginados socialmente.

Las prácticas de gobernanza en red interinstitucional son fundamentales para la gestión de proyectos integradores desde la interdisciplinariedad y/o la transdisciplinariedad, ya que permiten aprovechar la diversidad de conocimientos y experiencias para abordar problemas complejos de manera más significativa; al fomentar la colaboración, la comunicación y la co-creación y desde la figura de redes pueden generar soluciones innovadoras y sostenibles para los desafíos contemporáneos.

Bibliografía

Aguilar Villanueva, L.F. (2020).

Democracia, gobernabilidad y gobernanza. Conferencias Magistrales. No. 25. México: INE. https://portal.ine.mx/wp-content/uploads/2021/02/CM25_baja.pdf

ANUIES. (2018).

Visión y acción 2030 Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional. México: ANUIES.

Baños Rivas, L. y Saltalamacchia Ziccardi, N. (Comps). (2004).

Participación de las Organizaciones de la Sociedad Civil en la Agenda Multilateral de México. México: Secretaría de Relaciones Exteriores, Instituto Matías Romero, Dirección General de Vinculación con las Organizaciones de la Sociedad Civil.

Bauman, Z. (2003).

Modernidad. Líquida. Traducción de. Mirta Rosenberg en Colaboración Con. Jaime Arrambide Squirru. México: FCE.

Collet, J y Grinberg, S. (Edit.) (2022).

Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas en América Latina y España. Madrid: Morata.

CEPAL. (2018).

La ineficiencia de la desigualdad. Santiago: CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43442-la-ineficiencia-la-desigualdad>

_____. (2023).

Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe. 2022. Santiago: CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/48706?locale-attribute=es>

Crozier, Huntington, S. & Watanuki, J. (1975).

The crisis democracy. Report on the governability of democracies to the trilateral commission. New York: University Press. https://ia800305.us.archive.org/29/items/TheCrisisOfDemocracy-TrilateralCommission-1975/crisis_of_democracy_text.pdf

De la Garza, E. (1984).

El Método del Concreto Abstracto Concreto. México. UAM.

Díez-Gutiérrez OEI. (2020).

"La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública", en: *Revista Iberoamericana de Educación.* Vol. 83 No. 1, pp. 13-29]-OEI. <https://doi.org/10.35362/rie8313817>

Follari, R. (2007).

"La interdisciplina en la Docencia", en: *Polis, Revista académica de la Universidad Bolivariana.* No. 16. <http://www.revistapolis.cl/polis%20final/16/follari>.

Godet, M. (1993).

De la anticipación a la acción. Manual de Prospectiva y Estrategia. España: Marcobombo.

Haidar, J. & Ochoa Flores, O. & Pedroza Amarillas, MT. & Orefice, P. & De Mello, M. & De Barros, V. (2022).

Declaración del III Congreso Mundial de Transdisciplinariedad 2020-2021. Ciudad de México. <https://www.tercercongresomundialtransdisciplinariedad.mx/>

Healy, S. (2004).

"The Sustainability Problematique-Reconnecting Society and Nature", en: Evie Katz, Helen Cheney y Fiona Solomon (Eds.). *Sustainability and Social Science Roundtable Proceedings Sydney*: Institute for Sustainable Futures ISF/CSIRO.

Kissler, L. y Heidemann, F.G. (2006).

"Governança pública: Novo modelo regulatório para as relações entre Estado, mercado e sociedades", en: *Revista de Administração Pública* 40(3). 479-99. <https://rieoei.org/RIE/issue/view/governanza>

Kooiman, J. (1993).

Modern Governance; New Government-Society Interactions. Broughton <https://ds.amu.edu.et/xmlui/bitstream/handle/>

_____. **(2009).**

Governing as Governance. Reino Unido: Sage Publishers. Gifford: Sage Publishers. <https://philpapers.org/rec>

Luhmann, N. (2000).

La realidad de los medios de comunicación. Barcelona: Anthropos. <https://ia802802.us.archive.org/8/items/textoscomunicacion>

Naser, A. & Hofmann, A. (2016).

La contribución del gobierno electrónico y los datos abiertos en la integración regional. Serie Gestión Pública. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40631>

OEI. (2023).

La educación multi, inter y transdisciplinar en la formación a lo largo de la vida. *Revista Iberoamericana de Educación.* Vol. 92. No. 1. mayo-agosto. Madrid: OEI. www.oei.es/bibliotecadigital.php

Open Government Partnership. (OGP). (2022).

