

REVISTA **UTOPIA**

DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PARA EL BACHILLERATO

ISSN: EN TRÁMITE



Educar ¿Para qué?



Quinta época

Año 11

Número 31

Julio - diciembre 2019



9 771870 813700



EDUCAR

¿PARA QUÉ?

Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato, quinta época, año 11, número 31, julio-diciembre de 2019. Es una publicación gratuita y semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, CP 04510, Ciudad de México, a través de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Insurgentes Sur y Circuito Escolar s/n, Cd. de México, Tel. 5622 0025. URL: <http://www.cch.unam.mx/comunicacion/eutopia> Correo electrónico: eutopiacch@yahoo.com.mx Editor responsable: Héctor Baca Espinoza. Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo del Título No. 04-2007-021318471000-102. ISSN: En trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de éste número: Héctor Baca Espinoza, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Insurgentes Sur y Circuito Escolar s/n, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, CP 04510, Cd. de México, Tel. 5622 0025. Fecha de última modificación enero 2019. Certificado de licitud de título: 13915. Certificado de licitud de contenido: 11488. La responsabilidad de los textos publicados en Eutopía recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente refleja el criterio de la Institución. 2019 © TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO, CON FINES COMERCIALES. Favor de dirigir correspondencia y colaboraciones a Eutopía, Dirección General del CCH, 1er piso, Secretaría de Comunicación Institucional, Insurgentes Sur y Circuito Escolar, Ciudad Universitaria, CP 04510, Tel. 5622 0025. eutopiacch@yahoo.com.mx

EDITORIAL	5
Intramuros	6
El PIT y su impacto en el rendimiento escolar en estudiantes del CCH Oriente.	7
<i>Luz Angélica Hernández Carbajal, Celso Miguel Luna Román, Rubén Guevara López, Tomás Nepomuceno.</i>	
Una Mirada al Programa Institucional de Asesorías (PIA).	15
<i>Alef Pérez Ávila.</i>	
¿Para qué educar en el modelo educativo del CCH?	21
<i>Aldo Estrada Quiroz.</i>	
Nosotros	28
Los retos educativos de la enseñanza de la historia en el CCH.	29
<i>Miguel Carlos Esquivel Pineda, Víctor Manuel Sandoval González.</i>	
La pedagogía: entre ciencia, filosofía y arte.	35
<i>Miguel Ángel Caballero Rojas, Ruy Eduardo Sánchez Rodríguez.</i>	
Para poder enseñar. La hermenéutica analógica y la Biología en el CCH.	41
<i>Luz Angélica Hernández Carbajal, Celso Miguel Luna Román, Gabriela Serrano Reyes.</i>	
Educación en comunicación.	45
<i>Fernando Martínez Vázquez.</i>	
Portafolios de Naturaleza fantástica.	51
<i>Rocío Caballero.</i>	
Educación ¿Tarea difícil?	59
<i>Hassibi Yesenia Romero Pazos.</i>	
Educación y cultura, binomio fundamental en el desempeño académico.	63
<i>Laura Noemy Pérez Cristino, Norma Irene Aguilar Hernández.</i>	
Educación para la complejidad.	69
<i>Mireya Monroy Carreño y Patricia Monroy Carreño.</i>	
Cambiar tu vida: el propósito de la educación.	74
<i>David Ochoa Solís.</i>	
Educación: ¿doctrinamiento o emancipación?	78
<i>Adriana De La Rosa Rodríguez.</i>	
Desde el aula	83
Para salvar al mundo.	83
<i>Andrea Teresa Hernández Guadarrama.</i>	
Educación, ¿para qué?	90
<i>Naomi Tolsá Ramírez y Erick Isaac Luna García.</i>	
Colaboradores	95



DIRECTOR

Benjamín Barajas Sánchez

EDITOR

Héctor Baca Espinoza

COORDINACIÓN EDITORIAL

Zyanya Sánchez Gómez

EDICIÓN GRÁFICA Y EDITORIAL

María Mercedes Olvera Pacheco

CORRECCIÓN

Zyanya Sánchez Gómez

Alejandro García

CORRECCIÓN EN INGLÉS

Carmen Celeste Martínez Aguilar

FOTOGRAFÍA

Archivo Histórico Fotográfico del CCH

ARTISTA VISUAL INVITADO

Rocío Caballero



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Graue Wiechers
RECTOR

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
SECRETARIO GENERAL

Dr. Luis Álvarez Icaza Longoria
SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa
SECRETARIO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
**SECRETARIO DE PREVENCIÓN, ATENCIÓN
Y SEGURIDAD UNIVERSITARIA**

Dra. Mónica González Contró
ABOGADA GENERAL

Mtro. Néstor Martínez Cristo

DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL



ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
DIRECTOR GENERAL

Mtra. Silvia Velasco Ruiz
SECRETARIA GENERAL

Lic. María Elena Juárez Sánchez
SECRETARIA ACADÉMICA

Lic. Rocío Carrillo Camargo
SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Mtra. Patricia García Pavón
**SECRETARIA DE SERVICIOS
DE APOYO AL APRENDIZAJE**

Lic. Miguel Ortega del Valle
SECRETARIA DE PLANEACIÓN

Lic. Mayra Monsalvo Carmona
SECRETARIA ESTUDIANTIL

Lic. Víctor Manuel Sandoval González
SECRETARIA DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Lic. Héctor Baca Espinoza
SECRETARIO DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Ing. Armando Rodríguez Arguijo
SECRETARIO DE INFORMÁTICA

EDITORIAL

La educación simboliza: la preocupación y el cuidado por el otro, expresión correctamente plasmada en José Martí cuando describe que: *educar es preparar al hombre para la vida*; siendo el Colegio de Ciencias y Humanidades y su modelo educativo el sustento de un paradigma diverso a una educación tradicional, memorística y enciclopédica, centrada en el profesor y en alumnos altamente dependientes, los alumnos del CCH.

El colegio ha demostrado a lo largo de sus 48 años de existencia, que la educación es el pilar del desarrollo armónico del alumno; distinguiéndose por formar alumnos capaces de adquirir una cultura básica que les permita continuar con estudios superiores y seguir preparándose a lo largo de su vida, los estudiantes del colegio son capaces de incidir en la transformación de nuestro país a partir de un compromiso personal y social, de una actitud analítica, crítica y participativa; pero como los tiempos son cambiantes y vivimos en un mundo apresurado, de urgencias e inmediatez, estos tiempos afectan a la educación y a los adolescentes que llegan a nuestras aulas.

Ante este panorama la *Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades. Eutopía* en su número 31, es un espacio de diferentes miradas, reflexiones, críticas y anécdotas realizadas por académicos y alumnos; sobre la educación, el colegio y lo más importante, nuestros estudiantes, quienes se encargarán de descifrar en este nuevo número una de las interrogantes más importantes de nuestro siglo: Educar, ¿para qué?

Esperamos que esta Eutopía sirva de inspiración para seguir proponiendo una docencia de calidad con mayor autonomía para la construcción de un sujeto histórico, reflexivo y crítico.

DR. BENJAMÍN BARAJAS SÁNCHEZ

DIRECTOR GENERAL
DE LA ESCUELA NACIONAL
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES



SECCIÓN INTRAMUROS



EL SEÑOR DE LOS CIELOS

EL PIT Y SU IMPACTO EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

EN ESTUDIANTES DEL CCH ORIENTE

THE PIT AND ITS IMPACT ON SCHOOL PERFORMANCE IN CCH ORIENTE STUDENTS

LUZ ANGÉLICA HERNÁNDEZ CARBAJAL
 CELSO MIGUEL LUNA ROMÁN
 RUBÉN GUEVARA LÓPEZ
 TOMÁS NEPOMUCENO SERRANO

Texto recibido: 5 de septiembre del 2019
 Texto aprobado: 4 de noviembre de 2019

Resumen

Se valoró el impacto del Programa Institucional de Tutorías (PIT) en el rendimiento escolar de los estudiantes del CCH-Oriente. La evaluación de este programa se da de manera cualitativa a través de los informes que los tutores entregan y de manera cuantitativa a través de indicadores que contabilizan el número de tutores, grupos cubiertos, alumnos atendidos por un tutor, cursos de formación de tutores, entre otros. Ante la necesidad de conocer de forma cuantitativa el impacto de la tutoría, se comparó el promedio general de aprovechamiento de una muestra¹ de alumnos elegidos al azar, divididos en dos grupos, aquellos que recibieron tutorías (107) al menos en un año lectivo vs. estudiantes que no han tenido tutor (104), tanto de tercer y quinto semestre de ambos turnos del CCH Oriente; para determinar si existen diferencias significativas entre ambos se realizó una t de Student para muestras no relacionadas. Los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre ambos grupos de estudio ($t = 1.501$; $gl = 209$; $p = 0.135$).

Palabras clave: PIT, tutorías, rendimiento escolar

Abstract: CCH-Oriente assessed the impact of the Institutional Tutoring Program (PIT) on the school performance of its students. The evaluation of this program is done qualitatively through the reports that the tutors deliver and quantitatively through indicators that count the number of tutors, covered groups, students attended by a tutor, and tutor training courses, among others. Given the need to know the impact of tutoring quantitatively, the overall average of achievement of a sample of randomly chosen students was divided into two groups. Those who received tutorials (107) in at least one school year vs. students that had not had a tutor (104), both of the third and fifth semesters of both shifts in CCH Oriente, to determine if there were significant differences between the two, a Student's test was performed for unrelated samples. The results show that there are no significant differences between the two study groups ($t = 1.501$; $gl = 209$; $p = 0.135$).

Keywords: PIT, tutoring, school performance

¹ El tamaño de muestra se calculó según Aguilar-Barojas (2005).

MARCO TEÓRICO Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

El Programa Institucional de Tutorías (PIT), implica acompañar y dar seguimiento académico conductual a la trayectoria escolar de los alumnos, quienes en muchos casos y por diversos factores de riesgo no llegan a la culminación de sus estudios propiciando una disminución en la eficiencia terminal; por lo que el propósito del PIT es “fortalecer la formación integral de los estudiantes por medio del apoyo de una variedad de estrategias educativas (información orientación y formación) que les ayudarán a desarrollar potencialidades para obtener un mejor desempeño académico”. Poco se sabe de su impacto y valoración, en el documento del PIT (2016) se señala que “el impacto de la tutoría, por su nivel de complejidad debe medirse multifactorialmente, y no sólo deberá reflejarse en el desempeño académico de los alumnos”. Así que la evaluación de este programa se ha dado de manera cualitativa a través de los informes que los tutores entregan y de manera cuantitativa a través de estos indicadores que contabilizan el número de:

1. Tutores por ciclo escolar
2. Grupos cubiertos por tutor
3. Alumnos atendidos por un tutor
4. Cursos de formación de tutores
5. Tutores que asistieron a cursos de formación especializada en tutoría
6. Canalizaciones a diversos programas

Frei, Stamm y Buddeberg (2010), identificaron de un total de 438 publicaciones en la base de datos PubMed, que hacen referencia a programas de tutoría relacionados con las carreras de medicina, solo 25 artículos que describen programas estructurados de tutoría estudiantil. De acuerdo con los resultados de la búsqueda de estos mismos autores, el objetivo de estos programas es brindar orientación dentro de la misma carrera, desarrollar el profesionalismo, aumentar el interés en la investigación y apoyarlos en su crecimiento personal. Los formatos de las tutorías

son individuales y grupales, y se establecen en los primeros años de la licenciatura y continúan hasta la graduación de los estudiantes. Los beneficios de estos programas han sido la percepción por parte de los estudiantes de sentirse aconsejados lo que los alienta a reflexionar sobre sus opciones dentro de la carrera y, además, se ha observado un aumento en la productividad de la investigación y un mejor rendimiento en el área de medicina.

Los compromisos que se detectaron por parte de los estudiantes y de los tutores según este análisis de los artículos realizado por Frei y colaboradores es que el mentor capacita y alienta al estudiante a seguir un modelo, construye una red profesional y ayuda en el desarrollo personal del aprendiz. Por lo que el estudiante tutorado se compromete a establecer agendas, seguir adelante, aceptar críticas y ser capaz de evaluar el desempeño y los beneficios derivados de la relación de tutoría. En consecuencia, establecen que: *la tutoría es una herramienta importante para el progreso de los estudiantes en la carrera de medicina.*

Siendo uno de los beneficios el mejor rendimiento como consecuencia de un programa de tutoría con las características que Frei y otros autores describen en la educación superior, podemos decir que en el bachillerato deben cumplirse también estas premisas. Por lo que, para Narro y Arredondo (2013), esta acción de intervención docente en el proceso educativo de carácter intencionado, que consiste en *el acompañamiento cercano al estudiante, sistemático y permanente, para apoyarlo y facilitarle el proceso de construcción de aprendizajes de diverso tipo: cognitivos, afectivos, socioculturales y existenciales* y constituye la formación integral del estudiante, que aplicada a cualquier nivel escolar brinda las bases para un aprendizaje permanente (Obaya y Vargas. 2014). Por lo anterior, Narro y Arredondo (2013), concluyen que para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes es necesario ampliar y consolidar el sistema de tutoría en el bachillerato y en la licenciatura, ya que esto *impactará positivamente en la permanencia, rendimiento y egreso de nuestros estudiantes.*

En el Colegio de Ciencias y Humanidades, los docentes se han incorporado al Programa Institucional de Tutorías (PIT), con la finalidad de acompañar y dar seguimiento académico conductual a la trayectoria escolar de los alumnos, quienes en muchos casos y por diversos factores de riesgo no llegan a la culminación de sus estudios, propiciando una disminución en la eficiencia terminal; por lo que el propósito del PIT es “fortalecer la formación integral de los estudiantes por medio del apoyo de una variedad de estrategias educativas (información, orientación y formación) que les ayudarán a desarrollar potencialidades para obtener un mejor desempeño académico”.

El Programa Institucional de Tutorías (PIT) representa una acción que está en congruencia con el principal compromiso de la UNAM, es decir, sus estudiantes. Por lo tanto, la misión es acercarlos “al mundo del conocimiento, del saber y la cultura, así como atender su pleno desarrollo humano y formar ciudadanos responsables, capaces de resolver problemas de su comunidad y de la sociedad, con compromiso social y un alto manejo de las tecnologías disponibles” (Narro y Arredondo, 2013). Lograr este propósito en el bachillerato implica que los estudiantes obtengan del mismo una formación sólida, general, habilidades, destrezas que les permitan su paso al nivel superior. Se debe evitar la deserción, garantizar la eficiencia terminal y la pertinencia de las actividades docentes para los estudiantes.

Sin embargo, no es posible lograr lo anterior sin antes tener diagnósticos precisos a partir de procesos de investigación, en este caso, de este fenómeno llamado tutoría que lleve a reflexionar y realizar una diagnosis que permita ser, entre otras alternativas, un marco de referencia. Hasta el momento solo se tienen datos estadísticos de la población que ha sido atendida; por lo tanto, consideramos necesario además de cuantificar o medir el impacto de este programa, un análisis que incorpore la comparación de medidas de tendencia central y de dispersión para un análisis más objetivo, ya que uno de los objetivos del PIT es el abatimiento del rezago escolar

(deserción y reprobación). Por lo anterior, esta es sólo una pequeña contribución al desarrollo e incorporación de variables (cuantitativas y cualitativas) que permitan la valoración de este importante programa en el Colegio, de ahí su trascendencia. Aunque se señala en el documento del PIT (2016) que el impacto de la tutoría debe medirse multifactorialmente por su nivel de complejidad y no sólo a través del desempeño académico de los alumnos, es necesario conocer de forma cuantitativa el impacto de la tutoría en este rubro, pero ahora desde el desempeño escolar.

Por lo anterior, el propósito de esta investigación es contribuir al conocimiento del PIT al valorar su impacto en los estudiantes, y determinar si existen diferencias y si estas son significativas en el rendimiento académico de una muestra de alumnos que tuvieron asignado un tutor vs. una muestra de alumnos que no tuvieron un tutor.

EL OBJETIVO GENERAL:

- Evaluar el impacto del programa de tutorías en el rendimiento escolar de los estudiantes de cuarto semestre del CCH-Oriente.

LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS SON:

- Comparar el promedio general de aprovechamiento de dos grupos de alumnos del primer año (2 semestres) del CCH Oriente: un grupo acompañado de un tutor asignado y el otro grupo sin un tutor asignado.
- Realizar una comparación de los promedios generales de dos grupos de alumnos para determinar si existen diferencias significativas entre ambos grupos de alumnos, que ingresaron al CCH en el ciclo escolar 2016-2017.

HIPÓTESIS

Ha: No Existen diferencias significativas en los promedios obtenidos por los alumnos con un tutor asignado en comparación con alumnos sin tutor asignado.

Ho: Existen diferencias significativas en los promedios obtenidos por los alumnos con un tutor asignado en comparación con alumnos sin tutor asignado.

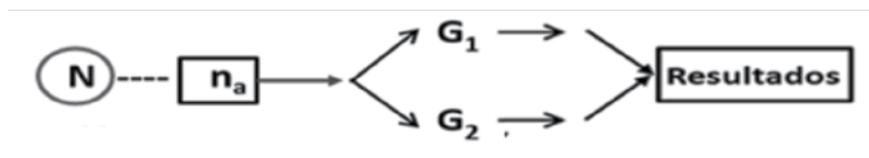
TIPO DE ESTUDIO

- Cuantitativo, descriptivo, transversal, retrospectivo, comparativo.

MÉTODO

Se realizó la selección aleatoria de los estudiantes participantes en este estudio con los siguientes criterios:

- Inclusión: estudiantes (masculinos y femeninos) con un tutor asignado en al menos dos semestres.
- Inclusión: estudiantes (masculinos y femeninos) sin tutor asignado en al menos dos semestres.
- Exclusión: alumnos (masculino y femeninos) con un solo semestre con tutoría.
- Eliminación: alumnos (masculinos y femeninos) que sean recursadores a consecuencia de deserción, reprobación o baja temporal.



N ; población aproximada de 3990 estudiantes (que cumplen con estas características)

$n_a = 108$; nivel de confianza del 90%

G_1 = estudiantes con tutor asignado ($n_1=107$)

G_2 = estudiantes sin tutor asignado ($n_2=104$)

CÁLCULO DE LA MUESTRA

Para el cálculo de la muestra, se consideró la ecuación propuesta por Aguilar-Barojas (2005) para una población finita (cuando se conoce el total de unidades de observación que la integran), en particular para el CCH-Oriente, y por las características de la muestra de estudio se consideró que el tamaño de la población de estudiantes que al menos han tenido un año de tutorías (dos semestres) es de aproximadamente 3900 estudiantes; entonces la muestra estimada fue de $n=108$ estudiantes con un intervalo de confianza del $90\% \pm 7.8\%$ de margen de error. Por lo anterior, las muestras obtenidas que se extrajeron de las listas dálmata y que cumplieron con los criterios inclusivos (estudiantes con un tutor asignado y estudiantes sin tutor asignado, al menos en dos semestres) fue de 107 estudiantes con tutor asignado (n_1) y del grupo de estudiantes sin tutor asignado (n_2) la

muestra fue de 104, 211 estudiantes en total, la cual fue obtenida al azar para mitigar el sesgo que pudiera influir en los resultados obtenidos, de tal manera, que se desconoce de estos estudiantes si pertenecen a los dos primeros semestres o a tercero o cuarto semestre, también se desconoce el nombre del tutor asignado. La selección de la prueba estadística implicó primero el análisis del supuesto estadístico de normalidad para poder elegir la prueba estadística ideal con un 95% de confiabilidad y que permitiera el contraste sistemático de las hipótesis planteadas. En ningún momento se manipuló la base de datos. De ahí que los resultados son rigurosos en su método de obtención y replicables por aquellos que así lo deseen.

Las dos muestras n_1 y n_2 se analizaron desde diferentes perspectivas:

- a) estudiantes con tutor *vs* sin tutor
- b) estudiantes de turno matutino *vs* vespertino
- c) estudiantes de sexo femenino *vs* masculino

Las hipótesis de trabajo planteadas para esta investigación son las siguientes:

H_a; No Existen diferencias significativas en los promedios obtenidos por los alumnos con un tutor asignado en comparación con alumnos sin tutor asignado.

H_o; Existen diferencias significativas en los promedios obtenidos por los alumnos con un tutor asignado en comparación con alumnos sin tutor asignado.

VERIFICACIÓN DE LAS HIPÓTESIS PLANTEADAS

Se realizó una base de datos con variables como el turno, sexo y promedio de aprovechamiento para cada grupo. Posteriormente se realizaron pruebas de normalidad de D'Agostino Omnibus. Los resultados de este análisis permiten observar que ambas muestras cumplen con el supuesto estadístico de normalidad de varianzas.

Pruebas de normalidad			
	D'Agostino Omnibus		
Tutorías	Estadístico	gl	Sig.
con tutor	1.399	107	.161
sin tutor	.691	104	.489

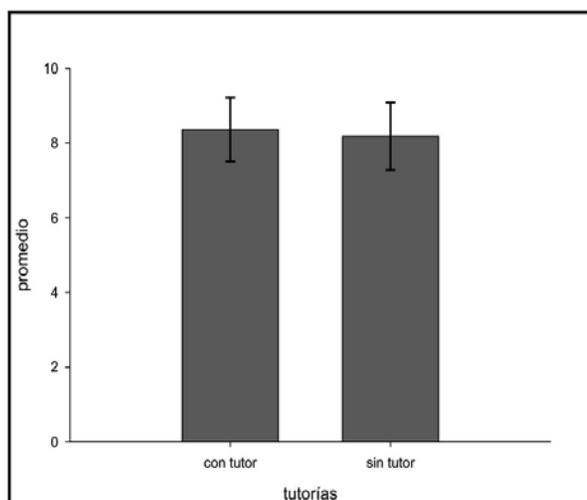
En consecuencia, se aplicó una **t de student** paramétrica para muestras independientes.