Estándares de participación y co-creación de OGP <https://www.opengovpartnership.org/es/ogp-participation-co-creation-standards>.

Shepherd, S. (2018).

Managerialism: an ideal type. *Studies in Higher Education.* 43(9). 1668-1678. <https://rieoei.org/RIE/issue/view/governanza>

Pedroza, R., & Argüello, F. (2002).

"Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en los modelos de enseñanza de la cuestión ambiental", en: *Rev. Cinta de Moebio.* No. 15, 3-16. <https://revistaestudiosarabes.uchile.cl/index.php/CDM/article>

Pereira, A. E., Bernardo, G. J., Culpí, L. A. y Pessali, H. F. (2018).

"A governança facilitada no Mercosul: transferência de políticas de integração nas áreas de educação, migração e saúde" en: *Revista de Administração Pública.* 52, 285-302. <https://rieoei.org/RIE/issue/view/governanza>

Peris, F., González, T. y Méndez, M. (2001).

“Organización, Diseño Organizativo y Comportamiento: Modelo Conceptual y Modelo Analítico”, en: *Quadern de Treball*, No.116 (nova época). España: Facultad de Economía. Universitat de València.

Porras Sánchez, F. (2018).

“Gobernanza: Propuestas, límites y perspectivas”, en: *Gestión y política pública*. Vol. 27 No.1 ene./jun. 2018. México: Scielo. <https://www.scielo.org.mx/scielo>

Rosas-Ferrusca, F. J., Calderón-Maya, J. R., & Campos-Alanís, H. (2012).

“Elementos conceptuales para el análisis de la gobernanza territorial”, en: Quivera. *Revista de Estudios Territoriales*. 14(2). pp.113-135. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40126859001>

Sotolongo Codina, P. L. (2019). (Coor.).

Complejidad en lo local y lo global. El actual cambio-de-época en el Siglo XXI. Colección pensar la complejidad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Comunidad Editora Latinoamericana.

UNESCO. (2021).

Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050. Francia, París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377529>

_____. (2022).

Estrategia a Plazo Medio 2022-2029. Francia, París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378083_spa

Whittingham Munévar, M.V. (2010).

¿Qué es la gobernanza y para qué sirve? utadeo.edu.co. <https://revistas.utadeo.edu.co>

CURRÍCULUM DE AUTORES

LIDERAZGO DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: DESEMPEÑO PROFESIONAL DESDE UNA CULTURA DE COLABORACIÓN.

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.

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 Titular de Universidad 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.

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).

COMPLEJIDAD PARA EDUCAR ENTRE PEDAGOGÍA Y LITERACIDAD. FAVORECER LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE A PARTIR DE LAS DIFICULTADES INTERPRETATIVAS CONTEMPORÁNEAS HACIA LA ADULTEZ

ENRICO BOCCIOLESI

Profesor contratado doctor senior de Pedagogía General y Social en la Universidad de Urbino Carlo Bo (Italia), director de IELIT, CoDirector y fundador del CeRISUS asociados a CLACSO. Acreditado a Profesor Titular en Pedagogía General y Social. Doctor por la Universidad para Extranjeros de Perugia y la Universidad de Jaén. Miembro del grupo de investigación nacional en Pedagogía Crítica en la Sociedad Italiana de Pedagogía. Miembro

evaluador en Agencia Nacional de Evaluación de la Investigación Universitaria (Italia), miembro evaluador seleccionado para evaluación del Sistema de Educación Universitario en Perú. Colaborador del Consulado de México en Milán. Profesor Visitante Distinguido en Pedagogía de la Literacidad por la Universidad de Guadalajara (México), Altmetric Ambassador, investigador seleccionado por Elsevier desde el 2015, es miembro EERA. Profesor investigador en distintas instituciones académicas internacionales de USA, Australia, México, Brasil, Colombia, Hong Kong, Perú, Canadá, España e Italia. Autor de más de 110 publicaciones científicas indexadas.

SANDRA PÉREZ HERNÁNDEZ

Maestría y Doctorado en Docencia en Artes y Diseño en la Facultad de Artes y Diseño UNAM. Colabora en actividades docente con la Catedra de Filosofía de la Educación y Diseño de Proyectos Educativo en la Universidad de Urbino ‘Carlo Bo’ de Italia. Ha colaborado por más de diez años en proyectos de educación a distancia en diferentes instituciones de educación nacionales e internacionales como UNAM, UNED, UNaDM, Universidad Liverpool, IELIT. Así como en una gran variedad de proyectos empresariales de corte educativo. En los que ha realizado desde planificación didáctica, creación de contenidos, asesoría en línea, impartición de talleres sobre TIC, integración de contenidos web y otras actividades vinculadas al diseño web.

EL SESGO LIBERTARIO DE LA EDUCACIÓN. UN FENÓMENO COMPLEJO

ROBERTO RIVERA PÉREZ

Docente en línea en la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM). Doctor en Ciencias antropológicas con Especialidad en relaciones políticas (UAM, Méx.); Posdoctor en Educación, investigación y complejidad (EMI, Bol.); Licenciado en Administración (UTEL, Méx.) y en Antropología social (UAM, Méx.); Candidato al primer nivel del Sistema Nacional de Investigadores del CONAHCYT, 2023; Conferencista internacional y miembro colaborador en Redes internacionales de investigación en teorías de la complejidad. Email: antrop.robortorivera@gmail.com ORCID: 0000-0001-6374-8225

GESTIÓN UNIVERSITARIA Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO. REFLEXIONES MULTIDIMENSIONALES Y COMPLEJAS

VIRGINIA GONFIANTINI

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. Se desempeña como docente de grado y posgrado (Maestría, Doctorado, Posdoctorado) en Argentina y en diferentes Universidades de Latinoamérica (México, Guatemala, Ecuador, Bolivia). Ha escrito tres libros y capítulos de libros (México, Colombia, Ecuador, Bolivia, Brasil, Argentina). Es conferencista internacional en Congresos sobre Educación. Es par ciego en revistas internacionales de alto impacto. En el campo de la investigación, continúa con direcciones de tesis en el Doctorado en Pensamiento Complejo de la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin; y en el Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Ha dirigido tesis de Doctorado, de Maestría, de Licenciatura y de Postítulos en la Universidad Nacional de Rosario. Tiene a su cargo la Coordinación de las Diplomaturas de la Facultad de Humanidades y Artes.

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROCESO DE TITULACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES, PLAN 2018: ESTUDIO DE CASO

MARÍA DEL ROCÍO RODRÍGUEZ ROMÁN

Licenciada en Historia con Maestría en Metodología de la Ciencia, egresada de la UANL y Doctora en Educación por la Universidad Marista de Guadalajara. Actualmente se desempeña como subdirectora de la Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior Profr. Moisés Sáenz Garza”, cuenta

con Perfil PRODEP (2020-2023) y es Líder del Cuerpo Académico en Formación: Sujetos de la formación docente inicial. Sus líneas de investigación son: Enseñanza de la Historia, Representaciones sociales y formación docente. Sus publicaciones más recientes: Mujeres salvadorenses zacatecanas, su papel en la vida comunitaria (2022), Investigación educativa en tiempos de Covid-19 (2023). Es miembro de la REDDIEH, REDIECH, RENALIHCA y SOMECH.

MA. GABRIELA GUERRERO HERNÁNDEZ

Licenciada en Historia, Maestría en Metodología de las Ciencias. Doctorante por la Universidad Marista de Guadalajara. Perfil PRODEP (2021-2024). Secretaria Académica del Posgrado de la Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”, Línea de investigación: formación docente y Educación y Género. Integrante del comité de Artes, Educación y Humanidades de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior – CIEES-. Evaluadora de los Libros de Texto Gratuitos de Primaria 2021, Dirección General de Materiales Educativos de la SEP. Publicaciones: Moisés Sáenz Garza: la conformación del México moderno (2021) y La universidad y la educación superior en tiempos de cambio (2022). Miembro de la SOMEHIDE, SOMECH, REDIECH.

EPISTEMOLOGÍA Y TRANSDISCIPLINARIEDAD

EVA GÓMEZ INFANTES

Coordinadora del grupo de investigación Política educativa y gestión escolar en la formación docente para la Educación Especial; con 24 años de docencia en la escuela Normal de Especialización Dr Roberto Solís Quiroga, con una formación inicial en psicología con especialidad en la clínica, licenciatura en Educación especial en el área de Audición y Lenguaje; Maestría en Psicología Educativa, Especialidad en Derechos Humanos y Doctorado en Derechos Humanos. Perfil PRODEP; con participaciones en eventos nacionales e internacionales y producción académica diversa como autora.