RESULTADOS

La prueba de t de student, determina las diferencias entre dos varianzas muestrales y permite saber si existen diferencias significativas de estas dos muestras; en particular n_1 (estudiantes con tutor asignado) y n_2 (estudiantes sin tutor asignado) en cuanto al promedio de aprovechamiento en cada muestra. Dicho análisis indica que no existen diferencias significativas entre los promedios obtenidos por alumnos con tutor y sin tutor asignado ($t= 1.501$; $gl 209$; $p=0.135$), tal como se muestra en el siguiente gráfico:

Posteriormente se realizó un análisis más desglosado en el que se compararon otras variables:

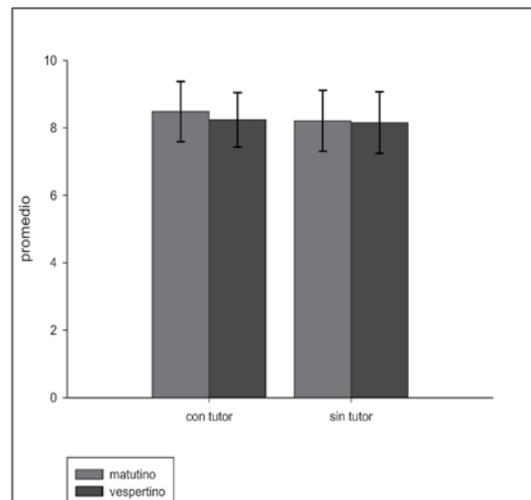
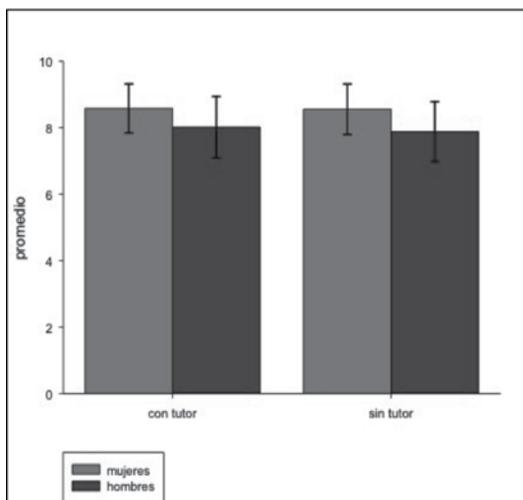
- Sexo
- Turno

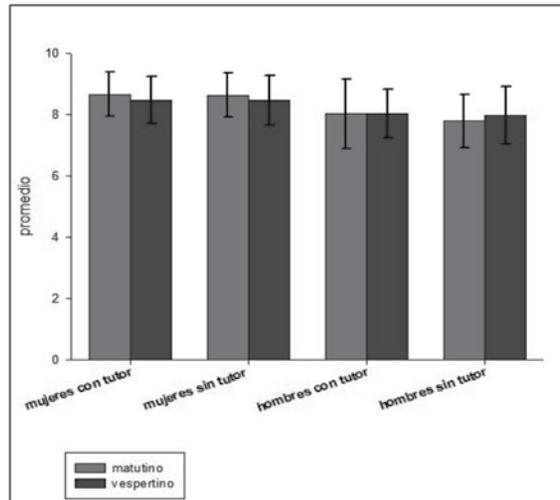


Los resultados se presentan en la siguiente tabla:

Estadísticos de grupo					t de student para muestras independientes		
Tutorías	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	t	gl	Sig. (bilateral)
con tutor	107	8.363	.8550	.0827	1.5010	209	.1350
sin tutor	104	8.181	.9043	.0887			
mujeres					.1888	112	.8506
con tutor	65	8.582	.7378	.0915			
sin tutor	46	8.554	.7612	.1122			
hombres					.7547	98	.4522
con tutor	42	8.024	.9202	.1420			
sin tutor	58	7.884	.9045	.1188			
matutino					1.5702	105	.1193
con tutor	55	8.480	.8891	.1199			
sin tutor	52	8.208	.9044	.1254			
vespertino					.5009	102	.6175
con tutor	52	8.238	.8074	.1120			
sin tutor	52	8.154	.9121	.1265			
matutino					.1188	64	.9058
mujeres con tutor	40	8.653	0.723	.1142			
mujeres sin tutor	26	8.631	0.732	.1436			
hombres con tutor	15	8.020	1.133	.2925	.7456	39	.4604
hombres sin tutor	26	7.785	0.872	.1710			
vespertino					.0554	43	.9560
mujeres con tutor	25	8.468	0.763	.1525			
mujeres sin tutor	20	8.455	0.806	.1801			
hombres con tutor	27	8.026	0.803	.1545	.2629	57	.7935
hombres sin tutor	32	7.966	.9359	.1654			

De lo anterior se observa que **No existen diferencias significativas** entre sexos, ni entre turnos, ni entre turnos ni sexos, como lo describen las siguientes gráficas.





CONCLUSIONES

Los resultados muestran que analizando el promedio de los estudiantes de dos muestras diferentes (tutor, sin tutor) como una variable cuantitativa, que el Programa Institucional de Tutorías (PIT), no tiene diferencias significativas en las muestras analizadas (estudiantes con tutor vs estudiantes sin tutor).

La relación tutor-estudiantes que se da en el CCH a través del PIT debe ser reestructurada. Desde el año 2000, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) propuso el desarrollo de programas nacionales tanto para el sistema de educación superior y para la acción del Estado. “En particular, en la educación superior se plantearon cinco programas: 1) consolidación de cuerpos académicos; 2) desarrollo integral de los alumnos; 3) innovación educativa; 4) vinculación y 5) gestión, planeación y evaluación institucional” (Narro y Arredondo, 2013). En lo que respecta al desarrollo integral de los alumnos, se deben proporcionar apoyos diversos, entre ellos la tutoría de forma sostenida desde su ingreso (sea este a nivel bachillerato o licenciatura) y a lo largo de

su formación con “el consejo y apoyo de un profesor debidamente preparado”. El desarrollo integral no sólo es exclusivamente remedial, sino que tiene un potencial escolar y personal, de ahí que el docente además de ser un mediador entre los contenidos y lo que el estudiante sabe, guía y orienta al estudiante en su formación durante la permanencia en el bachillerato; pero ¿qué implica que la tutoría tenga un efecto en la permanencia en el bachillerato y/o en la licenciatura? Romo (2010) propone que el potencial de la tutoría se observa en cinco dimensiones que son: integración y permanencia, vocacional, dimensión escolar y aprendizaje, académico profesional y de desarrollo personal y social.



Vemos, entonces, que la permanencia de los estudiantes es un sistema complejo con muchos elementos entrelazados y con propiedades emergentes que están en relación con el contexto social-cultural de todos los actores (administrativos, docentes, trabajadores, tutores, asesores y estudiantes). Por lo anterior, además de incorporar para observar y cuantificar si la tutoría tiene un efecto en el mejoramiento del rendimiento escolar, además de cuantificar el número de tutores, el número de cursos especializados para tutores, número de tutorías entre otras variables, se deben incorporar aquellas que permitan describir y representar cada una de las dimensiones que propone Romo (2010) con la finalidad de verificar el impacto de la tutoría y del PIT. Narro y Arredondo (2013) suscriben que habrá que “obligar a replantear los objetivos, el sentido y los alcances de la tutoría. Evitar que se incurran en simulación y que los jóvenes universitarios vean en ellos una camisa de fuerza, un trámite más que cumplir” (De Garay, 2012). Por lo pronto, con los resultados que arroja este estudio no es posible verificar el impacto en la mejora del rendimiento escolar.

Ratificación o rectificación de hipótesis.

Ha; No Existen diferencias significativas en los promedios obtenidos por los alumnos con un tutor asignado en comparación con alumnos sin tutor asignado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, S. (2005). *Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de salud*. Salud en Tabasco. Recuperado el 27 de julio de 2019, del sitio: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=48711206>.
- Aguirre, E.; Herrera, R.; Huicochea, I.; Ramírez, L.; Aguilar, L., Aburto, B; Guevara, R. (2017). *La tutoría como proceso que fortalece el desarrollo y crecimiento personal del alumno*. Inv Ed Med. 2017. Recuperado el 4 de Noviembre de 2019, del sitio: <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2017.01.152>.
- De Garay, A. (2012). *El Quinto Encuentro sobre la Tutoría: el estudiante como joven*. Educación a Debate. En Narro y Arredondo 2013. La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. Perfiles Educativos 2013, XXXV. Recuperado el 27 de julio de 2019, del sitio: <http://ucsj.redalyc.org/articulo.oa?id=13228259009> > ISSN 0185-2698.
- Frei, E; Stamm, M; Buddeberg, B. (2010). *Mentoring programs for medical students-A review of the PubMed literature 2000-2008*. BMC medical education. Recuperado el 4 de Noviembre de 2019, del sitio: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2881011/>
- Narro, J.; Arredondo, M. (2013). *La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios*. Perfiles Educativos 2013, XXXV. Recuperado el 27 de julio de 2019, del sitio: <http://ucsj.redalyc.org/articulo.oa?id=13228259009>.
- Obaya, A; Vargas, Y. (2014). *La tutoría en la educación superior*. Educación química 25(4), 478-487. Recuperado el 27 de julio de 2019, del sitio: <http://revistas.unam.mx/index.php/req/article/view/46404>.
- Muñoz, L.; Márquez, G; López, M. (2013). Programa institucional de tutoría. 1ª ed. Coord. del PIT en el CCH. Colegio de Ciencias y Humanidades. Ciudad de México, México: Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades/UNAM.
- Programa Institucional de tutoría. (2016). Coord. del PIT en el CCH. Colegio de Ciencias y Humanidades. Ciudad de México, México: Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades/UNAM.
- Romo, A. (2010). *La percepción del estudiante sobre la acción tutorial. Modelos para su evaluación*. Ciudad de México, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Dirección de Medios Editoriales.
- Secretaría de desarrollo institucional. (2007). *Manual. La tutoría y el fortalecimiento del desempeño académico de los alumnos*. DGEE. UNAM. Recuperado el 27 de julio de 2019, del sitio: copadi.fi-c.unam.mx/tutorfi/material/sesion10/manual-fort-des-acad.pdf.

UNA MIRADA AL PROGRAMA

INSTITUCIONAL DE ASESORÍAS (PIA)

A view of the Institutional
Advising Program

ALEF PÉREZ ÁVILA

Texto recibido: 5 de septiembre de 2019.
Texto aprobado: 5 de noviembre de 2019.

Resumen: En el CCH, las asesorías son un programa fundamental para apoyar el egreso. Tienen su propio espacio donde impartirse, así como tiempos para trabajar en ellas y se relacionan con otros programas destinados al fortalecimiento de los aprendizajes. Los alumnos acuden para aclarar dudas y consolidar habilidades.

Palabras clave: asesoría, aprendizaje, CCH.

Abstract: At CCH, Advising is a primal program to support graduation. They have their own space to be taught, as well as time to work on them, and they are related to other programs destined to strengthen learning pieces of knowledge. Students go there to clarify doubts and consolidate competences.

Keywords: advising, learning, CCH.

En un escenario ideal, los alumnos no necesitarían de las asesorías, lograrían los aprendizajes con la estrategia diseñada por el profesor, la autogestión de los conocimientos y de las herramientas académicas planteadas en el salón de clases. No obstante, la realidad resulta más compleja y existen múltiples problemáticas que pueden ser tratadas desde el ámbito de las asesorías, que funcionan en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) a través del Programa Institucional de Asesorías (PIA).

De manera institucional, la Dirección General del CCH (DGCCH) sustenta al PIA como uno de sus programas prioritarios, al considerarlo importante en el apoyo al egreso con calidad en un contexto de formación integral (Barajas, 2018).

Desde tal perspectiva, también se coordina el Programa Institucional de Tutorías (PIT), que permite la vinculación de los padres de familia con el CCH para el seguimiento de los logros académicos de los alumnos, el cual puede ser una vía de canalización a las asesorías, esto por la detección que se realiza de las debilidades en los aprendizajes de las diversas asignaturas cursadas.

A semejanza del PIT y de una forma más especializada, el Departamento de Psicopedagogía brinda atención a los alumnos, en los elementos relacionados a su entorno socioeconómico y familiar. En su proceso de tratamiento es común detectar problemáticas estrictamente académicas, por lo cual, resulta común su canalización al PIA para superar las problemáticas de aprendizaje en una o varias asignaturas.

Como elemento particular, el PIA no otorga calificación que se coloque en su historial académico. Su acción es de apoyo a los

cursos-taller ordinarios. Sin olvidar, en caso de que un alumno se decida, interviene en el Programa de Apoyo al Egreso (PAE), recurramientos, Programa de Acreditación Inmediata (PAI) y en los extraordinarios, que son las diversas formas de pasar una asignatura después de haber reprobado. Así, indirectamente, las asesorías pueden estar involucradas en cualquiera de los procesos de aprendizaje de los alumnos en el CCH.

Como un elemento más entre los institucionales de apoyo al egreso, el Programa de Acreditación en Línea (PAL) es una modalidad reciente. Tiene vínculos con el PIA por la utilización de la figura del asesor, aunque en este caso, la carga de trabajo se encuentra a distancia a través de internet. Es posible considerar que la experiencia de los dos programas se nutre para afinar las formas de apoyar los aprendizajes de los alumnos.

Tras plantear la relación con los diversos programas que otorgan una calificación numérica, es posible señalar que, el PIA contempla dos formas de intervención: *preventiva* y *remedial*. En el primer caso, las asesorías buscan disminuir la reprobación y mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, esto repercute directamente en la calificación obtenida al final de cada semestre. Tales acciones, también intentan evitar la deserción y el rezago escolar. Resulta común que se trate de acciones focalizadas a algún aprendizaje y temática específica del Programa de Estudios de alguna asignatura.

Junto con las acciones preventivas, las asesorías remediales son un esfuerzo académico, en este caso por la regularización tras haber obtenido calificaciones adversas que se reflejaron en el historial académico. En esta situación, como elemento más importante, se busca apoyar en la formación y rumbo a la presentación del extraordinario correspon-

De manera institucional, **la Dirección General del CCH (DGCCH) sustenta al PIA como uno de sus programas prioritarios**, al considerarlo importante **en el apoyo al egreso con calidad** en un contexto de formación integral.



FIERA O CIERVO SOY PARA AHOGARME EN ESTE MUNDO

diente, en cualquiera de los cuatro periodos: EA, EB, EC y EZ, este último es exclusivo de los alumnos de 6° semestre. Por lo cual, resulta necesario ajustarse a una revisión general del curso-taller en los tiempos pactados entre el asesor y el alumno, convirtiéndose en una acción de responsabilidad compartida.

La convivencia de las asesorías preventivas y remediales aunque sean de la misma asignatura resulta compleja pero factible. En estos casos, el apoyo brindado al alumno interesado en una formación preventiva le sirve al que se encuentra en una remedial. En consecuencia, en estos casos, es necesario

dar prioridad al alumno que busca una formación específica, para plantearle algunos bosquejos a quien necesita una visión general. En caso de existir tiempo sobrante, debe otorgarse para las dudas de quien llega por una cuestión remedial, al necesitar este la comprensión de todo el Programa de Estudios de una asignatura.

No sólo se cruzan las asesorías preventivas y remediales, también pueden llegar alumnos con intereses en diversas asignaturas. En tal situación, el asesor debe mostrar capacidad de planificación, al sólo poder centrar su atención en una necesidad de aprendizaje específica, esto significa atender directamente

a uno o un par de los presentes, mientras que los otros deberían de realizar una actividad relacionada con su debilidad académica por la cual asistieron al espacio del PIA. Como siguiente paso, el asesor debe buscar la forma de rotar su atención para trabajar entre todos los alumnos presentes de una forma equilibrada.

Bajo otra perspectiva de intervención, el asesor debe encontrar los mecanismos para poder realizar actividades individuales y colaborativas para todos los aprendizajes de cada asignatura que maneja. Para poder trabajar los alumnos entre ellos en las asesorías, es necesario que puedan comprender su rol, el cual van a ejercer para apoyar con sus habilidades y conocimientos a la colectividad (Hernando, 2015). Así, los aprendizajes se convierten en algo compartido.

En términos institucionales, las asesorías intentan ser cubiertas en todas las materias cursadas en el CCH, en uno u otro ciclo escolar llega a ser complicado tener personal en algunas optativas, por el reducido número de profesores de las mismas en los cinco planteles y la disposición de tiempo de los mismos. Por sus características, las asesorías de las asignaturas de inglés y francés se dan en el espacio de Mediateca de forma independiente al resto. También es de considerar la cuestión de la demanda, por ejemplo, los alumnos buscan constantemente asesores de las asignaturas del Área de Matemáticas, por lo cual, existen más profesores cubriendo éstas asignaturas. En tal punto, es posible señalar la constante búsqueda de optimización de los recursos existentes para el PIA.

Uno de los problemas de las asesorías también puede llegar a ser una ventaja, nos referimos a los tiempos de atención. Es de señalarse, el horario es entre 10:00 am a las 18:00 pm de lunes a viernes, esto durante el semestre y las fechas de extraordinarios. A grandes rasgos, entre las 13:00 pm y las 15:00 pm, se localiza el momento de mayor movimiento de alumnos,

por tratarse de un lapso de tiempo localizado entre el turno matutino y vespertino, donde los alumnos pueden ir al concluir las clases o antes de comenzar las mismas.

No sólo se trata de una cuestión de tiempos didácticos, sino de espacios, los cuales tiene bien definidos el CCH dentro de su infraestructura escolar. En el plantel Vallejo, las asesorías son trabajadas en la planta alta del edificio poniente de Mediateca, la entrada se encuentra más o menos a medio pasillo y después de ver las oficinas administrativas del PIA se localizan los cubículos de los asesores, espacios donde en cada uno caben alrededor de seis asesorados cómodamente.

Desde la entrada y como uno se va adentrando en el espacio, se encuentran diversos carteles artísticos o didácticos como una forma de dar un primer mensaje: el lugar esta destinado a la preparación académica. Una dificultad a señalar, es lo caluroso que pueden llegar a ser estos espacios en algunas temporadas del año, lo cual disminuye el rendimiento de los alumnos.

Al considerar lo anterior, el espacio y los tiempos destinados institucionalmente a las asesorías, las actividades académicas no pueden quedar confinadas ahí. Por el contrario, al salir, los alumnos tienen nuevas ideas para aprovechar la biblioteca del plantel y los recursos digitales. Lo cual resulta importante, al permitir al alumno visualizar mejor otros medios para alcanzar sus aprendizajes.

Como problema a considerar, en las perspectivas de los alumnos, las asesorías son para aclarar sus dudas rápidamente. La experiencia que desean es la de un supermercado, con los aprendizajes buscados al alcance de sus manos y sin esfuerzo. No puede funcionar así el PIA, es necesario el trabajo del alumno para llegar al aprendizaje, que el mismo busca obtener. En este punto, nos encontramos con el problema de las expectativas y la realidad.

Cambiar la perspectiva simplista de los



Las asesorías pueden estar involucradas en cualquiera de los procesos de aprendizaje de los alumnos en el CCH”.

Es necesario dar prioridad al alumno que busca una formación específica, para plantearle algunos bosquejos a quien necesita una visión general

alumnos sobre las asesorías resulta necesario y es una labor constante. Así, el deseo de encontrar soluciones fáciles debe modificarse por el compromiso de encontrar la solución a los problemas, por lo cual, los cubículos del PIA deben funcionar como lugares de construcción de la autogestión del conocimiento, siendo esto un aprendizaje actitudinal, de transformación del comportamiento frente a las dificultades académicas (Ahumada, 2005).

Al terminar de analizar el vínculo de las asesorías con el aprendizaje actitudinal, es necesario introducir lo conceptual y lo procedimental. Es de señalarse, en los cubículos destinados al PIA, las actividades están enfocadas al fortalecimiento de estos dos aprendizajes. Al tratar lo conceptual con los alumnos existen dos dificultades, la carencia de cualquier noción o creencias convertidas en dogmas (Villoro, 2012). Tales problemas resultan fundamentales, al ser este aprendizaje base para poder avanzar en cualquiera de las asignaturas del CCH.

Para llegar a lo conceptual, en las asignaturas trabajadas, los alumnos deben realizar diversas actividades académicas, las cuales van creando vínculos entre sus nociones aisladas para crear y consolidar los aprendizajes. Sin duda, las explicaciones del asesor son importantes para consolidar lo logrado, sin embargo hace falta por parte del alumno análisis y lecturas relacionadas con las temáticas que busca fortalecer.

Tras ver los aprendizajes actitudinales y conceptuales, no es posible desdeñar los procedimentales en el marco de las asesorías. Es de destacarse, este último, puesto que no se encuentra atado por las líneas temáticas de una asignatura, por el contrario, puede ser transversal por la dinámica de las diversas

disciplinas tratadas, lo cual amplía su campo de acción. En suma, se trata de *saber hacer* (Zabala, 2009), el cual nos permite actuar bajo diversas circunstancias. Por ejemplo, un adecuado manejo de los elementos teóricos de Física pueden apoyar el razonamiento en la construcción de los métodos resolutivos en Matemáticas.

Al considerar los diversos tipos de aprendizaje, el asesor debe estar listo para fomentar el desarrollo de varios al mismo tiempo o uno en específico, esto se decide tras diagnosticar las necesidades académicas de cada alumno. Así, no sólo se trata de actividades, sino de la orientación que pueden llegar a tener los materiales según cada caso particular.

En la trayectoria escolar de los alumnos en el CCH, las asesorías tan sólo son un paso de apoyo para alcanzar aprendizajes trascendentales, que utilizan de forma diversa los estudiantes. En esencia, la mayor carga se encuentra en los cursos-taller de las asignaturas del cuerpo curricular.

Un elemento poco analizado, es el género. En el momento de la fundación del CCH, en los años setenta del siglo XX, tiempos donde la formación de la mujer resultaba normal hasta el momento en que se casaba y comenzaba una vida dedicada al hogar. Es de señalarse, por los efectos de crisis económica que estalló en 1982, la constante baja de los ingresos familiares desde aquel momento, en el que las mujeres han tenido que prepararse más y plantearse trabajar para aportar a los ingresos del hogar (Pérez, 2016). Sin olvidar, los patrones culturales que han cambiado y los diversos géneros buscan tener una formación integral, en la cual las asesorías pueden jugar un papel importante, al apoyar a los estudiantes en las actividades académicas, que los llevarán a encontrar nuevos roles en la sociedad.



LA PESADILLA DEL TIGRE

REFERENCIAS

Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Ciudad de México, México: Paidós.

Barajas, B. (2018). *Plan general de desarrollo institucional 2018-2022*. Ciudad de México, México: CCH-UNAM.

Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid, España: Fundación Telefónica.

Pérez, A. (2016). *Las mujeres en el mundo*

laboral mexicano (1950-2000). Agenda Historia. Ciudad de México, México: CCH-UNAM.

Rodríguez, C. (2015). *Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*. Ciudad de México, México: CCH-UNAM.

Villoro, L. (2012). *Crear, saber, conocer*. Ciudad de México, México: Siglo Veintiuno/ CONACULTA.

Zabala, A. (2009). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona, España: GRAÓ.

¿PARA QUÉ EDUCAR EN EL MODELO EDUCATIVO DEL CCH?

Why educate in the Educational
Model of the CCH

ALDO ESTRADA QUIROZ.

Texto recibido: 23 de septiembre de 2019
Texto aprobado: 5 de noviembre de 2019

Resumen: Este trabajo es una reflexión sobre el ¿para qué educar? De la educación tradicional-hegemónica y acerca de las características y los aspectos esenciales del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH); además, aborda la pedagógica *Fraterno Significativa en Comunidad* del modelo educativo: Sistema Pedagógico para la Trascendencia; una propuesta holística viable y compatible para ser integrada en el modelo educativo del CCH de tal manera que pueda incidir y generar los principios y propósitos que éste se plantea para formar de manera integral, tanto al alumnado como a los docentes y administrativos que lo integran.

Palabras clave: Aprender a convivir, Educación holística y Educación

Abstract: *This paper reflects on the issues of the purpose of education, traditional and hegemonic education, and the characteristics and essential aspects of the Teaching Model at Colegio de Ciencias y Humanidades (College of Sciences and Humanities). Additionally, it explores the Meaningful and Fraternal Pedagogics of the Teaching Model: The Pedagogical System for Transcendence, which is a viable and compatible holistic proposal to be integrated in the Teaching Model at CCH in order to have an impact on the making of the principles and purposes that the College is outlining to train students, teachers and administrative personnel comprehensively.*

Keywords: *Getting along in educational environments, holistic education, education, and purpose of education.*

INTRODUCCIÓN

¿Para qué educar?

Es la pregunta que debemos hacernos antes de cada acción que realizamos ante alguien que comparte un tiempo y un espacio con el propósito de lograr algún aprendizaje, pues cada acción llevada a cabo como educadoras (es) y educandos es una manifestación de nuestra propia formación y es una manera de educar a la otredad, los seres con quienes coexistimos. Entonces es importante ser conscientes de que, así como la cultura es inherente a los seres humanos, también la educación lo es, de hecho, esta última es la que de alguna u otra forma construye y cultiva a las personas, comunidades y sociedades de todo el orbe y así ha sido desde los orígenes de la humanidad.

Al percibirnos como educadores, ya sea padres, madres, tutores o docentes, entre otros, deberíamos cuestionarnos ¿para qué educar? Esa simple pregunta nos haría ser conscientes de nuestro impacto educativo, haría que reflexionemos y supiéramos cuáles son nuestros legítimos propósitos, nuestros recursos y qué estrategias realizar como parte de nuestro plan para lograr las metas que establezcamos al respecto. Cuestionarnos es uno de nuestros primeros desafíos como educadores, pues en la mayoría de las ocasiones, no comprendemos que todos somos educadores y educandos en continuo desarrollo, y como educadores solemos aceptar primero nuestra función educadora, después iniciamos acciones para educar y posteriormente reflexionamos sobre los resultados de nuestro ejercicio y al final pensamos, si es que lo hacemos o ¿para qué educamos?

Si logramos tener claridad en ¿para qué educamos?, seremos conscientes de tal función y nos formaremos continuamente para

tener las herramientas, mecanismos, elementos, valores y sobre todo las actitudes para lograr lo que pretendemos. Entendemos que el proceso del educador es continuo, constante, vitalicio; por lo cual las tendencias educativas son múltiples, multifacéticas y complejas; educar es un proceso recíproco en el cual el educador a la vez: enseña, aprende, educa y es educado.

La educación es un fenómeno cultural complejo, puede estar encaminada a diversas direcciones, tener distintos fines y propósitos, puede ser tan liberadora como opresora, enajenante y alienante; como lo ha planteado Paulo Freire en sus obras, *Pedagogía del oprimido*, *La educación como práctica de la libertad*, *Pedagogía de la esperanza*, entre otros. En estos textos, Freire (1968), menciona que el acto de educar es un acto político por lo cual, siempre que se educa, se manifiestan una serie de intereses y tendencias, que establecen los mecanismos y formas de comunicarse, además de políticas, normatividad, moral, valores, imaginarios, manejos del poder, jerarquías, resolución de conflicto, por mencionar algunos.

Hoy sabemos que las asignaturas del mapa curricular no bastan para lograr la formación de manera integral, tanto al alumnado, como de los docentes para los retos que se nos presentan en la cotidianidad, en lo académico y en el mercado laboral; no basta con la educación familiar y escolarizada tradicional, se requieren nuevos agentes, programas de apoyo y áreas de atención para lograr una educación a la altura de los requerimientos de la actualidad, para lograr una verdadera educación integral que genere relaciones más fraternas y que permita que los conocimientos adquiridos impacten en el desarrollo personal y social, tomando en cuenta todos los aspectos que conforman nuestro ser y estar.

Actualmente es común encontrarse con

¿Para qué educar? Esa simple pregunta nos haría ser conscientes de nuestro impacto educativo, **haría que reflexionemos y saber cuáles son nuestros legítimos propósitos.**

El proceso del educador es continuo, constante, vitalicio; por lo cual las tendencias educativas son múltiples, multifacéticas y complejas; educar es un proceso recíproco en el cual **el educador a la vez: enseña, aprende, educa y es educado.**

escuelas tradicionales y alienantes con las características que menciona Schmill (2009): El maestro/supervisor debe cubrir un programa en un tiempo determinado sin considerar variables de velocidad, preferencias o posibilidades de aprendizaje de sus alumnos. Es una escuela separada de la vida diaria, del alumno, de escuela gobernada de manera autoritaria, destinada a dar un producto estándar (p. 27).

Quizás en décadas anteriores se enseñaba y se aprendía lo adecuado para la época y era funcional, pero ahora se requieren otros aprendizajes que puedan ser mucho más determinantes o tan determinantes como muchos de los temas de cada asignatura, que se dejan de lado, trayendo consecuencias mayores que ahora padecemos como sociedad y como planeta. Se abusó de la educación científicista, academicista y difícilmente una escuela se enfoca a la formación de manera integral, como lo menciona Schmill (2009): La escuela actual debe dejar de ser “el rito de iniciación que conduce a una sociedad orientada al consumo progresivo de servicios cada vez más costosos e intangibles” y dejar de producir *analfabetas emocionales* de alto nivel académico (p.45).

Hoy en día los cambios y los ritmos son cada vez más acelerados, la vida se torna cada vez más compleja y la educación escolarizada en muchas ocasiones no alcanza ni siquiera a comprender tales fenómenos. Como alguna vez escuché a un especialista en educación: *actualmente se enseña con métodos, didáctica y mecanismos que surgieron antes al siglo XIX, con docentes del siglo XX y alumnado del siglo XXI.* Es evidente el enorme desfase que vivimos y esto afecta en los resultados académicos y actitudinales esperados por parte de las instituciones educativas, y lo más alarmante es

que se siguen buscando respuestas predominantemente académicas, administrativas y punitivas para resolver los problemas y conflictos de tal situación. Vidal Schmill (2009) lo sintetiza de manera puntual:

La ciencia sin conciencia es peligrosa. Los conocimientos no son suficientes. Los saberes sin valores que los encaucen pueden ser peligrosos. Esto puede significar que las personas con conocimientos lleguen a ocupar puestos de poder y los utilicen con fines mayormente destructivos para su entorno social. Esta es una realidad que todos conocemos y hemos padecido (p.26).

A continuación me enfocaré en la propuesta educativa del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), a través de la *Gaceta Amarilla* (1971) donde se imparte educación media superior desde el *aprender a aprender, aprender a hacer y a aprender a ser*, un modelo que enseña los conocimientos, la cultura básica, el desarrollo físico, estético, creativo y artístico, junto con la formación integral como baluartes para los estudiantes autónomos que contribuyen a su realización académica, personal y profesional que puedan incidir en la sociedad, en la nación y en la comunidad planetaria (pp. 1-3).

PROPUESTA EDUCATIVA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Es importante entender que el CCH es una propuesta educativa vigente que requiere su continua revisión, reinención y recreación para dar respuestas y ser un referente pedagógico ante los embates y desafíos que se presentan en el sector educativo que impacta en docentes, alumnado, egresados y en el país. Debe ser verdaderamente integral, entendiéndose que integral es actuar y educar

desde las distintas dimensiones que conforman a cada una de las personas, la dimensión social, biológica, económica, espiritual, cognitiva, emocional, tecnológica, cultural, por mencionar algunas.

Ante este reto, las profesoras y los profesores de CCH tenemos el compromiso de formarnos de manera continua y constante, pero no sólo en los aspectos de nuestras asignaturas, sino de manera integral. Sabemos que un profesor enseña y aprende a partir de su propia historia de vida, desde su perspectiva y a partir de su propio ser. Si, la salud física, emocional, psicológica, económica y social de un docente es deficiente, esto se verá reflejado en la impartición de clases, en la manera de relacionarse con el alumnado, con los compañeros y en su estar en la comunidad educativa.

Entonces, en el CCH se requiere de una actitud de escucha activa, de colaboración, de innovación para poder lograr los propósitos del modelo educativo del Colegio, como se presenta en diversos documentos publicados como la *Gaceta Amarilla* (1971) —y otros que a continuación menciono— como referente para entender el para qué se educa en esta escuela:

“Fomentar la investigación científica, de acuerdo con las necesidades del propio desarrollo de las ciencias y de la comunidad nacional [...] Auspiciar constantemente iniciativas de cooperación e innovación [...] Poner las bases para una enseñanza interdisciplinaria y de cooperación inter-escolar [...] la cual contribuirá a la formación polivalente del estudiante, capacitándolo mejor para seguir distintas alternativas: estudios profesionales, investigación o inclusive su incorporación más rápida al mercado de trabajo [...] La formación en este nivel sería una síntesis de actividades

propriadamente académicas con un aprendizaje práctico”(p. 2).

Al respecto, en el Plan de Estudios del CCH (1996), se menciona que:

Hoy la cultura básica universitaria implica necesariamente una visión humanística de las ciencias, y particularmente de las ciencias de la naturaleza, y una visión científica de los problemas del hombre y la sociedad [...] Tendrá la [...] finalidad de formación integral [...] [...] consiste en colaborar al desarrollo de la personalidad de los alumnos... a fin de que alcance una primera maduración y, en consecuencia, la inserción, satisfactoria en los estudios superiores y en la vida social. No se reduce, por tanto, a la transmisión de conocimientos, sino atiende a la formación intelectual, ética y social; en otras palabras, se propone contribuir a la participación reflexiva y consciente de los alumnos en la cultura de nuestro tiempo [...] en nuestro país (pp. 35-38).

En el Modelo y Prácticas del Colegio de Ciencias y Humanidades (2001) se menciona que:

Se tiende además a que el alumno no solo comprenda su entorno social, sino tenga la disposición para actuar en consecuencia con una práctica solidaria. Ello supone la adquisición de actitudes y valores, como la tolerancia, un comportamiento democrático, el respeto a los demás y a su diferencia [...].

Esta aportación encarna en el trabajo mismo de clases a través de la manifestación continua del interés genuino que le merecen los conocimientos, el rigor académico, la objetividad, el espíritu crítico y vigilante, la responsabilidad, el amor a las actitudes humanistas, el respeto a los demás y a su diferencia, la tolerancia y la solidaridad.

Las profesoras y los profesores de CCH tenemos el compromiso de formarnos de manera continua y constante, pero no solo en los aspectos de nuestras asignaturas, sino de manera integral.



VIS INERTIAE

La formación cívica y ciudadana del alumno de enseñanza media superior es fundamental en las perspectivas nacional y planetaria (pp.4-5).

Es indispensable cuestionarnos respecto del rumbo que lleva actualmente el CCH, los mecanismos, el mapa curricular, las diferentes corrientes pedagógicas y la didáctica empleadas, la formación que se brinda a los docentes, las prácticas y vicios que se difunden cotidianamente y que afectan en la formación del profesorado y del alumnado, en la regularidad académica y en la calidad de la formación educativa de los estudiantes de los diferentes planteles del Colegio.

Como lo menciona Vidal Schmill (2009), acorde con el modelo educativo del CCH, las escuelas en la actualidad deben: formar seres humanos sensibles a los problemas del mundo que habitan y no solo personas con metas de consumo [...] El término más afortunado que se ha acuñado para este concepto es educación emocional, la cual está encaminada a favorecer la madurez emocional del sujeto, permitiéndole comprender y trabajar con

los demás, así como comprenderse y trabajar consigo mismo. (p.26)

Para lograr los propósitos del modelo educativo del Colegio, es preciso educar para generar ideas, para crear sujetos de su propia historia con capacidad de decisión que puedan transformarse y transformar el entorno de manera favorable o propositiva, para expresarse, para comprender la autonomía a partir del autoconocimiento, la autoconsciencia y eso sólo se logra con una didáctica participativa, activa, constructivista, democrática, colaborativa y afectiva, entretejiendo relaciones y vínculos, con perspectiva de género y reconociéndose como personas en igualdad.

PEDAGOGÍA FRATERO SIGNIFICATIVA EN COMUNIDAD: PROPUESTA HOLÍSTICA COMPATIBLE CON EL MODELO EDUCATIVO DEL COLEGIO

La propuesta pedagógica Fraterno Significativa en Comunidad, es una propuesta que surgió alrededor del año 2010 en un Colegio de Ciencias y Humanidades del Sistema Incorporado de la UNAM, como resultado de una necesidad por educar para la digni-



2016 YUPPITO PRESIDENTE

ficación, para el respeto a la otredad, para la igualdad, la colaboración, las habilidades socio-emocionales y de una visión holística personal y del entorno planetario al que pertenecemos.

Además, esta propuesta considera a los jóvenes y estudiantes como personas con grandes capacidades, un inmenso potencial por descubrir, para entender las realidades que nos rodean, para respetar la diversidad de identidades culturales, sociales, económicas, políticas, de pensamiento, sexuales y espirituales; para crear y transformar el entorno, de tal manera que así se construyan sociedades con mayor conciencia crítica, para generar actitudes y proyectos más amigables con el medio ambiente y con las relaciones interpersonales, lo que permita edificar una cultura de la denuncia, de saber poner y ponerse límites, para estar más alerta con el diario acontecer, construir el conocimiento de ma-

nera compartida y colaborativa, y conducirse con sentido de comunidad desde lo personal, local, global y planetario que permita disminuir los niveles de violencia y exclusión que paulatinamente se convierten en elementos culturales aceptados, naturalizados y fomentados.

En esta propuesta de González (2009), se educa para promover y difundir la salud física, emocional y ecológica, para saber afrontar, resolver los continuos cambios y desafíos de la vida, del desarrollo tecnológico y social.

...la educación holística, más que una de tantas actividades humanas, constituye una experiencia integral de desarrollo personal, social y comunitario que va más allá de la concepción convencional que se limita a la acumulación de información, el desarrollo de habilidades cognitivas y el control de la disciplina y de la conducta. Como experiencia de vida, la educación trasciende la fragmentación carac-

terística de los sistemas mecanicistas convencionales que, sin tomar en cuenta el carácter histórico-social de los educandos, se centra en la historia inmediata, olvidándose que la vida es un proceso de desarrollo constante en el que cada persona es un ser en devenir (p.177).

Se educa para aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, y sobre todo, para aprender a convivir, lo que implica un ejercicio de enseñanza-aprendizaje más afectivo, con firmeza flexible y cimentado en la inteligencia y manejo emocional. Saber leer, saber matemáticas e historia puede carecer de sentido, si no hay cimientos y salud emocional por parte de los educadores y educandos, por lo que Delors (1997) describe:

... tras el profundo cambio de los marcos tradicionales de la existencia, nos exige comprender mejor al otro, comprender mejor el mundo. Exigencias de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico y, por qué no, de armonía, aquello de lo cual, precisamente, más carece nuestra sociedad [...] insistir especialmente en uno de los cuatro pilares presentados e ilustrados como las bases de la educación. Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo para que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores, y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro (p.16).

En el modelo pedagógico *Fraterno Significativo en Comunidad*, la educación no se centra en el alumno ni en el docente, sino en la comunidad, en el trato digno, en la educación personalizada, en la reciprocidad de quienes conforman la comunidad educativa de manera integral. Al respecto Schmill (2009) puntualiza lo siguiente:

“... una misión educativa debería incluir la idea de contribuir al desarrollo humano de todos los integrantes de la comunidad educa-

tiva [...] La escuela debe ser un centro para el desarrollo físico, intelectual, emocional, ético, espiritual y social de sus alumnos. Toda oferta educativa debe partir del principio de que el cambio es posible en todas y cada una de estas esferas...” (pp. 39,40).

Estas propuestas educativas harán frente a la serie de situaciones que se generan a partir del empleo de una educación escolarizada tradicionalista que se caracteriza por uniformar, por controlar, por el autoritarismo, por la imposición, por el uso de mecanismos punitivos, por el academicismo y por el abuso de lo expositivo como didáctica para la enseñanza. Entonces, educamos para coexistir, convivir, comprender y tener entendimiento a partir de los conocimientos académicos y socio-emocionales en favor de una sociedad nacional y planetaria más digna y consciente de su ser, de su existir, de su entorno y de su devenir.

REFERENCIAS

Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). *Plan de Estudios actualizado*. Ciudad de México, México: Colegio de Ciencias y Humanidades/UNAM.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2001). *El Colegio de Ciencias y Humanidades: Modelo de Prácticas*. Ciudad de México, México. *Gaceta CCH*. (Número extraordinario).

Delors, J. (1997). *La Educación encierra un tesoro*. Ciudad de México, México: UNESCO.

Estrada, A. (2014). *Manual del modelo educativo: Sistema Pedagógico para la Trascendencia*. Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana.

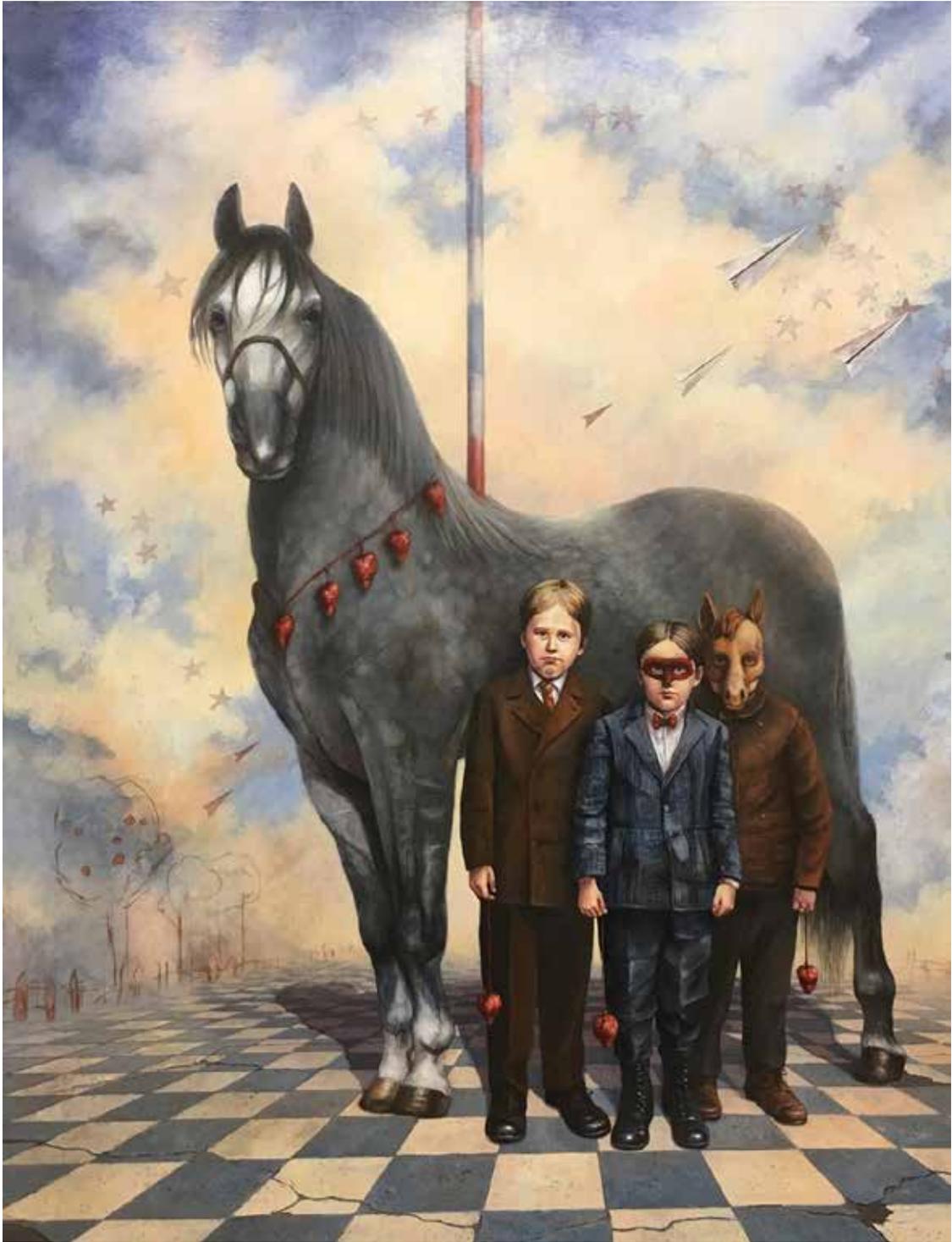
González, A. (2009). *Educación Holística: la pedagogía del siglo XXI*. Madrid, España: Kairós.

González, P. (1971). *Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades*. Ciudad de México, México. *Gaceta UNAM Tercera Época Volumen II* (Número Extraordinario).

Schmill, V. (2009). *Disciplina inteligente en la escuela: hacia una pedagogía de la no violencia*. Ciudad de México, México: Producciones Educación aplicada.



SECCIÓN NOSOTROS



ATADOS A LA MEMORIA

LOS RETOS EDUCATIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL CCH

THE EDUCATIONAL CHALLENGES
OF TEACHING HISTORY AT CCH

MIGUEL CARLOS ESQUIVEL PINEDA
VÍCTOR MANUEL SANDOVAL GONZÁLEZ

Texto recibido: 7 de septiembre de 2019

Texto aprobado: 5 de noviembre de 2019

Resumen: La historia estudia al hombre en el tiempo y en el espacio; es un conocimiento vivo y fecundo. Es, además, una ciencia social. Es ciencia porque posee métodos y paradigmas propios. Como tal se definió en el siglo XIX, igual que otras ciencias sociales y se consolidó paulatina pero firmemente durante el siglo XX. Vivió diversas crisis y ha salido fortalecida de las mismas. Nuestro escrito se centra en tres aspectos: 1) Por qué es importante concebir a la historia como una ciencia social; 2) Qué tipo de historia enseñar a la luz del documento *Orientación y sentido de las áreas del Colegio de Ciencias y Humanidades*, en particular, los aspectos que involucran a la historia; 3) Cuáles son los retos educativos de la enseñanza de la historia en el CCH.

Palabras clave: historia, ciencia social y enseñanza de la historia.

Abstract: *History studies humankind in time and space; it is a living and fruitful knowledge. It is also a social science. It is a science because it has its methods and paradigms. As such, it was defined in the nineteenth century, like other social sciences, and consolidated gradually but firmly during the twentieth century. It experienced various crises and has emerged strengthened from them. Our writing focuses on three aspects: 1) Why it is essential to conceive History as a social science; 2) What kind of History to teach in the light of the document Orientation and Sense of the Areas at College of Sciences and Humanities, in particular, the aspects involving History; 3) What are the educational challenges of History teaching at CCH.*

Keywords: *History, social science, and History teaching.*

RAZONES POR LAS QUE DEBEMOS CONCEBIR A LA HISTORIA COMO UNA CIENCIA SOCIAL

En las últimas dos décadas del siglo XX la corriente *posmodernista* del *giro cultural* también llamada *narrativista* por los especialistas, auguró una crisis total de la ciencia de la historia (Fontana, 2002). En su afán protagónico, esta nueva moda fue definida como el regreso de la narrativa. Este protagonismo, aunque se mantiene, va en declive. Lo anterior es conveniente apuntarlo, ya que enmarca el debate actual sobre la cientificidad de la historia y por ende, su inteligibilidad como ciencia social. En un epígrafe de Edward Carr (2010) en su obra *¿Qué es la historia?* se lee: *La historia es una ciencia, ni más ni menos.*

Esta es para nosotros una verdad de Perogrullo. La historia es ciencia simple y llanamente, porque es un conocimiento sistemático de la realidad social; tiene un método o métodos propios (según sea la base de la que se parta); posee técnicas propias y tiene un lugar de aprendizaje en las universidades desde el siglo XIX, por ende, los institutos y centros de estudios históricos proliferan hoy por todo el mundo; indudablemente llamamos historiadores a los profesionales que estudian y escriben la historia.

En la historia como en otras ciencias sociales existen dentro del círculo de quienes la cultivan posiciones *liberales* y *conservadoras*. En el caso específico de la historia podemos observar tres tendencias generales; una, que presenta a la historia como ciencia autónoma (más cercana al positivismo); otra que la concibe como ciencia social (Marxismo y Annales) y otra que niega asistemáticamente el carácter científico de la historia, más cercana el historicismo y al neohistoricismo (O’Gorman, 2006); a ésta última tradición debemos adscribir el llamado *giro cultural*.