ALFONSO LUNA MARTÍNEZ

Egresado de la UPN del doctorado en Educación, Posdoctorado en Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación (AEFCM; Universidad de Al-

calá en Madrid; OEI); candidato a Investigador Nacional del SNI (desde el 2022), hasta hace unos días director de nivel primaria en la Ciudad de México (SEP), actual Jefe de Investigación de la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” de la DGENAM, Ciudad de México, ha publicado diversas investigaciones y participado en eventos académicos nacionales e internacionales.

CARLOS DA SILVA ELVAS

Catedrático de la Escuela Normal de Especialización de la Ciudad de México. Estudió en Europa Derecho Internacional, una maestría en educación Inclusiva e Intercultural por la Universidad de La Rioja. tiene a su cargo la asignatura de Saberes y Fundamentos de la Educación Inclusiva, plan de estudios 2022. Es un docente humanista, especializado en conceptos y habilidades de pensamiento complejo que ayudan en la formación de un pensamiento crítico en los alumnos Desde temprano se interesó por las cuestiones de género en las relaciones interpersonales, cuenta con amplios estudios y certificaciones en estudios de género y derechos humanos. Participación en eventos nacionales e internacionales con producción académica diversa.

Docente en la línea social de la Escuela Normal de Especialización. Así mismo labora en el colegio de bachilleres impartiendo la asignatura de estructura socio económica de México I y II. Estudió la normal básica en la escuela rural de Tiripetio, Michoacán, y posteriormente estudio las licenciaturas de sociología y derecho en la Universidad Nacional Autónoma de México. Cursó la maestría y el doctorado en derecho. Perfil PRODEP. Ha participado en diversos eventos académicos y en producción académica diversa.

Profesor durante 18 años, en distintos niveles. Actualmente es profesor-investigador en la Escuela Normal de Especialización. Es Licenciado en Historia, por la Escuela Nacional de Antropología e Historia; es Maestro en Pedagogía en la línea de hermenéutica y educación multicultural, por parte de la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco. Tiene estudios doctorales en Antropología Física en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Se encuentra en la segunda etapa de revisión un capítulo titulado “cuerpos infantiles institucionalizados por protección en México: La Gran Familia de Mamá Rosa.” Para el libro “Infancias Invisibles” patrocinado por el Instituto

Nacional de Antropología e Historia y dos artículos para la Escuela Normal de Especialización. Participa en eventos académicos.

TERESA FAUGIER FUENTES

Licenciada en Neurolingüística y Psicopedagogía. Maestría en Psicopedagogía Especialidad en Cognición y Lenguaje. Docente de tiempo completo en la Escuela Normal de Especialización "Dr. Roberto Solís Quiroga" Co-fundadora y Co-directora desde hace 22 años del Centro de Audición, Lenguaje y Aprendizaje; publicaciones sobre implante coclear en niños y proceso de adquisición de la escritura. Participación en eventos académicos nacionales e internacionales

PRÁCTICAS DE GOBERNANZA EN RED INTERINSTITUCIONAL. CONSTRUCCIONES PARA LA GESTIÓN DE PROYECTOS INTEGRADORES Y TRANSDISCIPLINARIOS

MARÍA VERÓNICA NAVA AVILÉS

Doctora en Educación. Formación en Educación Superior y Hermenéutica (UPN), Docente Investigadora de TC en el Colegio de Pedagogía de la Escuela Normal Superior de México (ENSM), Asesora de Tesis (Licenciatura y Posgrado), Coordinadora Responsable del Cuerpo Académico Consolidado No. 5 de Gestión Escolar [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. Conferencista internacional en Congresos sobre Educación. Realizó estancia Postdoctoral en el Centro de Ciencias de la Complejidad C3 de la Universidad Nacional Autónoma de México. 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. Pasantía internacional "Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación" en la Universidad de Alcalá.

Gestión escolar, gobernanza e innovación educativa.

Procesos y construcciones desde la complejidad

se terminó de imprimir en el mes de

noviembre de 2023

en los talleres gráficos de

Castellanos editores, S.A. de C.V.

Martínez del Río 167-E

Col. Doctores, Alcaldía Cuauhtémoc

México, CDMX, C.P. 06720

Tel.: 55 26 14 18 66

Tiro: 1,000 descargas