A lo largo de su construcción como cien-

cia, la historia ha tenido dos vertientes la narrativista, por darle algún nombre, (Heródoto) y la cientificista (Tucídides). Es indudable que a partir del Renacimiento (siglos XV y XVI), aparece la llamada crítica histórica que sentará las bases del llamado método histórico, método historiográfico o método crítico. Es hasta el siglo XVII con la aparición en 1681 *De re diplomatica*, escrita por el monje maurista Jean Mabillon, que se establecen las reglas para identificar las fuentes históricas. La ilustración aporta al quehacer historiográfico la unión de la erudición, la literatura y una concepción progresista de la historia y los inicios del método comparativo (Voltaire, Montesquieu). Pero será en la Alemania del

siglo XIX donde surge la moderna ciencia de la historia y se funda la escuela positivista (Niebuhr y Ranke) basándose en el “maridaje de la tradición histórica literaria y de la erudición documental, al abrigo de una concepción del fluir temporal humano y social como proceso causal racionalista e inmanente, ya no sólo como mera sucesión cronológica de acontecimientos. Como bien explica Moradiellos (1997): “La historia razonada y documentada comenzó a suplantarse a la mera crónica de mayor o menor complejidad compositiva, narrativa o erudita” (pp. 31-32). Es en este momento que se consolida la historia como ciencia; no obstante, el predominio positivista y el avance de otras ciencias sociales, a la par que la entrada del marxismo y

su influencia al campo de la historia, propicio el arribo de la historia al campo de las ciencias sociales (Fontana, 1982).

Es aquí donde debemos señalar ¿por qué la historia se construye como ciencia social? Uno: porque se interrelaciona multi e interdisciplinariamente con otras ciencias sociales. Dos: porque se presenta como un saber útil del pasado. Tres: porque presenta una metodología y objeto de estudios propios. Cuatro: porque existen muchos historiadores que asumen su oficio como parte del quehacer científico-social.



La historia es una ciencia simple y llanamente, porque es un conocimiento sistemático en la realidad social”.

En relación con el primer punto, es necesario apuntar, que la historia, por estudiar al hombre en el tiempo y en el espacio tiene una cercana relación con la geografía; la mayoría de la historia nacional y no tradicional, para describir al espacio histórico geográfico que están abordando. Con la sociología, existe una relación muy estrecha, tanto que podemos hablar de una historia social; con la economía, la historia económica es cultivada tanto por historiadores como por economistas; sobre todo los llamado *Clíometras* (historia cuantitativa y serial), que están íntimamente ligados con la demografía. Con la antropología hubo un mutuo rechazo, hasta que a mediados de siglo la historia de las mentalidades, la historia cultural y de la vida cotidiana acercó a ambas disciplinas. Desde otra óptica, dicha relación es vista de la siguiente forma:

“La convivencia de la historia con las ciencias sociales ha dejado una huella de disputas y reconciliaciones intermitentes a lo largo del tiempo. Cuando los historiadores se contentan con la identificación de su quehacer como crónica del pasado, la historia no parece molestar a la comunidad científica que la relega al ámbito de las Bellas artes donde los valores relevantes son la inspiración, la intuición y la estética, no el dominio de las condiciones de la producción científica. En cambio, cuando la historia reivindica un lugar entre los economistas, los sociólogos, los antropólogos, se multiplican los reclamos de sus carencias científicas”. (Héau-Lambert; Rajchenberg, 1996).

Situación de *ésta última que sólo puede considerarse de una actitud gremialista.*

Con respecto al segundo punto, podemos decir, valorando en extremo, como lo dijo Octavio Paz (1974) en su prólogo a *Quetzalcóatl y Guadalupe* de Jacques Lafaye, “la historia más que un saber es una sabiduría”. Pero nos quedamos mejor con la aseveración de Enrique Florescano (2000), que la historia sólo es útil sí, se presenta como una reconstrucción crítica del pasado, es decir, como “una producción de conocimientos (elaborados) mediante el ejercicio de la explicación razonada. Desentrañar los enigmas

de la conducta humana y dar razón del desarrollo social se convirtieron en indagaciones presididas por el análisis sistemático y la explicación persuasiva”.

Tercera y cuarta razones. La historia presenta una metodología propia, que la hace una ciencia autónoma o una ciencia social. La cultivan profesionistas llamados historiadores. Así, simple y llanamente a guisa de ejemplo tenemos manuales positivistas, los de Langlois y Seignobos: *Introducción a los estudios históricos* (1897) y *El método histórico aplicado a las ciencias sociales*; o manuales más actualizados ligados a la nueva historia como *Los métodos de la historia* de Ciro Cardoso y Héctor Pérez Brignoli y *La investigación histórica: teoría y método* de Julio Aróstegui. En México el manual por antonomasia es *El oficio de historiar* de Luis González y González, quien, defiende dos tipos de historia: la de las generaciones y la microhistoria (Florescano, 2000).

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL CCH

En el documento *Orientación y sentido de las áreas del Colegio de Ciencias y Humanidades* (2006), se define a la historia que debemos enseñar como una historia crítica; he aquí sus principales fundamentos epistemológicos.

El enfoque disciplinario e interdisciplinario para la enseñanza de la historia que responde a estos planteamientos es sin duda lo que llamamos aquí *historia crítica*, que iniciada con el materialismo histórico encuentra continuidad en los planteamientos teórico-metodológicos de corrientes historiográficas como la corriente de los Annales, la microhistoria italiana, la historia social británica y el análisis del sistema-mundo. Todas ellas, corrientes abiertas y receptivas tanto a los cambios experimentados en el desarrollo histórico, como a los surgidos del cuestionamiento y debate para darles respuesta dentro de las ciencias sociales (Fontana, 1982).

Este enfoque de carácter científico nos ofrece a partir de sus planteamientos teó-

La historia como proceso “busca descubrir el comportamiento de una serie de hechos, categorías, de variables, de períodos largos: sus tendencias lineales y cíclicas, sus covariaciones.

rico—metodológicos, la posibilidad de reconstruir en nuestro ámbito educativo una historia distinta a la tradicional, de corte descriptiva, enciclopedista, unilateral y fragmentaria, temerosa de alejarse de los hechos consabidos, cronologías lineales y lugares comunes. Desde esta perspectiva historiográfica se entiende a la historicidad como un proceso dialéctico total o global, que acontece en todos los ámbitos y niveles de la acción social humana. Como proceso dialéctico se encuentra en permanente cambio y transformación, teniendo como base al conflicto social. *Para nosotros la historia crítica comprende tres grandes dimensiones: la historia como proceso, la historia como reorganización de las estructuras de un sistema y la historia como espontaneidad.* La primera, apunta Gramsci, es aquella en la que *los protagonistas son los hechos*. La historia como proceso “busca descubrir el comportamiento de una serie de hechos, categorías, de variables, de períodos largos: sus tendencias lineales y cíclicas, sus covariaciones. Corresponde a las teorías sobre el desarrollo de las fuerzas productivas y su contradicción con las relaciones de producción; a las teorías sobre la decadencia de las instituciones y las costumbres, sobre los desequilibrios y las disfunciones múltiples, sobre el incremento de las desigualdades y las disimetrías, sobre las recesiones y las crisis económicas, políticas morales” (González, 2004). La segunda es una historia dialéctica de la reorganización, que pretende superar la espontaneidad y la falta de organización en los momentos de transformación o revolución, valiéndose de los medios heredados por sus antecesores o proponiendo nuevos (González, 2004). Finalmente, la historia como espontaneidad

es “la historia de los desesperados, los rabiosos y los locos, considerados como héroes, mártires o santos, considerados como masa”. Es la historia, según Gramsci, de las clases subalternas y de los elementos periféricos de estas clases. Es, finalmente, la lucha contra lo tradicional y sus hábitos, que configura un nuevo proyecto sin saber si este podrá fructificar.

A diferencia de la historia tradicional, el enfoque teórico que sustentamos plantea que las fuentes para el conocimiento de la historicidad no son solamente documentos escritos, sino todo tipo de vestigios y rastros humanos dejados consciente o inconscientemente, sean estos de naturaleza material (pinturas, muebles, fotografías, vestidos, utensilios, etc.), o bien, los que se guardan en la memoria y se transmiten de manera oral, o se manifiestan en las prácticas y costumbres de la vida cotidiana popular. De esta forma, los elementos subjetivos y populares forman parte de esta concepción histórica y de sus orientaciones metodológicas. La *historia crítica* que proyectamos niega la historia política escrita desde los espacios del poder y en cambio, recupera en el discurso histórico no sólo documentos que rompen con la interpretación de la historia oficial, busca alternativas para entender el pasado humano también en el cine, el teatro, la literatura, la arquitectura, la música, la letra de una canción, la caricatura, la publicidad, el carnaval, la fiesta, la gestualidad, entre otros, que son fuentes potenciales de conocimiento histórico a las que hay que analizar con el ojo crítico del que les pregunta.

Todos los planteamientos teóricos que han surgido del desarrollo de la investigación his-



La historia crítica que proyectamos niega la historia política escrita desde los espacios del poder”.

tórica tendrían que adecuarse, mediante una congruente y clara instrumentación didáctica, a fin de que puedan aplicarse en un proceso de *enseñanza-aprendizaje*, creativo y novedoso que se acerque objetivamente al conocimiento y comprensión de los procesos históricos.

La historia crítica parte, como ya lo señalamos, de analizar procesos, proyectos de reorganización política y social y formas de acción y pasión de los sujetos o agentes históricos. Comprender desde esta óptica el proceso histórico es marcarlo como una forma de conciencia social. Sin embargo, a nivel bachillerato dicha función tropieza primero con los resabios de una enseñanza tradicional, la llamada historia oficial o de bronce, de la escuela primaria, secundaria y la inmadurez de los alumnos de comprender en los primeros años del bachillerato el carácter judicativo de los hechos históricos, la forma de construcción del discurso histórico y la dificultad de los adolescentes para comprender el carácter multicausal de las explicaciones históricas (Carretero, 1999).

CUÁLES SON LOS RETOS EDUCATIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL CCH

La historia en el bachillerato debe partir de *una visión crítica* del pasado que coadyuve a formar un proyecto de vida viable entre los conciudadanos. La historia en su papel de transmisora de valores debe formar ciudadanos críticos y con compromiso social o para darle un mejor matiz: conciudadanos; es decir, ciudadanos que apoyan y comprenden a sus iguales solidariamente y con un proyecto de vida democrático. La actitud crítica debe estar fundada en una comprensión del desarrollo humano que lleve al conciudadano a conocer y reconocer que los cambios sociales se forjan incluso en los procesos revolucionarios con proyectos viables, incluyentes, sostenidos por el consenso pero que garanticen el disenso. “El concepto de conciudadanía, es una versión afectiva del concepto de ciudadano que con la nominación del compatrio-

ta hacía alusión a la identidad política, fue acuñado en la Revolución Francesa al mismo tiempo que los ideales de libertad, igualdad y fraternidad con los cuales se asoció” (Restrepo, 2003). Es desde esta perspectiva, que las estrategias, actividades, procedimientos y por ende los contenidos deben girar en torno a la formación de la *conciencia histórica*.

El desarrollo de habilidades, actitudes y valores debe conjugarse con los procedimientos. La propuesta constructivista de la enseñanza de la historia hace hincapié en lo que se llama desempeño o habilidades propias del oficio del historiador: tiempo histórico, discriminación de testimonios, causalidad histórica, razonamiento relativista y empatía histórica (Díaz, 2000) y (Domínguez, 1989).

Reconocemos la importancia de este enfoque didáctico, sin embargo, reducir a procedimientos la enseñanza de la historia quita su carácter formativo y crítico y las reduce a un medio. Las habilidades debemos verlas como categorías o subcategorías que integran un todo y que se pueden instrumentar mediante muchas vías, tal como se propuso en 1996 y se retomó en el 2003 en los programas de historia en la propuesta del Curso-Taller. Un ejemplo de este trato como categorías de *las habilidades* de la historia la encontramos en Andrea Sánchez (2006). Las categorías y subcategorías que destaca esta autora son: temporalidad (periodización, delimitación temporal, precisión fáctica, sincronía y diacronía, permanencia y cambio, duración), especialidad (espacio, ubicación espacial, espacio socialmente construido por el hombre, visualización, otredad, imaginación, cambio, pasado vivido, vivido y vívidamente mostrado, centralismo y regionalismo, precisión fáctica), los sujetos de la historia, los sujetos destacados de la historia, la interrelación de los aspectos de la vida social, la relación con el presente, y la selección y otros problemas (pp.65-106).

Los retos en la enseñanza de la historia deben ser en función de los nuevos progra-



La historia más que un saber es una sabiduría”.

mas, aquellos que planteó J. Prats (2001): temas en donde se desarrolle el tiempo y la cronología de forma sistemática, estudios de acontecimientos, personajes y hechos significativos de la historia como forma de reforzar la adquisición de métodos y análisis histórico, combinando lo local y nacional; plantear el cambio y la continuidad, dando la misma importancia a ambos aspectos y no sólo al cambio, resaltar la relevancia de la explicación multicausal como parte de la enseñanza de la historia; resaltar la complejidad de los hechos sociales al profundizar en algunos procesos históricos; estudiar lugares paralelos (sincronía e historia comparada) (pp. 66-69).

Asimismo, es relevante hacer explícitos los procedimientos, pero no quedarnos sólo en estos, o en los valores y actitudes que conlleva estudiar historia con el fin de interpretar, representar, obtener y analizar información y explotar los materiales de fácil acceso con aquellos que no los son, todo a partir de considerar cuál es el desarrollo cognitivo de nuestros alumnos (Calaf, 1994).

Por ello, es más importante y enriquecedor para enseñar la historia crítica, proponer problemas y categorías relevantes para la construcción de una nueva instrumentación didáctica. Es desde esta perspectiva, la de marcar grandes propósitos educativos, que por tradición los profesores del CCH enriquecen la enseñanza de la historia a partir del estudio de los procesos históricos nacionales y mundiales, los elementos teórico-metodológicos de la historia y las ciencias sociales, los escenarios del siglo XXI, los cambios acelerados de la sociedad en el orden científico, tecnológico, económico y social.

BIBLIOGRAFÍA

Calaf, R. (1994). *Didáctica de las ciencias sociales: didáctica de la historia*. Barcelona, España: Oikos-tau.

Carretero, M. (1999). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2006). *Orientación y Sentido de la áreas del Plan de Estudios actualizado*. Ciudad de México, México: DGCHH-UNAM.

Díaz, F. (2000). *Una aportación a la didáctica de la Historia: Perfiles Educativos*. Ciudad de México, México: UNAM-CISE.

Domínguez, J. (1989). *El lugar de la Historia en el currículum 11-16: Un marco general de referencia* en Milkel Asensio, Mario Carretero y Juan Pozo. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, España: Visor.

Florescano, E. (2000). *Para qué estudiar y enseñar historia*. Ciudad de México, México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de México.

Fontana, J. (1982). *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona, España: Crítica-Grijalbo.

Fontana, J. (2002). *La historia de los hombres: el siglo XX*. Barcelona, España: Crítica.

González, P. (2004). *Historia y sociedad*. Ciudad de México, México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.

Héau-Lambert, C; Rajchenberg, E. (1996). *Problemas teóricos y epistemológicos de la historia* en Romero, M. (coordinadora), *Historia y economía: un nuevo diálogo*. Ciudad de México, México: UNAM, Facultad de Economía, DGAPA, Claves Latinoamericanas.

Moradiellos, E. (1997). *El oficio del historiador*. Ciudad de México, México: Siglo XXI editores.

Restrepo, G. (2003). *Ciencias sociales. Saberes mediadores*. Bogotá, Colombia: Delfín.

Sánchez, A. (2006). *Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México*. Ciudad de México, México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.



Los profesores del CCH enriquecen la enseñanza de la historia a partir del estudio de los procesos históricos nacionales y mundiales”.

LA PEDAGOGÍA: ENTRE CIENCIA, FILOSOFÍA Y ARTE

Pedagogy: among science,
philosophy, and art

MIGUEL ÁNGEL CABALLERO ROJAS
RUY EDUARDO SÁNCHEZ RODRÍGUEZ

Texto recibido: 7 de septiembre de 2019
Texto aprobado: 8 de noviembre de 2019

Resumen: Este ensayo contiene una exposición general sobre el papel de la filosofía y la pedagogía dentro del ámbito educativo. Además, acerca a ambas disciplinas hacia la comprensión del sentido de la educación y fija su posición como saberes reflexivos que proporcionan mejoras para la formación integral de las personas. Se argumenta, con base en algunos filósofos, la importancia de la pedagogía en la formación de las escuelas y de los actores de la educación. Finalmente, se rescata la idea de que son conocimientos necesarios para la conservación y ampliación de la cultura.

Palabras clave: filosofía, pedagogía, sentido, arte, Arendt.

Abstract: *This essay includes a general lecture about the role of philosophy and pedagogy in the interior of the educational sphere. Besides, it makes both disciplines concerning the understanding of the sense of education and establishes their position as reflexive knowledge that provides enhancements for the integral formation of people. It is argued, founded on some philosophers, the importance of pedagogy in the formation of schools and education actors. Ultimately, the idea that they are necessary knowledge for the preservation and extension of culture.*

Keywords: *Philosophy, pedagogy, way, art, Arendt.*

DE LA PEDAGOGÍA COMO EL ARTE DE LA EDUCACIÓN

La pedagogía es la ciencia y el arte de la educación. Sin embargo, hay una controversia sobre si es más ciencia o más un arte. Frabboni y Pinto (2006), dicen que la presión por ampliar y fortalecer su campo de conocimiento la ha orientado hacia la investigación educativa y adquirir los métodos de las ciencias sociales. Pero, hay otra parte que saben hacer los pedagogos: construir técnicas y estrategias para mejorar a la educación. Aquí es donde reside el arte de educar.

La pedagogía es un conjunto de conocimientos intrínsecamente benéficos, pues en su momento, Aristóteles (1094a), señaló al comienzo de la *Ética Nicomáquea* que “todo arte y toda investigación e, igualmente, toda acción y libre elección parecen tender a algún bien; por esto se ha manifestado, con razón, que el bien es aquello hacia lo que todas las cosas tienden”. Ya que se encarga de la educación y de la adquisición de nuevos esquemas del conocimiento, proporciona los medios más adecuados para lograr con éxito estas acciones. Asimismo, lo hace con técnicas y con investigaciones empíricas¹. Por esta razón, la pedagogía puede ser considerada una disciplina que combina los saberes científico y artesanal.

Todas las civilizaciones, comunidades y pueblos, han buscado la manera de transmitir su cultura a las generaciones jóvenes. Lo hacen a través de hábitos, rituales, costumbres, moral, lenguaje o imaginario compartidos. Pero también con la *enseñanza*, que Bourdieu y Passeron (2014) definieron como violencia simbólica, aunque sigue siendo la forma más eficaz y preferida para consolidar el proceso de aculturación.

¹ Rodríguez, A. (2009), apunta que el estatuto epistemológico de la pedagogía ha sido un debate constante, pues la presión positivista por validar sus presupuestos la inclina hacia las ciencias de la educación. La pedagogía, de la misma manera que la didáctica, el currículum, la gestión escolar y la docencia entran en un conjunto de saberes dedicados al campo educativo. En este ensayo sostenemos que la pedagogía es un saber que articula no sólo la faceta científica, sino también la filosofía y el arte.

Como violencia simbólica, la AP (acción pedagógica) sólo puede producir su efecto propio, o sea, propiamente pedagógico, cuando se dan las condiciones sociales de la imposición y la inculcación, o sea, las relaciones de fuerza que no están implicadas en una definición formal de la comunicación (p. 47).

Las disciplinas científicas y artísticas han elaborado métodos y técnicas propios para crear, ampliar, consolidar y enseñar sus saberes. Pero propiamente la pedagogía (y especialmente una rama, la didáctica) ha diseñado y elaborado los métodos más eficaces para la asimilación del conocimiento. En las reflexiones sobre este proceso, se llega a que el *aprendizaje*, a diferencia de la enseñanza, es la forma no impuesta, libre y voluntaria de conservar la cultura.

¿Qué es entonces la pedagogía? Es la ciencia y el arte de la enseñanza-aprendizaje, con el añadido de que es el campo de conocimiento cuyo objeto de estudio es la educación. Asimismo, Frabboni y Pinto (2006), la enclavan dentro de las humanidades al decir que:

La intención pedagógica es la de incitar al hombre a interpretarse como sujeto interno y vitalmente unido a la naturaleza; de llevarlo a reaprender a “sentir” y a repensar el mundo (a repensarse junto al mundo) en la continuidad que liga a todos los seres vivientes, en la “estructura que conecta” lo biológico, lo físico y lo mental (p. 142).

LA PEDAGOGÍA COMO FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Desde antes que fuera un conocimiento epistemológicamente estructurado, la pedagogía había sido un arte. Las formas de educación de las personas o grupos humanos, de todos los tiempos y lugares, son estudiados por este saber. Por ello, a diferencia de otras ciencias y disciplinas, no proviene directamente de la filosofía, que es la raíz de los conocimientos organizados, sino más bien al contrario.

La filosofía entró en la pedagogía cuando surgieron las escuelas filosóficas: milesios,

eleatas, platónicos, peripatéticos, estoicos, epicúreos, etcétera. Estos grupos organizaron los conocimientos de un gran filósofo, los enseñaron de forma doctrinaria y conservaron su saber. Además, algunas escuelas tenían un modo peculiar de enseñanza, como en el Liceo o el Jardín. Por ejemplo, Platón y Aristóteles tuvieron una particular visión de la educación. En la *República* (522c-533b), el ateniense construyó un currículo para formar a los gobernantes filósofos a largo plazo. En la *Política* (1335a) del estagirita, se recomienda que la educación de los jóvenes se base en una combinación de gimnasia y música hasta los 20 años, y posteriormente, elegir a los mejores para el gobierno de la ciudad, enseñándoles las artes militares y económicas.

Cada filósofo ha dado su opinión con respecto a cómo se debería educar a las personas. Pero juzgaron con base en sus conceptos sobre el conocimiento. Para estos pensadores, la mayoría de las creencias no deberían de transmitirse, sino sólo aquellas que están fuertemente justificadas. De este modo, todo lo que se alcance a saber y digno de transmitirse, debe pasar por un examen epistemológico (*República*, 476d; *Política*, 1333b). Sin embargo, esto solo aplicaría para los saberes académicos o científicos. ¿Qué pasa con las artes, las tradiciones, o incluso los juegos? Cuando los filósofos hablan de la educación, lo hacen desde los horizontes de la lógica, de la ética o de la ontología, pero raramente apelan al conocimiento que ha elaborado la pedagogía. De entre ellos, destaca Hannah Arendt, quien elaboró una idea de la educación concretada como un factor de la condición humana.



LECCIÓN 22. DIATRIBA DE LA OBEDIENCIA

LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

El problema de la separación entre técnica y pensamiento es un tema recurrente en la filosofía contemporánea. Se pueden encontrar referencias a él, en autores tan distintos como Martin Heidegger y Theodor Adorno, Karl Jaspers y Kojin Karatani o Bolívar Echeverría y Byung-Chul Han. En general, se trata de un problema que se hace patente cuando en las formas de vida se instala una preminencia del hacer sobre el pensar que obscurece, oculta o distorsiona la finalidad y consecuencias de las acciones humanas, de tal modo que actuamos sin saber con certeza a dónde llegaremos con ese actuar o con la creencia de que se está persiguiendo un fin cuando en realidad se alcanzará uno distinto. El alcance de estas discusiones en la filosofía es amplio y no es de extrañar que la educación se haya encontrado dentro de su área de influencia. Una de las figuras que expuso con más claridad la forma en la que este problema alcanza el ámbito educativo fue Hannah Arendt.

El ya clásico libro de Arendt *La condición humana* (2003), inicia con una referencia a la progresiva incapacidad humana de decir en

La labor del profesor a lo largo del siglo XX pasó, de ser la de un experto en una asignatura específica a la de ser un experto en educación.

palabras lo que la ciencia es capaz de hacer: “Las *verdades* del moderno mundo científico, si bien pueden demostrarse en fórmulas matemáticas y comprobarse tecnológicamente, ya no se prestan a la normal expresión del discurso y del pensamiento” (p. 15). De esta forma, se establece una distinción entre el *know-how* y el pensamiento que entiende consecuencias y puede dar cuenta de su actuar, lo que nos convierte en “irreflexivas criaturas a merced de cualquier artefacto técnicamente posible” (p. 16), pues hay cosas de las que somos técnicamente capaces, pero cuyo sentido no logramos vislumbrar con claridad. Nuestro mundo sería el de un *homo faber* de poderosas capacidades, pero cuyo “discurso ha perdido su poder. Y cualquier cosa que el hombre haga, sepa o experimente sólo tiene sentido en el grado en que puede expresarlo” (p. 16). De este modo, para Arendt (2003), la labor de los teóricos sería la de aceptar el reto de pensar lo que hacemos (p. 18), pues la decisión sobre nuestras capacidades no debería dejarse sólo a los científicos, ya que su uso nos afecta a todos, lo que convierte a la ciencia en un asunto de carácter público y político (p. 15).

Que la ciencia y la técnica sean comprendidas como formas de hacer que van más allá de nuestras intenciones y planes, tiene profundas consecuencias para todos los campos de acción en los que se desarrollan. Uno de esos campos es el de la educación, pues hay una ciencia que se ha dedicado a establecer técnicas que puedan ser implementadas en la enseñanza, por lo cual Arendt (1996), describe que: “la pedagogía se desarrolló, en general, como una ciencia de la enseñanza, de tal manera que llegó a emanciparse por completo de la materia concreta que se va a transmitir” (pp. 193-194). La labor del profesor a lo largo del siglo XX pasó, según Arendt, de ser la de un experto en una asignatura específica a la de ser un experto en educación, lo que ha

dado como resultado que los profesores conozcan muchos aspectos técnicos sobre la enseñanza, pero “como el profesor no tiene que conocer su propia asignatura, ocurre con poca frecuencia que apenas si está una hora por delante de sus alumnos en cuanto a conocimientos” (p. 194). Detrás de esta forma de concebir la enseñanza se encuentra la idea de que “sólo se puede saber y comprender lo que uno mismo haya hecho, y su aplicación al campo educativo es tan primaria como obvia: en la medida de lo posible, hay que sustituir el aprender por el hacer” (p. 194). Como hay muchas formas de hacer, se ha aceptado que hay formas de hacer más cercanas a quienes no son adultos, el juego es una de ellas y, por tanto, se ha promovido la práctica de esas formas de hacer en las escuelas.

En una búsqueda por dotar a los estudiantes de un lugar que les fuera propio dentro de los centros educativos, se procuró hacer de esos centros, espacios idóneos para jóvenes y estudiantes, no para adultos. Con este propósito fue que se pensaron escuelas donde la autoridad de los adultos tiene un papel marginal, Arendt (1996), describe que “la autoridad que dice a cada niño qué tiene que hacer y qué no tiene que hacer está dentro del propio grupo infantil” (p. 192). Estos tres aspectos (profesores expertos en educación, preminencia del hacer sobre el saber y autorregulación de las comunidades de estudiantes) que modificaron la perspectiva de lo que la educación debía ser a lo largo del siglo pasado, son considerados por Arendt (1996), los tres supuestos básicos que han generado una crisis en la educación (p. 196) que, podríamos pensar, se prolonga hasta nuestros días. Pero sobre este último punto avanzaremos más adelante.

¿En qué consiste esa crisis?, para Arendt (1996), las escuelas ya no están cumpliendo el propósito que deberían y esto es así por la autoridad a la que, no sólo los profesores,

sino los adultos en general, han renunciado. Las huellas de esa renuncia se encuentran en cada uno de los tres supuestos. En el primer supuesto, cuando los profesores renuncian a ser expertos en su asignatura, renuncian con ello a “la fuente más legítima de la autoridad del profesor: ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos” (p. 194). Por otra parte, establecer que hay ciertas formas de hacer más adecuadas para los estudiantes y con ese pretexto alejarlos de las que son propias de los adultos es un procedimiento que “intenta conscientemente mantener al niño, aunque ya no lo sea, en el nivel del infante a lo largo del mayor tiempo posible” (p. 195). Finalmente, ceder a los niños la responsabilidad sobre qué deben y no hacer es algo que puede parecer liberador para ellos en un primer vistazo, pero esta cesión “toma en cuenta sólo al grupo y no al niño como individuo” (p. 193), lo que tiene como consecuencia que el estudiante se vea solo, enfrentado a un grupo mucho más autoritario que cualquier adulto, “una minoría de uno enfrentada con la mayoría absoluta de todos los demás” (p. 193). Cuando los adultos se apartan en este aspecto, abandonan al niño “a una autoridad mucho más aterradora y tiránica” (p. 193).

En todos estos casos, podemos observar un elemento común: los adultos no están dispuestos ya a ejercer ninguna forma de autoridad sobre los jóvenes y niños. Los niños y jóvenes son individuos nuevos en un mundo que ya estaba antes que ellos y del cual son responsables justamente esos adultos que los traen al mundo. Por eso es también responsabilidad de esos adultos tener autoridad sobre los recién llegados y con autoridad nos referimos a auxiliarlos, robustecerlos y completarlos (Domingo, 1999), pues la niñez y la juventud son partes de un proceso mediante el cual los nuevos en el mundo se integran paulatinamente en él. Según Arendt (1996), los niños no pueden llegar al mundo y establecerse en él como si fueran ya adultos, necesitan primero un espacio seguro en el cual crecer, mismo que corresponde a la familia y la vida privada (pp. 197-198). La educación viene a cobrar relevancia como espacio de

tránsito entre la vida privada de la familia y la pública, el niño debe ser introducido gradualmente “para que este ser nuevo llegue a fructificar en el mundo tal como el mundo es” (p. 201). Los maestros son frente al niño y el joven los que representan ese mundo, “la calificación del profesor consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo” (p. 201). El maestro debe ser capaz de mostrar el mundo y hacerse responsable de él y la forma de mostrarlo se encuentra justamente en el dominio de su área de estudio, sin la cual no hay mucho que mostrar, por esto el profesor es frente a sus estudiantes un “representante de todos los adultos, que le muestra los detalles y le dice: Éste es nuestro mundo” (p. 201).

La crisis en la educación se muestra para Arendt (1996) como resultado de que los adultos rechazaron la autoridad, “esto sólo puede significar una cosa: que se niegan a asumir la responsabilidad del mundo al que han traído a sus hijos” (p. 202). Si antes se dijo que la crisis educativa radica en el hecho de que las escuelas ya no cumplen su propósito, ahora podemos continuar esa idea: el propósito de las escuelas es permitir que los recién llegados conozcan el mundo, encuentren un lugar en él y decidan hacerse responsables de él igual que los adultos se hacen responsables de un mundo que no comenzaron ellos mismos, sino que ya estaba comenzado cuando llegaron a él. Pero resulta muy complicado, si no imposible, que eso suceda cuando la autoridad de los adultos desaparece de las escuelas.

EL SENTIDO PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN

Apelando a la tesis de Arendt (2003), filosofía y pedagogía se unen para reflexionar sobre el sentido de la educación en la vida humana, análogamente como una obra de arte, elaborando cuestiones como la de ¿para qué educar?

La construcción del espacio público en la imagen de un objeto fabricado llevaba solo consigo, por el contrario, la implicación de la maestría y experiencia corriente en el arte de

la política como en todas las demás artes, donde el factor apremiante no radica en la persona del artista o artesano, sino en el objeto impersonal de su arte u oficio (p. 247).

Para Bourdieu y Passeron (2014), la educación es una actividad bastante seria, pues allí se ponen en juego los valores y los proyectos de una civilización. También, es un asunto al que no se le ha dado su apropiado valor en el ámbito académico, en donde las ciencias naturales y sociales llevan la delantera en obtener recursos para el progreso de un país. Al parecer, se considera a la educación algo dado por hecho, suponiendo que los conocimientos bien elaborados van a ser fácilmente aceptados y asimilados por la comunidad (p. 49).

Cuestionarse y justificar críticamente todo tipo de conocimiento, así como de establecerlos en el mundo mediante técnicas y obras, son asuntos que competen a la filosofía y también a la pedagogía. Allí es donde podrían unirse para que la educación cobre el sentido e importancia que merece. Una filosofía de la educación permite reflexionar sobre la tarea educativa. Pero una pedagogía filosófica, no meramente instrumental, podría formar criterios amplios y abiertos para pensar nuevas alternativas en las acciones de los actores educativos: profesores, estudiantes, padres de familia y funcionarios de instituciones escolares, Rodríguez (2009), afirma:

La filosofía, entonces, desde la epistemología, puede establecer una relación en la cual se favorezca el proceso educativo, se construya un conocimiento que le permita al individuo comprenderse a sí mismo y su entorno. Además, le permite a la pedagogía o reflexión sobre la educación, tener claro el momento en que se empezó a abrir una brecha en la que surgen varios tipos de conocimiento, entre los cuales unos adquieren más valor que otros, según afirman algunos, por su “carácter científico” (p. 22).

Sin conciencia pedagógica, un profesor es un mero trabajador intelectual; un alumno es un espectador de una audiencia; un padre de familia ve a la escuela como alternativa de su

obligación para educar a sus hijos. Es necesario concebir el acto educativo como algo real, como una sustancia transformadora que podría cambiar el destino de una persona, una familia, una nación o a la humanidad.

En síntesis, la pedagogía es un saber necesario para dar forma y sentido a la educación, pero al mismo tiempo, debe apelar a sus formas filosóficas y artesanales para que su tarea como saber organizador de la educación sea reconocida a la par de las grandes disciplinas académicas².

REFERENCIAS

- Arendt, A. (1996). *Entre el futuro y el pasado*. Barcelona, España: Península.
- Arendt, A. (2003). *La condición humana*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Aristóteles. (1094). *Ética Nicomáquea. Política*. Tr. Julio Palli. Madrid, España: Gredos.
- Bourdieu, P; Passeron, J. (2014). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México, México: Fontamara.
- Frabboni, F; Pinto, M. (2006). *Introducción a la pedagogía general*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Platón. *Diálogos IV. República*. Tr. Conrado Eggers. Madrid, España: Gredos.
- Rodríguez, A. (2009). *¿Cuál es el significado actual de la relación epistemología - filosofía - pedagogía?* Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (5), núm. 1, pp. 9-25. Recuperado el 4 de Noviembre de 2019, del sitio: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134115204002>.
- Zambrana, Patricia. (1999). *Auctoritas En Derecho Romano*. Revista de estudios histórico-jurídicos, (21), pp. 487-489. Recuperado el 4 de Noviembre de 2019, del sitio: <https://bit.ly/2sHXO8R>.

² Al final de su artículo, Rodríguez concluye también que “La relación entre filosofía y pedagogía se empieza a trazar desde diferentes ángulos, y es evidente que aún hoy la filosofía es de gran importancia, tanto en la reflexión teórica sobre el fenómeno educativo, como en la orientación y la transformación de la educación misma. Esto es así porque la filosofía, desde la epistemología, la lógica, la ética y otros saberes, aporta al mejoramiento de la formación plena del ser humano. Adicionalmente, la filosofía nos ayuda a ver que, para alcanzar el buen vivir, se requiere del conocimiento y la valoración de éste como un fin en sí mismo” (Rodríguez, 2009, p. 23).

PARA PODER ENSEÑAR.

LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA Y LA BIOLOGÍA EN EL CCH

To be able to teach. Analog hermeneutics and Biology in the CCH

LUZ ANGÉLICA HERNÁNDEZ CARBAJAL

CELSO MIGUEL LUNA ROMÁN

GABRIELA SERRANO REYES

Texto recibido: 19 de septiembre de 2019

Texto aprobado: 5 de noviembre de 2019

Resumen: Con la finalidad de lograr la calidad en la docencia y en el aprendizaje de los estudiantes y proporcionar una mayor preparación, de acuerdo con el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades; se impulsó la revisión del plan y los programas de estudio desde el año 2011. La actualización de los programas ha sido la prioridad y en particular, se aprobaron los nuevos programas para Biología los cuales ya están en marcha en el Colegio.

Palabras Clave: Docencia, Modelo educativo, programa de estudios, Biología.

Abstract: *In order to achieve quality in teaching and student learning, and provide more significant preparation, according to the Educational Model of CCH, the revision of the plan and the study programs were promoted since 2011. Updating the programs has been the priority, and particularly the new programs for Biology were approved, which are already underway at the College.*

Keywords: *Teaching, Educational Model, study program, Biology.*



SANTINO, FREDO, MICHAEL Y YO

Los programas y el plan de estudios rigen la práctica docente en el Colegio y esta se fundamenta en los puntos esenciales del Plan de Estudios, uno de ellos es *facilitar que los estudiantes aprendan cómo se aprende (aprender a aprender)*; y en particular el área de experimentales, contribuye con la cultura básica del estudiante, a través de que “se incorporen conocimientos, habilidades intelectuales, actitudes y valores que favorezcan una interpretación más lógica, racional y mejor fundada de la naturaleza a través de la ciencia”; busca también, “incorporar elementos que destaquen en los aprendizajes los avances científicos y tecnológicos actuales, en una estrecha relación con los aspectos sociales que dan contexto y sentido a los trabajos de la ciencia y la tecnología, así como los que se derivan de sus avances”.

Específicamente la materia de Biología, permite conformar la cultura básica del alumno. Busca enfatizar la relación sociedad-ciencia-tecnología para que pueda desarrollar una ética de responsabilidad individual y social que contribuya a establecer una relación armónica entre la sociedad y el ambiente (*aprender a ser*). Contribuye también al perfil del egresado y permite que el estudiante modifique su *interpretación del mundo*, incremente su madurez intelectual y desarrolle sus propias estrategias que le permitan el logro de aprendizajes.

En función de lo anterior, la práctica docente (actividad docente) es una actividad dinámica, reflexiva, de *interpretación de los programas indicativos* que debe abarcar procesos de planeación, operación, evaluación de los resultados, y en particular debe estar fundamentada en los principios del Modelo

Con la introducción de **las TIC al aula, se requiere** además, **una orientación** sobre qué aspectos tiene que considerar un docente **para incorporarlas con éxito en su proceso de enseñanza-aprendizaje.**

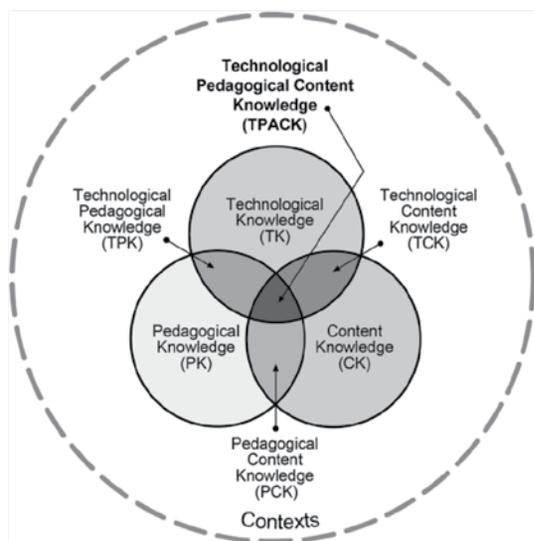
del Colegio, expresados en el Plan de Estudios y en la Orientación y Sentido del Área de Experimentales; de ahí su pertinencia.

De tal forma que lograr la calidad en la docencia y en el aprendizaje de los estudiantes, requiere de considerar una serie de aspectos como: *la planificación de la enseñanza, la interacción educativa dentro del aula y la reflexión sobre los resultados alcanzados*. Estos aspectos también pueden ser considerados como dimensiones para evaluar la práctica docente según Cabrero (2008). Por lo anterior, en la planificación de la enseñanza, subyacen aspectos como el conocimiento del contenido de la asignatura a impartir, el conocimiento pedagógico y con la introducción de las TIC al aula, se requiere además, una orientación sobre qué aspectos tiene que considerar un docente para incorporarlas con éxito en su proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal forma que debemos ser capaces de tener dominio de las formas de representar y formular la materia de Biología para hacerla comprensible a nuestros estudiantes, sin perder el rigor conceptual disciplinario desde un enfoque teórico-metodológico. He aquí que para poder lograr lo anterior, es indispensable llevar a cabo una *interpretación analógica* de los programas de estudio, es decir, “comprender en un sentido dinámico” (Beuchot, 2014), los aprendizajes que debemos lograr en nuestra práctica docente con la finalidad de que los estudiantes se apropien de ellos, por lo que es necesario profundizar cada vez más en el significado de los aprendizajes. En el entendido de que la construcción de los nuevos programas del CCH son producto de un trabajo colegiado de varios docentes, con la intención de actualizar los aprendizajes y propiciar aprendizajes transversales y disciplinarios, mismos que se expresan en un do-

cumento escrito, (el texto). Este documento escrito, está dirigido a los docentes (destinatarios) quienes orientan su práctica docente a través de este documento. De ahí que como lo plantea Beuchot (2014), describe que en el texto confluyen dos intencionalidades, a veces opuestas: la del autor y la del lector. La intencionalidad del autor es lo que él quiso expresar en su texto y la del lector, es lo que él interpreta; la experiencia nos muestra que no siempre coinciden las dos intencionalidades”.

Como es sabido, el cambio en los nuevos programas del Colegio ha sido objeto de crítica. Sin embargo, lo que ha faltado es una visión hermenéutica analógica de este proceso de actualización y de implementación de los programas de estudio. Los docentes tenemos que considerar el contexto en el que se produjo esta actualización de los programas, por ejemplo, las comisiones encargadas de elaborar los nuevos programas se eligieron a través de un ejercicio democrático, en los diferentes planteles; también es necesario considerar dentro de este contexto, factores como la formación, la edad, la cultura de cada uno de los integrantes de dicha comisión, es decir el contexto de los autores.

Por parte de los lectores (docentes) a quienes va dirigido el texto (programa actualizado), al sentirnos interpelados planteamos hipótesis interpretativas, las cuales ponemos a prueba y descartamos aquellas que no proceden, constatando con la información que recabamos del texto (programa), para poder rescatar la intencionalidad de las comisiones que elaboraron estos programas. Sin embargo, tampoco podemos dar pie a una sola interpretación de dichos programas ni tampoco a la multiinterpretación de los mismos. Debe existir “un equilibrio en la búsqueda de la intencionalidad de los autores y la intencionalidad de los lectores”, no debemos



Modelo TPACK. Recuperada el 4 de Noviembre de 2019, del sitio: <http://tpack.org>

interpretar literalmente los programas, de ahí el malestar de los docentes que consideramos que genera esta reticencia de aceptación de los mismos.

El Colegio, a través de diferentes cursos-talleres, busca recuperar la experiencia docente de esta primera puesta en escena de los programas y propiciar el diálogo. Sin embargo, este diálogo para ser efectivo, debe obligar a distinguir los extremos de estas hipótesis interpretativas, según Beuchot (2014), el diálogo debe propiciar la distinción entre los extremos contrarios y contradictorios, encontrar el punto medio que permita encontrar o evidenciar aquellas otras alternativas de interpretación que también son válidas, sin intentar caer en el equivocismo o en el relativismo. Por lo tanto, el acto interpretativo analógico, tal como lo describe este mismo autor, debe romper “los extremos de la cerrazón que impide comprender, al otro (lector o autor), que permita criticar al otro desde nosotros, es decir, escuchar e incorporar lo más que se pueda las enseñanzas que nos proporciona, dentro del diálogo enriquecedor que se entabla”.

Por último, la presente propuesta considera la necesidad de contar con espacios de discusión fructífera, con una metodología

hermeneútica del tipo analógica, para que autores y lectores busquen este punto medio y continuemos con la reflexión, adecuación y enriquecimiento de los nuevos programas, en particular de biología. Mismos que por su carácter innovador, contribuirán al proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí la *trascendencia* en la exposición de su tratamiento a través de la planeación de diferentes estrategias o secuencias didácticas que contribuyan al mejoramiento de la práctica docente.

FUENTES CONSULTADAS

Beuchot, M. (2014). Exposición sintética de la hermenéutica analógica. *Actualidad de la hermenéutica analógica*. Buenos Aires, Argentina: Circulo.

García, C; Loredo, B; Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista electrónica de investigación educativa, (10), 1-15. Recuperado el 23 de junio de 2017, del sitio: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es.

Koehler, M., Mishra, P. (2008). *Introducing TPACK. AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed.), The handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Méndez, R. (2013). *En CCH “no es una reforma, es una actualización”*: UNAM. MVS noticias. Recuperado el 23 de junio de 2017, del sitio: <http://www.mvsnoticias.com/#!/noticias/en-cch-no-es-una-reforma-es-una-actualizacion-unam-212>

Suplemento especial. Gaceta CCH. *Orientaciones para el desarrollo de los proyectos de apoyo a la docencia o área complementaria 2017-2018*. núm. 11, 16 de mayo de 2017. Cuadernillo de Orientaciones 2017-2018. Ciudad de México, México: Colegio de Ciencias y Humanidades/UNAM.

Shulman, S. (1986). *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher*. (15), 2. pp. 4-14.

EDUCAR EN COMUNICACIÓN

Educate in Communication

**FERNANDO MARTÍNEZ
VÁZQUEZ**

Texto recibido: 20 de septiembre de 2019
Texto aprobado: 5 de noviembre de 2019

RESUMEN: El presente texto expone la importancia de educar en comunicación en el bachillerato, partiendo de tres situaciones a las que se enfrentan los alumnos: la necesidad de desarrollar una actitud de respeto al otro, la estigmatización y el fenómeno de la posverdad.

PALBRAS CLAVE: comunicación, otredad, estigma, posverdad.

ABSTRACT: *This text discusses the importance of teaching about Communication in high school by approaching three main dilemmas that students live in this life stage: The need to develop respect for others, stigmatization, and the post-truth phenomenon.*

KEYWORDS: *Communication, otherness, stigma, post-truth.*

*Más que un conjunto de nuevos aparatos,
de maravillosas máquinas,
la comunicación designa hoy un nuevo
sensorium: nuevas sensibilidades,
otros modos de percibir, de sentir y relacio-
narse con el tiempo y el espacio,
nuevas maneras de reconocerse y de
juntarse.*

Jesús Martín Barbero

La comunicación es una de las disciplinas más importantes de las ciencias sociales y humanidades. Su trascendencia radica en que analiza los procesos simbólicos mediante los cuales se construye la sociedad; estudia cómo se configuran los significados que conforman el tejido social; es una disciplina fundamental para comprender el qué, cómo y por qué de la cultura.

La comunicación dialoga y se auxilia con otras disciplinas que tienen como objeto de estudio al lenguaje, los signos y los significados, como la sociología, antropología, psicología social e historia, lo cual le otorga el carácter de un campo de conocimiento multidisciplinario y transdisciplinario.

Ante este panorama cabe preguntarse ¿cuál es la importancia de educar en comunicación en el bachillerato? ¿qué puede y debe aportar una asignatura como Taller de Comunicación en los tiempos en los que predomina la discriminación y las noticias falsas?

Para tratar de responder a estas preguntas se abordarán tres problemáticas sociales actuales y que enfrentan los adolescentes: la idea negativa del otro, la estigmatización y la posverdad. Todos son fenómenos que han detonado situaciones conflictivas que rompen el tejido social y fomentan actitudes de discriminación, las cuales deben ser visibilizadas y analizadas en el aula.

COMUNICACIÓN Y EL OTRO

Es fundamental analizar los procesos de socialización desde el punto de vista comunicativo, pues permite entender las formas en que

se construye el tejido social, así como visibilizar comportamientos que violentan la convivencia, entre los que se ubican las actitudes de discriminación (Fernández y Rizo, 2009).

En México predominan los comportamientos de rechazo y discriminación hacia los otros, como se evidencia en los altos índices de violencia hacia niños, mujeres, homosexuales y ancianos (CONAPRED, 2018). Muchas de estas conductas hostiles están fundadas en creencias reproducidas en procesos de socialización interpersonal, grupal y masivos.

La sociología de la comunicación plantea tres concepciones del *otro*: como extranjero, como desconocido y como enemigo (Hernández, 2013).

El *otro como extranjero* alude a la idea de quienes se perciben lejanos espacial y culturalmente, poseen rasgos físicos diferentes, realizan prácticas distintas a las nuestras. La idea de extranjero ha permeado en estos tiempos de emigración, lo cual es aprovechado por gobiernos que desean ganar legitimidad para promover políticas y actitudes de odio, presentándolos como peligrosos.

El *otro como desconocido* se le percibe más cercano cultural y físicamente que al extranjero, pues se comparte espacio, actividades, cultura y vecindad, pero en la relación predomina la desconfianza. En esta categoría se ubican las personas con las que interactuamos por necesidad: el vecino, el pasajero del transporte público, el compañero de la escuela o trabajo, el comerciante, etc. El desconocido puede concebirse como un enemigo cuando los espacios en los que se interactúa implican una lucha por recursos: dinero, trabajo, bienes, etc., o se consideran una amenaza para la seguridad.

El *otro como enemigo* se presenta en sociedades en donde predominan la violencia, indiferencia, desconfianza e incertidumbre. Funciona con un doble mecanismo, por un lado, se acentúan los lazos que unen a los grupos: raza, clase social, ideología, nacionalidad, historia, gustos, comportamientos, creencias y rituales, entre otros; por otro lado, se destacan las diferencias con aquellas personas distintas y que representan un peli-

En México predominan los comportamientos de rechazo y discriminación hacia los otros, como se evidencia en los altos índices de violencia hacia niños, mujeres, homosexuales y ancianos.

gro o generan desconfianza. En la construcción de un enemigo participan diversas instancias como la familia, grupos parentales, el gobierno y los medios de comunicación.

Como alternativa a las anteriores concepciones existe la posibilidad de concebir al otro como semejante desde la mirada de la comunicación. Lo cual implica la construcción de relaciones comprensivas, solidarias, horizontales y equitativas. Para lograrlo se requiere considerar los siguientes planteamientos:

Un proceso de conocimiento de lo que somos a partir del reconocimiento del otro. Somos iguales porque somos diferentes.

Un reforzamiento de la identidad propia dependiendo de la existencia del otro. Soy en la medida en que existen otros.

Es necesario destacar lo humano como principio de integración y de similitud en situaciones de desigualdad económica, social, cultural, racial y étnica.

Estar dispuesto al diálogo y comprensión, lo cual implica otorgarle un valor a las diversas perspectivas del mundo, deseos y necesidades.

Emplear la comunicación en su concepción humana, comprensiva y dialógica debe permitir la construcción de una sociedad democrática, en la que la tolerancia, respeto al otro y la diferencia sean parte del cambio social.

COMUNICACIÓN Y ESTIGMA

De acuerdo con Goffman (1963), el estigma es el proceso social de asignación de un atributo que desacredita. La estigmatización delimita las interacciones sociales, aleja, señala y distingue a los sujetos. Esta forma de valoración se reproduce en las interacciones cotidianas, se aprende social y culturalmente.

Estigmatizar implica significar de ma-

nera negativa a alguien con el propósito de desacreditarlo y desaprobar sus características físicas, sociales y sus creencias. Se estigmatiza cuando la identidad del individuo no cumple las expectativas del grupo al que pertenece. Las personas estigmatizadas son rechazadas y despreciadas, son objeto de discriminación, burla y exclusión, e incluso pueden ser víctimas de violencia física.

Los procesos de comunicación reproducen los estigmas, pues promueven los valores dominantes en una sociedad y época. La estigmatización funciona, porque los significados se asignan de manera colectiva, se construyen, comparten y validan a través de un marco de referencia compuesto por símbolos, narrativas, rituales y mensajes que circulan en las interacciones cotidianas. La desaprobación, el rechazo, exclusión y discriminación son manifestaciones del estigma.

Los estigmas se emplean en la elaboración de mensajes en los medios de comunicación masiva, alimentan los prejuicios y promueven categorías sociales negativas. Una gran parte de los personajes populares en los géneros televisivos y cinematográficos están sostenidos sobre atributos negativos.

Los estigmas *llevados al extremo* han tenido un uso para justificar genocidios, como fue el caso del régimen de Adolf Hitler en la Alemania nazi y sus acciones de exterminio contra judíos, homosexuales y discapacitados. Actualmente el discurso y las políticas de Donald Trump en Estados Unidos se caracterizan por la estigmatización de migrantes latinos, a los cuales denomina “animales”, “criminales” y “violadores”.

El estigma se reconstruye permanentemente en el discurso cotidiano, en la escuela, la familia, con amigos y pareja. Este fenómeno ha adquirido nuevas dimensiones a través de las redes sociodigitales y la viralización de mensajes de odio a través de memes y *hasb-*

tags homofóbicos, clasistas y sexistas.

Usar palabras como *naco*, *chairo*, *indio* y *feminazi* reflejan la interiorización de estigmas que no contribuyen a la construcción de acuerdos, a la comprensión y, mucho menos, a configurar una sociedad justa y equitativa.

Existen dos vías para combatir la estigmatización: la jurídica impulsando leyes que sitúen en condiciones de igualdad a todos los miembros de la sociedad y, la más importante, el aspecto comunicativo, social y cultural en el cual se debe promover un comportamiento tolerante y de respeto a las diferencias sociales y culturales.

Se deben fomentar procesos de comunicación equitativos y dialógicos en los que se promueva el respeto al otro, concientizar acerca de la reproducción de estigmas, cambiar los discursos de odio por los de tolerancia y comprensión, tanto en el salón de clase, en la familia y en los medios de comunicación.

COMUNICACIÓN Y POSVERDAD

En 2016 el término *posverdad* fue considerado la palabra del año, después de ser incorporada al Diccionario Oxford. Este vocablo se usa con frecuencia en el campo de la comunicación, ciencias sociales y periodismo debido a su importancia para caracterizar un fenómeno social y comunicativo que se concreta en la siguiente frase: “la opinión es más importante que los hechos”.

La *posverdad* describe una situación en la que la verdad de los hechos es menos relevante que la opinión. Lo objetivo y racional pierde peso y legitimidad por encima de las emociones, las creencias y prejuicios. Los comentarios de políticos, cantantes, youtubers, influencers, etc., tienen más impacto que investigaciones periodísticas, científicas y que los hechos. Se relativiza la verdad, se banaliza la objetividad de los datos y se duda de los discursos de los otros.

El fenómeno de la *posverdad* se caracteriza por la difusión de mensajes que apelan a los sentimientos de los ciudadanos, respondiendo a sus marcos de referencia para complacerlos (Salles-Mora, 2017). Se explotan los

prejuicios, creencias y miedos arraigados en la sociedad, ratificando las formas de pensar sedimentadas en los grupos sociales: racismo, clasismo, miedo, violencia, entre otros. Explotan y construyen identidades en torno a un *nosotros* en contra de *ellos*, generando confrontaciones, fragmentación y polarización social. Los destinatarios más vulnerables son quienes están mal informados, molestos o indignados, quienes dejaron de creer en las instituciones y alimentan su malestar a partir de opiniones.

El papel de la comunicación en la *posverdad* es importante de tres maneras:

Se fundamenta en el descrédito de los medios de comunicación pública tradicionales: prensa, radio y televisión, así como en el crecimiento y desarrollo tecnológico y comercial de las redes sociales digitales, lo cual ha modificado los hábitos y prácticas de consumo de información: al facilitar la producción, distribución y consumo de mensajes se democratizaron los procesos comunicativos, pero también se hicieron vulnerables a información falsa.

Por otro lado, los procesos de reproducción de sentido en la vida cotidiana replican la información falsa: lo que se lee, ve y oye en las redes “rebota” en los grupos primarios y espacios de convivencia como la familia, amigos, escuela, pareja y en el trabajo. Lo que se dice en la red se repite en la vida cotidiana.

Otro aspecto que influye es la gran cantidad de información que circula en las redes sociales digitales. Los ciudadanos no tienen tiempo de verificar la veracidad de lo que consumen, sin pensarlo, comparten aquello que les gusta y ratifica lo que piensan, viralizando la información.

La desinformación tiene como objetivo la obtención de una ventaja política. Desinformar implica distorsionar los hechos, con la intención de que parezcan verosímiles.

Los ciudadanos no diferencian la verdad de la mentira y, en muchos casos, no están dispuestos a hacerlo, ya que la información que comparten los complace y reproduce sus prejuicios y estigmas. La desinformación, construida a partir de creencias colectivas, otorga certeza y seguridad al sujeto, de ma-

nera individual y grupal. Una gran parte de lo que pensamos del mundo se basa en opiniones que hemos obtenido de las redes sociales digitales, no en hechos, información objetiva, científica o validada (Fowks, 2017).

Es importante enseñar a los alumnos la trascendencia del fenómeno de la posverdad y su impacto en la opinión pública, la democracia y en la reproducción de intolerancia, estigmas y rechazo al otro.



CONCLUSIÓN

Educar en comunicación es indispensable en el nivel medio superior, pues permite comprender y analizar los procesos de reproducción de significados en la sociedad. Enseñar comunicación debe derivar en la generación de actitudes de igualdad, empatía, apoyo y comprensión hacia el otro, en una actitud crítica y analítica hacia el consumo y difusión de noticias falsas y reproducción de posverdad.

Particularmente, es fundamental desarrollar habilidades que permitan analizar el lenguaje en su dimensión política y social, con el fin de formar ciudadanos críticos y respetuosos que participen activamente en la construcción de la democracia, desarrollen relaciones equitativas, solidarias y comprensivas con sus semejantes.

REFERENCIAS

Consejo Nacional para la Prevenir la Discriminación (2018). *Una de cada 5 personas de 18 años y más declaró haber sido discriminada en el último año: encuesta nacional sobre discriminación (ENADIS)*, Comunicado de prensa. (346/18). Recuperado el 4 de Noviembre del 2019, del sitio: <https://www.inegi.org.mx/>

ENCRUCIJADA

contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/ENADIS2017_08.pdf.

Fernández, F; Rizo, M. (2009). *Nosotros y los otros: La comunicación humana como fundamento de la vida social*. Ciudad de México, México: Editoras los miércoles.

Fowks, J. (2017). *Mecanismos de la posverdad*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Goffman, E. (1963). *Estigma*. La identidad deteriorada. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Hernández, J. (2013). ¿Qué tan extraño es el extraño?: consideraciones de la otredad en Simmel, Sennett y Bauman. RELACSO. Revista Estudiantil Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2013 (3), PP. 1-16.

Martín, J; Corona, S. (2017). *Ver con los otros*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Salles-Mora, M. (2017). *La posverdad y su manejo o impacto en la realidad nacional*. En Análisis Plural, primer semestre de 2017. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

Simmel, G. (1986). *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid, España: Alianza.



EL ARRIBO

PORTAFOLIOS

DE NATURALEZA FANTÁSTICA

ROCÍO CABALLERO



[HTTP://SPLASHDEIDEAS.COM/BLOGGING/ARTE-CAFE-ROCIO-CABALLERO-GUADALAJARA/](http://SPLASHDEIDEAS.COM/BLOGGING/ARTE-CAFE-ROCIO-CABALLERO-GUADALAJARA/)

Egresada de la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado La Esmeralda, ha participado en exposiciones colectivas e individuales en México, Estados Unidos, Sudamérica y Europa. Actualmente exhibe su obra en las Galerías Oscar Roman en la Ciudad de México y Corsica en Puerto Vallarta, Jalisco, donde ha presentado las series: *La Búsqueda de la Ataraxia* (2013) *La Búsqueda del Paraíso* (2012) *El Código Gris* (2011) *Los Territorios del Vacío* (2007), *El Anecdotario de los Duendes Grises* (2004) y *De Abogados y Surros* (2001).

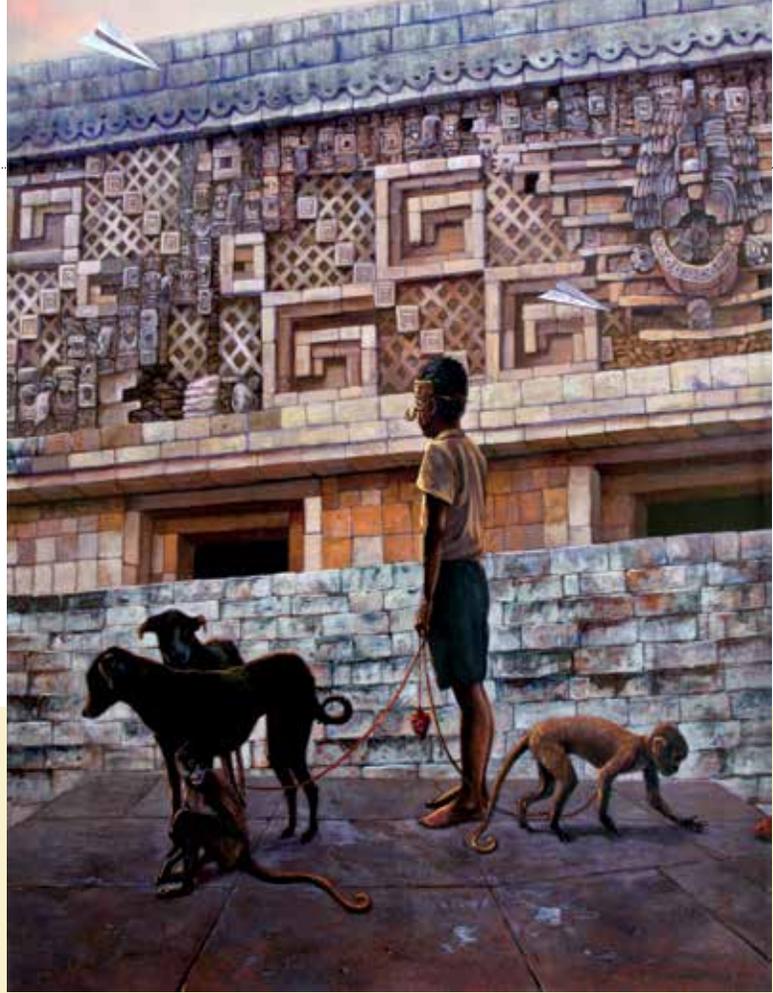
Obtuvo segundo lugar en la 1ª. Bienal de Pintura Latinoamericana y del Caribe, México DF (2002), así como menciones honoríficas en *The 10th Annual MexAm/VSC Artist Fellowship, Vermont Studio Center, VT, EUA* (2002) y en el *XIII Encuentro Nacional de Arte Joven* (1993). Con el apoyo de CONACULTA-INBA realizó la residencia en *Vermont Studio Center, Johnson, VT, EUA*. (2003); y la residencia de Intercambio en *Art Awareness, Lexington, NY, EUA* (1994).

Su obra forma parte de la colección del *National Museum of Mexican Art, Chicago, IL, USA*. Su obra se encuentra en el libro

100 Pintores y Pintura Mexicana, 200 Artistas Mexicanos Siglos XIX, XX y XXI, Editado por Promoción de Arte Mexicano (2009) y en *El desnudo femenino una visión de lo propio* de Lorena Zamora, Editado por CONACULTA (2000), entre otras publicaciones.

Las series gráficas *Historia de Hadas y Elfos*; *Crónicas porcinas* y *Gráfica erótica de bolsillo* las realizó en coedición con los talleres: Caracol Púrpura, Colectivo La Malagua y la Pinacoteca 2000.

Actualmente Caballero se encuentra trabajando en diversos proyectos pertenecientes a la serie *De crimen y sin castigo*, donde ofrece una visión personal y fantástica de aquellos hombres que pueden prescindir de la moral en bien de un porvenir que justifica cualquiera de sus acciones.



EL NIÑO DE LOS MONOS



DULCE INOCENCIA



¡GOTCHA!



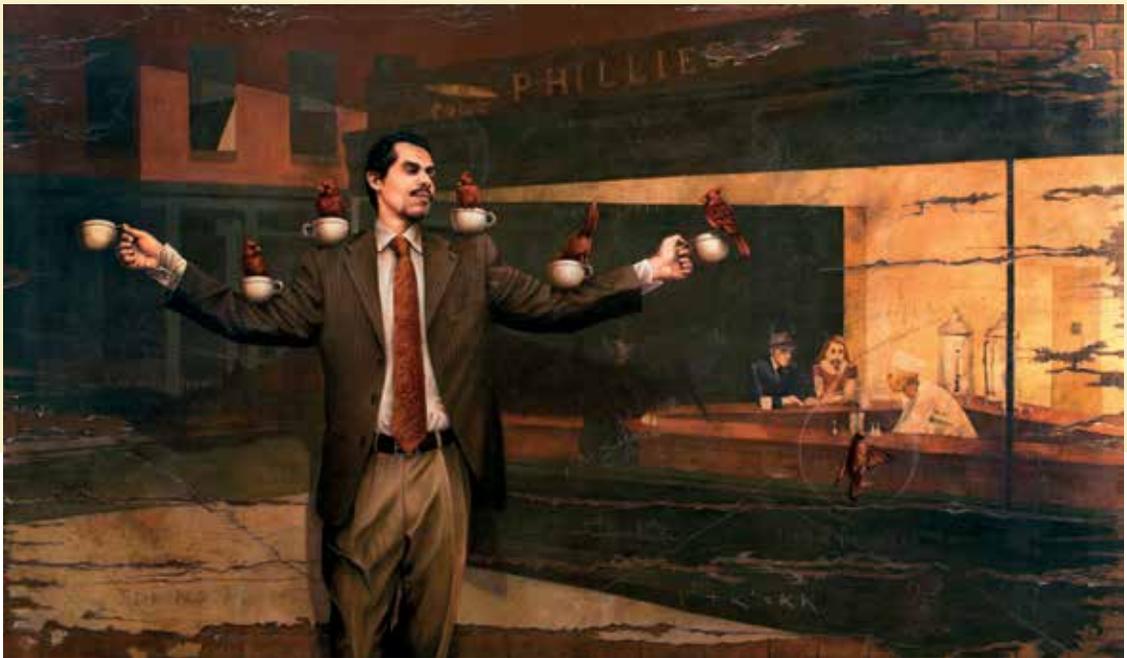
LECCIÓN 9: OMNIPOTENCIA



MÉXICO CREO EN TI



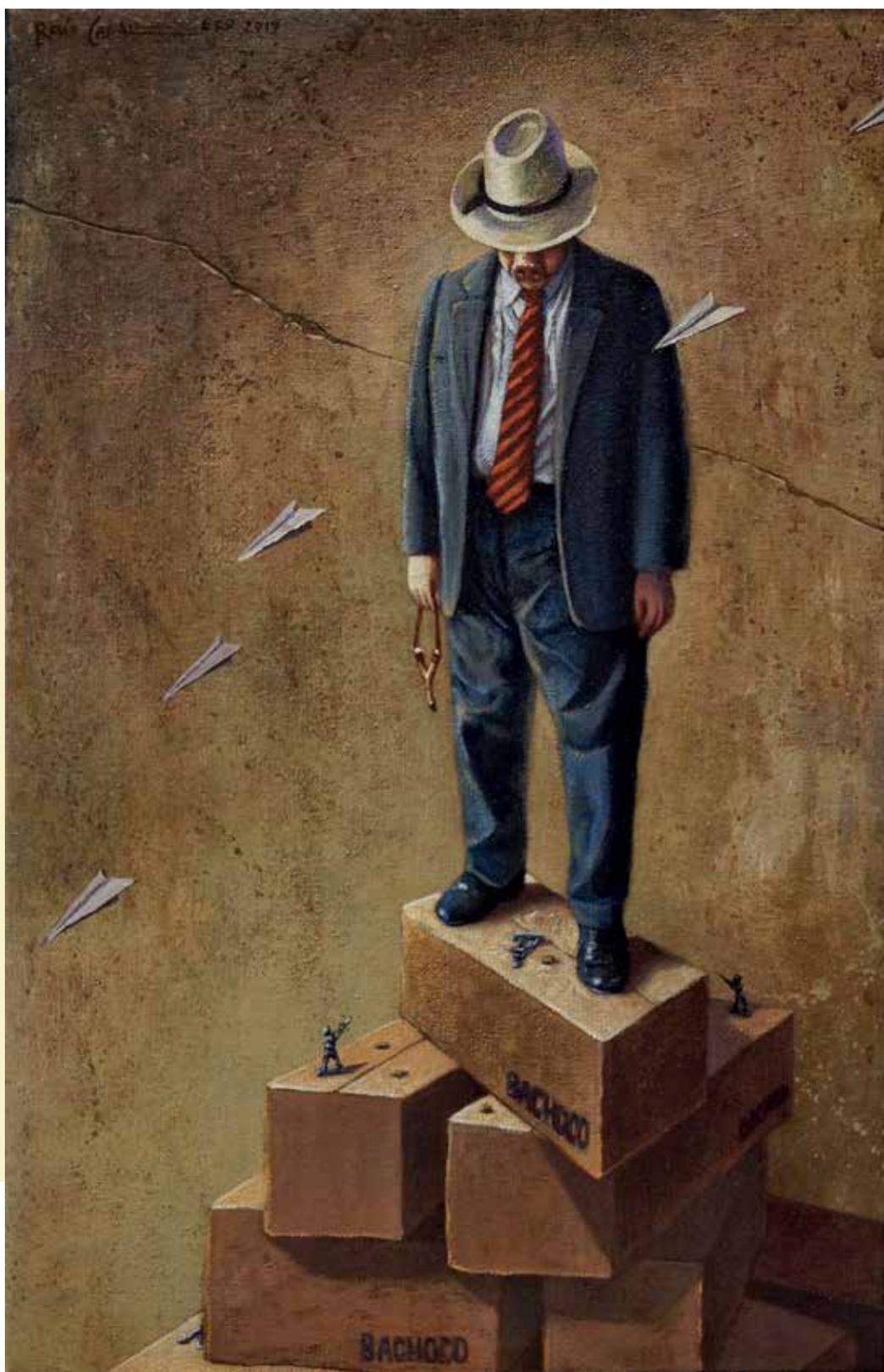
DE CRIMEN Y SIN CASTIGO



EL ESPANTAPÁJAROS



EN EL REINO DE YUPPIELAND II



MUCHOS HUEVOS



RETRATO DE FAMILIA



SAUDADE

EDUCAR

¿TAREA DIFÍCIL?

Educate difficult task?

HASSIBI YESENIA ROMERO PAZOS
 Texto recibido: 20 de septiembre de 2019
 Texto aprobado: 05 de noviembre de 2019

Resumen: La docencia es una tarea que nunca ha dejado de ser eje central de las sociedades, aunque en la actualidad la sociedad cuestione la labor del docente, quitando importancia a la figura y esto ha provocado un cambio percepción hacia estos, los docentes han tratado de transformar su docencia a incorporar tecnologías y dando un peso a la aplicación de los conocimientos, pero al preguntarnos porque educamos nos ponemos en un cuestionamiento que es difícil responder, aunque sabemos que es porque nos gusta, recaemos en la idea de formar buenos ciudadanos y transmitir nuestros conocimientos, pero ¿será el único fin de la educación?

Palabras clave: educar, tecnologías, docente, educación, aprendizaje, enseñanza

Abstract: *Teaching is a task that has never ceased to be the central axis of societies. Although today society questions the work of the teacher, taking away the importance of the figure, and this has caused a change in perception towards them, teachers have tried to transform his teaching to incorporate technologies and giving weight to the application of knowledge. However, when we ask ourselves why we educate, we put ourselves in a question that is difficult to answer, although we know that it is because we like it, we fall back on the idea of forming good citizens and transmitting knowledge, but will it be the sole purpose of education?*

Keywords: *Educate, technologies, teacher, education, learning, teaching.*

No solo somos profesores en el aula, así como traspasamos esos límites personales, **también somos un modelo a seguir** actuando con principios éticos y morales, pues tal vez impactemos a estos jóvenes en su futuro.

En esta transformación tecnológica que hemos adquirido y seguimos avanzando, se puede entender que la figura del docente es innecesaria creyendo que este se puede sustituir por las nuevas tecnologías y podemos caer en el error de no reconocer el trabajo del profesor y con ello, que no se brinden las mejores condiciones laborales.

Sin embargo, aunque las tecnologías avancen y se transforme la educación, los docentes aún seguimos siendo ejes centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje y estos cambios mencionados han generado que los docentes busquen cambiar la forma de enseñar incorporando estas herramientas como apoyo pedagógico.

De acuerdo con Jonassen (2002), la tecnología no debe ser utilizada para la instrucción de los estudiantes, sino que debe servir como una herramienta para la construcción del aprendizaje, a fin de que aprendan con ellas, no de ellas.

Cabe mencionar que ninguna tecnología es capaz de sustituir esta labor de educar pues implica aspectos que van más allá de adquirir conocimientos, pues implica el desarrollar habilidades, actitudes, aptitudes, valores, fomentar el pensamiento crítico y orientar al alumno hacia una formación integral.

Tal cual lo menciona Carrasco y Javayoles, (2015) se debe proporcionar una educación integral que no es la suma de materias, sino aquella que es capaz de poner unidad en todos los aspectos de la vida del ser humano.

Por lo que el educar no implica sólo el aspecto formativo, sino que abarca más allá, pues requiere de un trabajo personalizado ya

que educamos cubriendo necesidades, dando seguimiento al avance, debemos tener una interacción personal con los alumnos, debemos generar ambientes de empatía y conexión con nuestros alumnos. Pues educar, también son aquellos lazos que establecen los docentes que permiten que el alumno tenga confianza, dicha confianza en su profesor permite que este se acerque a él, solicitando orientación hacia dudas de la asignatura, dudas de otras asignaturas o problemas académicos y personales que requieren atención.

Cabe hacer énfasis en que para educar debemos conocer a nuestros alumnos y tener cercanía con ellos, pues el simple hecho de que no sean un apellido, un número de lista, hará la diferencia y permitirá que el alumno se sienta en un ambiente adecuado para aprender, esto implica muchas veces tener ese contacto con sus sentimientos y emociones.

Cortada (2016), relaciona los aspectos cognitivos y los emocionales, indicando que deben tener una relación estrecha; como docentes debemos individualizar el conocimiento, son actitudes y responsabilidades que sólo puede asumir y llevar a cabo el docente trabajando día a día con sus alumnos.

Entendido es que la docencia y la labor de educar es una experiencia de vida donde debemos cuidar ese aspecto humano, pues no solo somos profesores en el aula, así como traspasamos esos límites personales, también somos un modelo a seguir actuando con principios éticos y morales, pues tal vez impactemos a estos jóvenes en su futuro y con ese trato hacia los alumnos podemos influir en muchos aspectos ya sea negativa o positivamente. Entonces al analizar el aspecto que conlleva educar cae-



Educar es una actividad personal que puede comprometerse desde la vocación docente”.



AL MAESTRO CON CARIÑO

mos en la cuenta que va más allá de transmitir conocimientos, nosotros como docentes nos convertimos en un modelo referente para nuestros alumnos, donde desarrollamos conocimientos, habilidades, valores y formas de ver la vida, pues no solo influimos en la vida académica, traspasamos límites personales.

Y es ahí donde vemos la riqueza como profesores de educar, pues las condiciones no son nada favorables, es poco el reconocimiento social, la idea de que somos innecesarios y ya reemplazables por la tecnología, las condiciones socioeconómicas que vivimos como docentes, entre otras cosas, que incluso lle-

gan a desanimar al docente y si no hace esta reflexión de porque educamos, puede perder el sentido y dejar la docencia o verlo como algo sin importancia y mucho menos con el impacto que se logra tener en los alumnos.

Ayala (1998) nos comenta que educar es una actividad personal que puede comprometerse desde la vocación docente, es decir, independientemente de cual sea la razón que haya llevado al profesor a la práctica de la docencia, existe un componente de la personalidad, que lo puede manifestar como realización profesional o como una de las frustraciones.

Por eso es importante tener claridad del

Parte de **educar es querer formar personas** competentes, personas **con valores**, personas con habilidades

fin y del impacto que tenemos sobre nuestros alumnos, pues pocas veces vemos la riqueza de la docencia y lo dejamos en fines de ser mejores ciudadanos y educar va más allá de ese fin; pues nosotros no solo enseñamos disciplina, traspasamos muchos aspectos del individuo y de su formación profesional y personal, que va a influir en aspectos presentes y futuros.

Pues la finalidad de la docencia busca educar para poder compartir experiencias y conocimientos con los alumnos, para que ellos puedan aprender y aclarar un mundo social y cultural para poder despejar ideas y analizar la realidad que los rodea, pues deben aplicar los conocimientos adquiridos.

Por ello el docente debe reconocer que tenemos mucho que aprender de nuestros alumnos, desde aspectos disciplinares, aplicación de conocimientos y de la vida, haciendo necesaria una profesionalización de nosotros los docentes, para poder comprender a las nuevas generaciones incorporando esos cambios tecnológicos y educativos, que hemos venido comentando durante este escrito.

Y es donde la labor del educar se hace más fuerte, pues debe partir de enseñar al alumno a *aprender a aprender*, *aprender a ser*, *aprender a hacer* y *aprender a convivir* con la ayuda de las tecnologías, que ese aprendizaje le sirva para afrontar problemáticas actuales o bien para aplicar ese conocimiento, para poder diferenciar información válida a aquella que no lo es, pues parte de educar es querer formar personas competentes, personas con valores, personas con habilidades y así como son capaces de aplicar sus aprendizajes adquiridos también deben ser competentes en el ámbito laboral, deben saber ser personas, ya que formamos profesionales, pero principalmente formamos para la vida.

Y para introducir las tecnologías en la edu-

cación, solo es cuestión de guiar su uso para un fin educativo y guiado a su aprendizaje, cosa que requiere cambiar la perspectiva de los alumnos, pues su uso es de ocio, diversión u otros fines, y si es algo que forma gran parte de su vida puede generar interés y motivación a la asignatura; pero también cabe mencionar que nos puede apoyar para generar vínculos con los alumnos, formas de trabajo que fomenten la colaboración y el desarrollo de valores y habilidades.

Cabe hacer mención que para lograr estos fines de la tecnología requiere de una formación por parte del docente, pues requiere de una nueva pedagogía, requiere de dominio de su asignatura, formación o actualización de aspectos pedagógicos para poder integrar las tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Así puedo llegar a la conclusión de que la educación requiere de un docente, un docente preocupado por los alumnos y su formación, dispuesto a aprender, a innovar, pero sobre todo un docente consiente de que debe aprender de sus alumnos, de esas generaciones con otro chip, con otras necesidades, con otras exigencias, pero también con una nobleza de enseñar a su profesor.

BIBLIOGRAFÍA

Carrasco, B; Javayoles, J. (2015). *Motivar para educar: Ideas para educadores: docentes y familias*. Madrid, España: Narce.

Cortada, A. (2016). Relaciones entre emoción y cognición. *Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 1, 1, pp. 69-88.

Ayala, C. (1998). *La función del profesor como asesor*. Ciudad de México, México: Trillas.

Jonassen, D. (2002). *Computadoras como herramientas de la mente*. Eduteka. Recuperado el 19 de septiembre de 2019, del sitio: <http://www.eduteka.org/Temas12.php>.

EDUCACIÓN Y CULTURA, BINOMIO FUNDAMENTAL EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

Education and Culture, fundamental binomy in academic performance

LAURA NOEMY PÉREZ CRISTINO
NORMA IRENE AGUILAR HERNÁNDEZ
Texto recibido: 20 de septiembre de 2019
Texto aprobado: 05 de noviembre de 2019

Resumen

El objetivo de este artículo es reflexionar acerca de los y las jóvenes – estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, como actores estratégicos y determinantes en la mejora del sistema educativo mexicano, quienes deben ser el centro de la discusión e investigación educativa.

Responder a la pregunta ¿para qué educar? está íntimamente relacionada con la obligación de definirlos no sólo por su categoría de estudiantes sino reconocerlos como jóvenes, internautas, emisores y receptores de mensajes, amigos, hijos, incluso padres y madres. Esta diversidad se refleja en sus condiciones sociodemográficas, pero consideramos que también es necesario mirar el aspecto cultural como variable interviniendo en su desempeño académico, de esa manera —como docentes— tendremos mayores indicadores para dar respuestas a la interrogante planteada.

Palabras clave: educación, juventud, consumo cultural, prácticas culturales, educación integral, Colegio de Ciencias y Humanidades.

Abstract: *The objective of this article is to reflect on young people - students of Colegio de Ciencias y Humanidades - as strategic and determinant actors in the Mexican education system improvement, who should be the center of educational discussion and research. Answering the question of why educate? It is closely related to the obligation to define them not only by their category of students but to recognize them as young people, internet users, senders and recipients of messages, friends, children, even fathers, and mothers. This diversity is reflected in their sociodemographic conditions. However, we consider that it is also necessary to look at the cultural aspect as an intervening variable in their academic performance. That way - as teachers - we will have higher indicators to give answers to the question posed.*

Keywords: *Education, youth, cultural consumption, cultural practices, integral education, Colegio de Ciencias y Humanidades.*

Una de nuestras preocupaciones fundamentales al actuar en la enseñanza media superior, como lo señala Alfonso Caso, debe consistir en demostrar a los escolares que la escuela “es una comunidad de cultura”, “una comunidad de maestros y alumnos que no persiguen fines antagónicos, sino complementarios, y que se traducen en un fin fundamental, considerado desde dos puntos de vista distintos pero nunca opuestos: enseñar y aprender” (Caso, citado en González, 1953, p. 11).

Algunos estudios e investigaciones sobre la condición estudiantil (Blanco, 2007; Obregón, 1997; Santillán, 2005) han explicado la importancia particular del *contacto entre docentes y estudiantes* como elemento clave del proceso de admisión e integración a la vida intelectual y universitaria. Han concluido que en cuanto mayor sea la interacción entre docentes y estudiantes para formar lazos personales e intelectuales, más posibilidades habrá de que los estudiantes desarrollen sentimientos de seguridad, cohesión de grupo y pertenencia a los valores, lo que muchos llaman una *formación integral*.

Lo anterior nos lleva a replantear nuestra mirada y considerar factores que no han sido lo suficientemente reflexionados; como que la realidad juvenil es heterogénea, diversa, en la medida en que responde a un contexto determinado; es decir, no podemos seguir pensando que las propuestas de solución del siglo pasado pueden resolver los problemas actuales de los y las jóvenes del Colegio de Ciencias y Humanidades. Por lo tanto, es necesario considerar al alumno como un sujeto integral, sacarlo de la lógica estudiantil y recordar que no sólo es estudiante, también es hijo, hermano, padre o madre, pareja, amigo, televidente, internauta, emisor y receptor de mensajes, ciudadano; y por ende no sólo se

construye a partir de lo obtenido en la escuela.

Por eso es importante la descripción y el análisis de las diferentes variables e indicadores sociales, educativos y culturales de los jóvenes estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades; argumento que avala la importancia de relacionar las prácticas culturales de dichos jóvenes con su desempeño escolar.

Esto implica aproximarnos a la vida cotidiana de los jóvenes *ceceacheros* para romper la falsa perspectiva de señalarlos como eternos menores de edad, tomando en cuenta, como lo plantea Frida Díaz Barriga (1993), sus características psicológicas, físicas y psicopedagógicas; así como comenzar realmente a considerarlos *actores estratégicos* en el desarrollo social, intelectual y cultural de la Universidad. Para entender a los jóvenes universitarios es necesario el análisis de las realidades de ese sector, a partir del estudio de los contextos sociales y culturales específicos en los que la cuestión juvenil es planteada.

Es innegable que los jóvenes de hoy son diferentes de las generaciones precedentes de antaño, los jóvenes se emancipaban a través del trabajo, el estudio y el matrimonio. Ahora, para muchos, las vías preferentes son la conectividad y el consumo digital, éstas son circunstancias propias de la generación actual, denominada *generación multimedia* o *Z*.

La *generación multimedia*, llamada así no sólo por la variedad de medios a su disposición sino también - y sobre todo - por sus prácticas simultáneas, son jóvenes menores de 18 años, quienes han conocido desde su infancia un universo mediático y tecnológico extremadamente diversificado y poblado de pantallas: televisor, DVD, celular, computadora, MP3, MP4, Ipod, Ipad, Wii, entre otros dispositivos. “En este universo, los chicos viven una experiencia cultural distinta:

Para entender a los jóvenes universitarios es necesario el análisis de las realidades de ese sector, a partir del estudio de los contextos sociales y culturales específicos en los que la cuestión juvenil es planteada.



nuevas maneras de sentir, de escuchar y de ver. Nuevas formas de leer y de escribir. Nuevos usos del lenguaje y nuevos modos de comunicarse. Nuevas formas de aprender y de conocer” (Morduchowicz, 2014, pp. 15-16). Todo ello son prácticas y características de los y las jóvenes a quienes está dirigida nuestra labor docente, pero ¿qué sabemos de ellos y ellas?

En México, el desarrollo de los estudios sobre juventud (De Garay, 2004; Domínguez, 2005) ha mostrado de manera muy vaga la relación entre el aprovechamiento escolar y las prácticas culturales. En la última década lo que se constata es la escasez de trabajos desde esta perspectiva. La mayoría de las investigaciones abordan variables socioeconómicas, demográficas, estadísticas de reprobación y deserción; sin embargo, hace falta darle un nuevo enfoque: *el cultural*.

En el trabajo cotidiano y actividades en clase vislumbramos que los jóvenes son totalmente heterogéneos, tienen distintos intereses, gustos, preferencias culturales, formas de vestir, hablar, actuar; por lo tanto, un distinto y diverso consumo cultural. Esto pareciera una condición *natural*, pero la diversidad ju-

venil conlleva distintas formas de aprender y aprehender el mundo, pues la cultura es el principio organizador que ayuda al individuo a entender y a vivir en la sociedad. Es una manera de posicionarse frente al mundo, frente a los demás y frente a uno mismo. Permite mirar de otra manera la realidad y pensar en el lugar que cada uno ocupa en ella, en relación con el otro.

Acceder a la cultura desde la escuela permite que los alumnos entiendan quiénes son, cómo se les define socialmente y cómo es y funciona la sociedad en la que viven. Así, la producción y el intercambio de significados compartidos es un concepto esencial para la educación, porque es el espacio en el que los jóvenes definen y trazan su relación con el mundo.

Por ello, proponemos elaborar un *Diagnóstico del consumo cultural de los y las jóvenes del Colegio de Ciencias y Humanidades*,¹ porque

¹Retomamos lo que Bourdieu planteaba como capital cultural; es decir, los antecedentes culturales, el conocimiento, la disposición y las habilidades que son transmitidas de una generación a otra. El capital cultural puede existir bajo tres formas: en estado incorporado, como disposiciones de inculcación y asimilación; en estado objetivado, bajo la forma de bienes y objetos culturales como libros, diccionarios, obras de arte, etcétera, y en estado institucio-

“
Los jóvenes se
emancipaban
a través del
trabajo, el
estudio y el
matrimonio”.

Los jóvenes son totalmente heterogéneos, tienen distintos intereses, gustos, preferencias culturales, formas de vestir, hablar, actuar; por lo tanto, un distinto y diverso consumo cultural.

nos ayudará a entender de mejor manera su realidad, tener nuevos indicadores y elementos a considerar en la planeación educativa: elaboración de programas operativos, diseño de secuencias, materiales o recursos didácticos, instrumentos de evaluación, etcétera.

El diagnóstico debe identificar las siguientes variables: consumo cultural, prácticas culturales, uso de tiempo libre, consumo mediático, acceso y uso de redes sociales, bienes culturales objetivados y materiales, acceso y uso de equipamiento tecnológico (familiar y personal), acceso y uso de Internet, valoración y significado simbólico de bienes culturales y tecnológicos, entre otras.

Así conoceremos el estado en el cual viven los estudiantes del Colegio para tener mayor información de esa cotidianidad. Si bien son muy importantes los resultados de diversos instrumentos que actualmente la Dirección General del CCH aplica a los estudiantes: Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI), el Ticómetro, los estudios psicométrico y de salud que se aplican a los alumnos de nuevo ingreso; o el Examen Diagnóstico Académico (EDA) para los estudiantes de tercer y quinto semestre, consideramos que el *Diagnóstico del consumo cultural de los y las jóvenes del Colegio de Ciencias y Humanidades* enriquecería ampliamente el mosaico de la realidad cultural, educativa y juvenil de los *ceceacheros*. Con esa información, los docentes tendríamos una mirada enriquecida para responder a la importante interrogante: ¿para qué educar?

nalizado que constituye una forma de objetivación por medio de títulos y certificaciones escolares. Bourdieu, P ; J. Passeron. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México, México: Fontamara.

Esto nos obliga a recuperar el debate epistemológico acerca de la importancia del ser, del método y de la realidad, lo que le permitirá al alumno el análisis de su contexto. El método tiene mucho que aportar, su utilidad radica en la posibilidad de generar conocimiento crítico y adquisición de práctica de conocimientos para la transformación de la realidad social y juvenil.

Es innegable que la escuela ya no concentra el monopolio de la información. Las pantallas generan un vínculo diferente con la información, el aprendizaje y el conocimiento. Se transformaron las maneras de conocer y de aprender, y por lo tanto, se están transformando las maneras de enseñar. La institución escolar tiene el gran desafío de *educar para pensar*.

Y en este sentido, reconocemos el esfuerzo de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades para enriquecer la formación docente, la elaboración de recursos educativos y ampliar los beneficios que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) y las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC's) en el entorno educativo, pero también es importante identificar las deficiencias, limitantes y carencias en el acceso y uso de éstas, acerca de las cuales aún son escasos los logros alcanzados.

Finalmente, cuando el docente de educación media superior propicie procesos formativos en sus alumnos, como la indagación, el descubrimiento, la reflexión crítica y argumentada, etcétera; estará promoviendo que lo que Adorno (1991) señalaba como la apropiación subjetiva de la cultura, y existirán razones más sólidas y trascendentes para ejercer nuestra labor docente.



La institución escolar tiene el gran desafío de *educar para pensar*”.

Sí, logramos desarrollar en los y las jóvenes una actitud crítica frente a la vida, la percepción y lectura de los mensajes de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías se dará por añadidura. Pero antes de pedir un cambio en ellos, los docentes tenemos que ser sujetos —emisores y receptores— críticos de las prácticas comunicativas que genera el aula (exposición, diálogo, debate, participación reflexiva), de otra manera es irrisorio pretender educar desde la apatía, el desinterés y la farsa.

CONCLUSIONES

Los problemas actuales del Colegio de Ciencias y Humanidades no pueden enmendarse con la mirada del pasado, con propuestas cifradas en realidades con distintas características sociales, económicas, políticas y culturales. Es necesario mirar, estudiar y proponer soluciones a problemáticas como la reprobación, el rezago educativo o la deserción escolar.

Lo anterior nos hace reflexionar que, a pesar de estar gran parte del día con los jóvenes estudiantes, en realidad no sabemos mucho de ellos: quiénes son, qué hacen en su tiempo libre, qué les gusta o disgusta, cuáles son sus antecedentes culturales familiares, dónde viven, con qué condiciones cuentan para estudiar, cuáles son sus hábitos de estudio, cuáles son sus valores, qué les emociona, cuáles son sus expectativas, sueños y deseos. Responder a estas cuestiones representa una buena manera en que la cultura escolar pueda comprender a las culturas juveniles de los estudiantes universitarios.

Sostenemos que son necesarios estudios que proporcionen nuevos parámetros y características para comprender la heterogeneidad y complejidad de la realidad juvenil actual de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, los cuales permitan explicar y solucionar, a partir de una lógica integral y crítica. El diagnóstico que proponemos no sólo ayudaría a incidir en las problemáticas ya señaladas, sino a reorientar el sentido del bachillerato universitario.

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, W. (1991). *Actualidad de la filosofía*. Barcelona, España: Paidós.

Bourdieu, P ; J. Passeron. (1979). *La reproducción : Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México, México: Fontamara.

_____. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Ciudad de México, México: Pomares.

Díaz, F. (1993). *La adolescencia y algunas implicaciones en la enseñanza de las ciencias sociales. Notas sobre la comprensión del conocimiento social*. en *Revista Perfiles Educativos*. (60), Ciudad de México, México: CISE- UNAM, pp. 29 – 34.

Domínguez, M. (2005). *Transformaciones en las prácticas culturales de los jóvenes. De la lectura como ocio y consumo a la fragmentación neotecnológica*, en *Revista de Estudios de Juventud*, (70). Recuperado el 4 de noviembre del 2019, del sitio: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1387273>

González, P. (1953). *El problema del método en la reforma de la enseñanza*. Ciudad de México, México: Separata del Boletín de la Asociación Nacional de Universidades.

Morduchowicz, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2014). *Los chicos y las pantallas. Las respuestas que todos buscamos*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Obregón, T. (1993). *El adolescente estudiante: experiencia docente*. En revista *Perfiles Educativos*, (60), Ciudad de México, México.

Santillán, D; López D. (2005). *El binomio deserción-reprobación: un fenómeno poco asequible*. En *Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades. Eutopía*, (8), pp. 125-133. Ciudad de México, México: Colegio de Ciencias y Humanidades/UNAM.



ESTE DULCE NIÑO QUE AÚN SOY

EDUCAR PARA LA COMPLEJIDAD

Educate for complexity

MIREYA MONROY CARREÑO
PATRICIA MONROY CARREÑO

Texto recibido: 2 de septiembre de 2019
Texto aprobado: 5 de noviembre de 2019

Resumen

En la actualidad la educación tiene la responsabilidad de contemplar la complejidad del contexto y los cambios acelerados del desarrollo de la tecnología y la ciencia, con el fin de que los alumnos sean capaces de comprender e implementar estrategias que confronten los procesos de incertidumbre que se presenten en la realidad, con la finalidad de satisfacer sus necesidades y las de su entorno sin transgredir los derechos de los demás por medio de alternativas sostenibles; por lo tanto, para que la educación responda a estos criterios es necesario concebirlo desde un enfoque sistémico y transdisciplinario en donde coadyuve la teoría y la práctica para disminuir los conocimientos fragmentados y transformarlos en saberes con propósitos definidos.

Palabras claves: complejidad; educación; transdisciplinariedad.

Abstract: Nowadays, education has the responsibility of contemplating the complexity of the context, and the accelerated changes in the development of technology and science. So that students are able to understand and implement strategies that confront the processes of uncertainty that arise in reality. In order to meet their needs and of their environment without violating others' rights and through sustainable alternatives. Therefore, in order for education to respond to these criteria, it is necessary to conceive it from a systemic and trans-disciplinary approach where theory and practice convey to reduce fragmented knowledge and transform it into knowledge with defined purposes.

Keywords: Complexity, education, transdisciplinarity.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día vivimos en un mundo cada vez más globalizado con mayores avances tecnológicos; que conllevan a una realidad con un mayor número de relaciones enlazadas entre sí, dando una representación de un mundo con mayor complejidad; por lo tanto se requiere formar individuos con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan comprender, transformar e innovar para mejorar el contexto actual.

Por lo anterior, la educación debe de tener

un carácter de formación integral que proporcionen habilidades considerando factores externos (relaciones interdisciplinarias, manejo de tensión, relación interpersonal y comunicación) y factores internos (autococimiento, manejo de emociones, toma de decisión y creatividad), para ello se requiere que el conocimiento sea pertinente es decir que debe confrontar la complejidad (Morin, 1999, p.15). Con base a lo anterior, se plantea que para que el conocimiento sea considerado pertinente se debe situar en el contexto y en el conjunto con el cual está relacionado, para ello se requiere de cuatro factores que se muestran en la figura 1.

Contexto

Las informaciones o elementos aislados son insuficiente para que adquieran sentido deben contextualizarse.

Lo global

Lo global es más que el contexto, es el conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera interretroactiva u organizacional.

Lo multidimensional

Las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad son multidimensionales, al considerar aspectos biológicos, social, afectivo entre otros.

Lo complejo

Complexus significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo.

Los cuatro factores para un conocimiento pertinente. Fuente: Adaptado de Morín, 1999.

En el mismo sentido, el estudiante del siglo XXI debe desarrollar habilidades para la vida, independientemente de aquellas que demande para sus estudios (Fitch, 2015), por ello se requiere estudiar la situación a partir de un enfoque holístico ya que existe una diferencia “entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más poli disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios” (Morín, 1999, p.15).

¿CUÁL ES LA FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN?

La palabra educación procede del latín *edu-*

cere que significa conducir, guiar, orientar (Campos, 1998), debe desarrollar una formación integral como sujeto; que le permita satisfacer las necesidades exigidas por la sociedad (UNESCO, 2010), con el propósito de disminuir desigualdades entre las personas, fomentando la equidad entre ellos (SEP, 2006).

En ese mismo sentido, la educación debe proporcionar un aprendizaje intencionado que fomente en los estudiantes la responsabilidad, la ética, la crítica y la participación (Ruíz, 2012), que les sirva como orientación y los encamine hacia el perfeccionamiento de sus cualidades y virtudes, sin transgredir los derechos humanos (Escobar, Franco; Du-

La educación debe proporcionar un aprendizaje intencionado que fomente **en los estudiantes la responsabilidad**, la ética, la crítica y la participación.

que, 2010), lo cual potencialice todas sus habilidades y convertirlas en realidades (Díaz, Quiroz, 2013).

Además, la función de la educación no únicamente es la formación de individuos educados y capacitados, sino debe de dar las pautas que cambien la manera de pensar, actuar y convivir; que se reflejen en cambios sociales y culturales que permitan conducir al desarrollo de un país (Muñoz, Rodríguez, 2012).

Por ende, la educación debe responder a las necesidades de un mundo global, complejo y cambiante, por ello, no es suficiente un cambio de métodos de enseñanza, planes de estudio, sino se requiere un cambio de pensamiento (Flores, 2014, p.26), desde un enfoque transdisciplinariedad en el que exista un nuevo convenio entre ciencia y sociedad, en el que se disminuya las distancias entre el conocimiento científico y conocimiento cotidiano (Pérez, Moya y Curcu, 2013), que permita crear relaciones entre diferentes objetos y áreas del conocimiento (Nicolescu, 2000).

LAS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN DESDE LA COMPLEJIDAD

Las finalidades de la educación desde la perspectiva compleja según Tobón (2013, p.42) son:

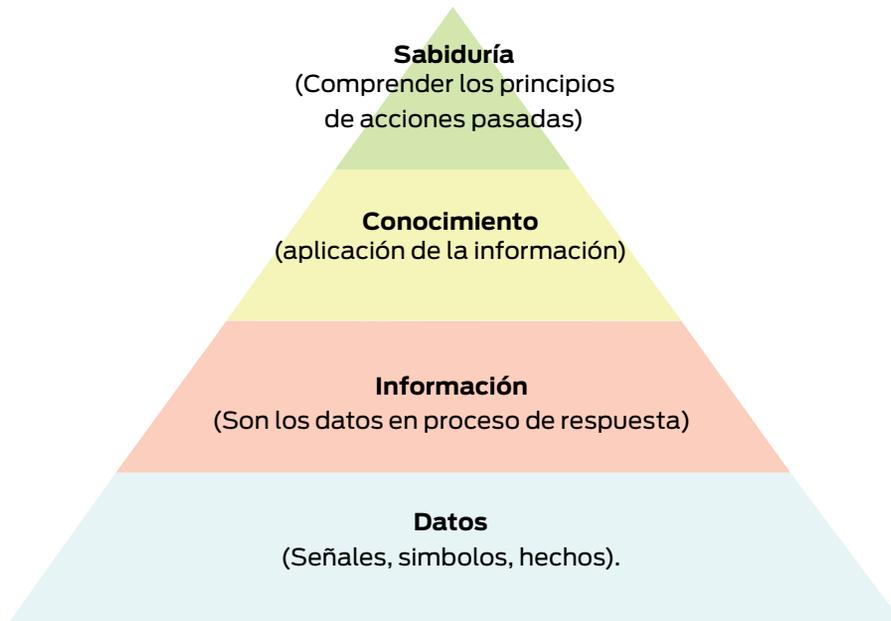
1. La educación requiere enseñar como es el proceso del conocimiento, desde una visión multidimensional y así desarrollar en los individuos la capacidad para buscar la lucidez dentro de una perspectiva de ilusión y error, en

otras palabras, que las personas creen una consciencia de qué es el conocimiento, cómo se conoce, para qué se conoce y por qué se conoce.

2. Encaminar la educación hacia problemas del contexto personal, social, organizacional y ambiental.
3. La didáctica tiene el reto de enseñar qué es el ser humano desde la integración de saberes académicos, personales, locales y globales.
4. La educación debe responder y promover la comprensión del destino planetario del hombre, la relación de los procesos locales y globales.
5. La educación posee la tarea de formar en la comprensión de los procesos de incertidumbre y en su afrontamiento a través de estrategias que la confronten.
6. La comprensión es medio y fin de la comunicación humana, la cual se logra a partir del contacto y la vinculación con aquello que se espera comprender.
7. Es indispensable enseñar la condición de sujeto en relación consigo mismo, la sociedad, la especie y el entorno ecológico.

Cabe mencionar que otro aspecto importante es la transdisciplinariedad ya que para cumplir con las finalidades de la educación antes mencionadas es necesario crear las condiciones idóneas para que los estudiantes transformen la información en conocimiento y el conocimiento en saber encaminada hacia propósitos definidos (Morin, 2002), como se muestra en la Imagen 2.

La educación debe responder a las necesidades de un mundo global, complejo y cambiante.



La pirámide de DICS, que consiste en saber-cómo y saber-qué saber. Fuente: Adaptada de De Bruin; Rossing (2017), Morin (2002).

A modo de conclusión:

La educación debe proporcionar habilidades para la vida que promueva una formación integral que les permita a los jóvenes comprender y participar en un mundo complejo, globalizado y cambiante y así encaminarlos a la búsqueda de soluciones integrales para satisfacer sus necesidades personales, locales y globales de una forma ética, crítica, propositiva y responsable, es decir fomentar el *aprender-aprender*, *aprender-hacer* y *aprender-ser* para que los estudiantes respondan a las necesidades actuales.

En resumen, se requieren individuos que sean capaces de interpretar los fenómenos de la sociedad del conocimiento, para ello, se debe promover la creatividad, el manejo de información, el trabajo en equipo, el liderazgo y el autoconocimiento.

REFERENCIAS

Campos, Y. (1998). *Hacia un concepto de educación y pedagogía en el marco de la tecnología*

educativa. Educación y Pedagogía, (2), pp. 1-16.

De Bruin, H; Rossing, G. (2017). *An Ontology about Expertise Management. Journal of Computer and Communications*, (5), pp.101-120.

Díaz, F; Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Ciudad de México, México: McGraw Hill Interamericana.

Escobar, M.; Franco, Z; Duque, J. (2010). *La formación integral en la educación superior. Significado para los docentes como actores de la vida universitaria. Revista Eleuthera*, (4), pp. 69-89.

Fitch, G; Parga, E; Sánchez, R; Barrios, R. (2015). *Holistic Educative Model: A Proposal for Aiming to Strengthen Integral Training of Human Being. Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), pp. 462-486.

Flores, H. (2014). *Complejidad y educación. Revista Diálogos*, 5 (7), pp. 23-34.

Muñoz, H; Rodríguez, R. (2012). *La educación y futuro de México*. Recuperado el 10 de agosto de 2019 del sitio: http://www.plane-educativonacional.unam.mx/PDF/CAP_02.pdf.



FÁBULA DISTÓPICA PARA UNA TARDE DE VERANO

Morín, E. (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*. Paris, Francia: Unesco.

Morín, E. (2002). *Los siete saberes para la educación del futuro*. Colombia, Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

Niculescu, B. (2000). *Levels of reality as source of quantum of indeterminacy*. Recuperado el 24 de agosto del 2019 del sitio: <https://arxiv.org/abs/quant-ph/0012007>.

Pérez, E; Moya, A; Curcu, A. (2013). *Transdisciplinariedad y educación*. *Educere*, 17(56), pp. 15-26.

Ruíz, L. (2012). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista universitaria de*

Sonora, 1, 1-3.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2006). Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) 2007 – 2012. Recuperado el 23 de agosto de 2019, de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. ed.). Bogotá: ECOE.

UNESCO (2010). *Educación, Juventud y desarrollo. Acciones de la UNESCO en América latina y el caribe*. Santiago de Chile: Gráfica Funny.

CAMBIAR TU VIDA: EL PROPÓSITO DE LA EDUCACIÓN

Changing your Life: the Aim of Education

DAVID OCHOA SOLÍS

Texto recibido: 2 de septiembre de 2019
Texto aprobado: 5 de noviembre de 2019

Resumen: En este artículo se plantea que el resultado final de la educación debe ser que los individuos cambien, de la misma manera se postula que la empatía sea el motor de los cambios. El cambio se materializa en las narrativas que presentan la visión de uno mismo y del mundo. Finalmente, se reivindica que en el proceso educativo, el conocimiento que compartimos y elaboramos es necesariamente inacabado.

Palabras clave: Educación, cambio, narrativa, sentido, empatía.

Abstract: *This paper proposes life-changing as the final result of education and empathy as the elements that drive that change. World and self-representations are the factories in which change becomes tangible; furthermore, those representations conveyed through narratives. Finally, it establishes that the knowledge we share and elaborate is necessarily unfinished.*

Keywords: *education, change, narrative, meaning, empathy.*

“Tú, has de cambiar tu vida”.

Torso de Apolo Arcaico, Rainer María Rilke

“Torso. (...) Pues lo que uno ha vivido es en el mejor de los casos comparable a una hermosa estatua que al ser transportada hubiera ido perdiendo todos los miembros y que ahora no ofreciera más que el valioso bloque en el que él tiene que tallar la imagen de su futuro”.

Calle de sentido único, Walter Benjamin

Cambiar la vida podría postularse como el propósito central de la educación. En el verso de Rilke los responsables de cambiar somos cada uno a la vez. Mirar el torso desmembrado de Apolo nos impone una atracción irresistible: tenemos que tallar en él —como dice Walter Benjamin— la imagen de nuestro futuro. La educación puede servir a ese propósito.

El punto de partida de este artículo es la pregunta formulada por la redacción de Eutopía, Educar ¿Para qué? Responder a esta pregunta requiere destacar los fines y conceder menos importancia a los medios. Los medios son un problema esencialmente técnico: dónde y cuándo se deben hacer las cosas y cómo debe ocurrir el aprendizaje. No es que los medios no sean significativos, o que sean simples. Pero con mucha frecuencia se agrandan dándoles una importancia que no tienen. Reconsiderar los fines de la educación es una tarea valiosa.

Además de la tesis adelantada ya —el fin de la educación es que cambies tu vida— propongo cuatro argumentos asociados a la misma: i) El cambio consiste en una modificación de las representaciones que se tienen

de sí mismo y del mundo. ii) Esas representaciones se organizan de manera narrativa. iii) El cambio incide en la adopción de una visión empática y solidaria hacia los otros individuos. iv) Las representaciones que tenemos del mundo y de nosotros mismos son centralmente inacabadas. Las ideas que presento están tomadas de ilustres maestros y pensadores anglosajones: Neil Postman, Jerome Bruner, Elliot W. Eisner, Kieran Egan, Martha C. Nussbaum e Isaiah Berlin.

La educación debe darle a las personas una mejor oportunidad al decidir cómo deberían vivir sus vidas (Edmundson, 2018). La educación puede verse como un proceso interesado en expandir y profundizar el significado que la gente puede extraer de su vida (Eisner, 1998). La construcción de significado es un acto individual que depende de la capacidad de experimentar e interpretar “la significación del entorno, incluyendo la manera como otras personas de su cultura han construido y representado el significado” (Eisner, 1998, p. 25).

Por un lado, es necesario saber cómo es el mundo, por el otro, cómo podría ser. La educación debe alentar en el estudiante, las capacidades para construir una narrativa, que le hable de sus orígenes y le permita visualizar el futuro; escudriñar la historia, aclarar el presente y dar dirección al futuro (Postman, 1995). Constantemente estamos creando historias que nos ubican en el futuro a través de diferentes narrativas: sin una narrativa la vida no tiene sentido y sin un sentido el aprendizaje carece de propósito. La escuela debe proporcionar no tanto una plétora de conocimientos, sino ideales que den dirección y un sentido del deber que comprometa. Sostenía Montaigne (2007), “Prefiero forjar mi alma a amueblarla” (p.1223). Las escuelas que extravían las finalidades de la educación se pueden convertir en casas de detención (Postman, 1995).

La educación debe alentar en el estudiante las capacidades para construir una narrativa que le hable de sus orígenes y le permita visualizar el futuro.

Eduquemos para construir nuevas personas, no un conglomerado de consumistas satisfechos, de masas enojadas sin alma y sin dirección: ciudadanos indiferentes y confundidos.

Para ver el mundo como es hace falta no ser dominados por las apariencias, ideas, creencias y prácticas convencionales. Una de esas ideas convencionales es la de centrar la educación en aspectos tecnológicos. Los responsables de las instituciones educativas son particularmente proclives a confundir los fines de la educación con la adopción de nuevas tecnologías. Otra tara, impulsada también por los actores antes mencionados, es la ilusión de que las instituciones que dirigen han adoptado una perspectiva pedagógica —el equivalente del fin de la historia— que articula una solución cuya validez es universal y atemporal. Esta mismidad es enemiga no solo de la vitalidad sino de la excelencia, pues donde hay pocas opciones y se han alcanzado los enfoques totales, el resultado es la asunción de que la educación evoluciona en una dirección determinada e inamovible, el estancamiento, la entropía.

El acento en la especialización y la sobre-valorización de los aspectos tecnológicos puede constituirse en un obstáculo para reflexionar sobre el sentido de la vida juntos. Eduquemos para construir nuevas personas, no un conglomerado de consumistas satisfechos, de masas enojadas sin alma y sin dirección: ciudadanos indiferentes y confundidos.

Para cambiar al mundo requerimos de imaginación movida por empatía. Martha Nussbaum (2005), afirma que con el fin de cultivar la humanidad y que considero equivalente a educar “...en el mundo actual, se requieren tres habilidades. La primera es la habilidad para un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones... La se-

gunda verse a sí mismos... como seres vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación... La tercera destreza, estrechamente relacionada con las dos primeras, se puede llamar imaginación narrativa. Esto significa la capacidad de pensar como sería estar en el lugar de otra persona, ser un lector inteligente de la historia de esa persona...” (pp. 28-30).

La operación que va de conocer el mundo a imaginar cómo cambiarlo no es un ejercicio de deducción. Jerome Bruner (2006), sostenía “La educación general cumple mejor su propósito formando a los hombres para ser buenos atisbadores (*good guessers*), estimulando la habilidad de ir más allá de la información recibida” (p. 7). Educar debe dirigirse a que los estudiantes sean pensadores autónomos, capaces de evaluar ideas convencionales por lo que

realmente importan. Educar puede ser un proceso que despierte en los individuos una clase de pensamiento que les permita imaginar condiciones distintas de aquellas que existen o han existido (Eagan, 2007).

La educación debe cambiarte, no en el sentido de decirte, por ejemplo, qué dirección debes adoptar delante de una situación política, o frente a una teoría científica controversial. Más bien debe proveer de momentos que te permitan apropiarte de una nueva perspectiva, de una nueva visión, de un concepto que propicien ser una nueva persona que puede resolver dilemas diversos.

Delante del dilema entre ser como una zorra o como un erizo, recuperado por Isaiah Berlin (2000) del verso “La zorra sabe muchas cosas, pero el erizo sabe una importan-



Para cambiar al mundo requerimos de imaginación movida por empatía.”



LECCIÓN 33, MIREYES

te” (p. 17), la educación debiera acercarnos a ser más como la primera que como el segundo. El erizo —cuya única defensa son las púas—, lo “...relaciona todo con una única visión central... —un principio único, universal y organizador que por sí solo da significado a cuanto son y dicen...” (p. 17). La zorra, —cuya protección es la astucia para mirar y resolver por diversos medios—, persigue “muchos fines distintos, a menudo inconexos y hasta contradictorios...” (p. 17).

La educación debe procurar al tiempo que incrementamos nuestros conocimientos establecer que no lo sabemos todo, que no hay un respuesta única, que debemos buscar y que debemos cambiar.

BIBLIOGRAFÍA

Benjamin, W. (2018). *Calle de sentido único*. Madrid, España: Akal.

Berlin, I. (2000). *El erizo y la zorra*. Ciudad de México, México: Océano.

Bruner, J. (2006). *Going Beyond the Information Given, In Search of Pedagogy* Volume

I. The Selected works of Jerome S. Bruner. New York, USA: Routledge.

Edmundson, M. (2018). *The Heart of the Humanities. Reading, Writing, Teaching*. New York, USA: Bloomsbury.

Kierran, E. (2007). *Imagination, Past and Present en Eagan, K., y Maureen Stout y Kaiichi Tayaka Teaching and Learning Outside the Box*. New York, USA: Columbia University Press.

Eiland, H., Jennings, M. (2014). *Walter Benjamin. A Critical Life*. Cambridge, UK: The Belknap Press of Harvard University Press.

Eisner, E. (1998). *La escuela que necesitamos*. Ensayos personales. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Montaigne, M. (2007). *Los ensayos*. Barcelona, España: Acantilado.

Nussbaum, C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Barcelona, España: Paidós.

Postman, N. (1996). *The End of Education. Redefining the Value of School*. New York, USA: Vintage Books.

Rilke, M. (1968). *Antología poética*. Madrid, España: Colección Austral.

EDUCACIÓN: ¿ADOCTRINAMIENTO O EMANCIPACIÓN?

EDUCATION: ADOCTRINATION OR EMANCIPATION?

ADRIANA DE LA ROSA RODRÍGUEZ

Texto recibido: 23 de septiembre de 2019

Texto aprobado: 5 de noviembre de 2019

RESUMEN: Del carácter liberador de la educación, por medio de la emoción-cognición. La voluntad de saber, como condición de necesidad en el estudiante.

PALABRAS CLAVE: Educación, propósito, emoción, cognición, voluntad, liberación.

ABSTRACT: *The liberating character of education, through emotion-cognition. The will to know, as a condition of need in the student.*

KEYWORDS: *Education, purpose, emotion, cognition, will, liberation.*

*Se puede enseñar lo que se ignora
si se emancipa al alumno.*

Jacques Rancière.

En este ensayo se pretende indagar sobre cuál sería el propósito general de la educación; para ello se plantea la importancia del binomio emoción cognición, así como de la necesidad de la voluntad de saber del estudiante. Esto con la intención de subrayar el carácter liberador y de autoconocimiento de la educación. El panorama mundial nos muestra que el acceso y participación del conocimiento constituye un derecho, cuando la voluntad de saber es la condición necesaria del conocimiento; entonces surge la pregunta sobre: ¿educar *para qué?*

Para comenzar no es lo mismo hablar de información que de conocimiento, pues el primer término tiene que ver con la acumulación y el segundo con la comprensión, pues lo que se dio por llamar sociedad de la información ha sido superado por la noción de sociedades del conocimiento. Cómo bien estipula el Informe mundial hacia las sociedades de conocimiento (2005): *la sociedad mundial de la información en gestación sólo cobrará su verdadero sentido si se convierte en un medio al servicio de un fin más elevado y deseable: la construcción a nivel mundial de sociedades del conocimiento que sean fuentes de desarrollo para todos, y sobre todo para los países menos adelantados* (p.29). Y más adelante nos dice pues [...] el conocimiento es, por excelencia, lo que debe propiciar la autonomía y contribuir a la creación de capacidades (p.175).

Ahora bien, el desarrollo de la sensibilidad no está peleada con la construcción del espíritu crítico, pues en realidad la emoción y cognición se encuentran en una relación dialéctica, por lo que sí se pretende promover una educación integral en el bachillerato se debiera fortalecer la articulación de ambos aspectos.

Escindir la razón de la emoción conduce a fragmentar al ser humano y junto con ello a su sociedad. Así mismo, cuando la formación no se acompaña de ambos, se tiende a caer en reduccionismos. Solo por poner un ejemplo, la educación de los niños en China se caracteriza por su excesiva rigidez, descuidando la parte afectiva. El fomento a una educación integral que contemple no sólo el pensamiento crítico sino también la sensibilización de sus participantes es un asunto que trasciende el ámbito escolarizado.

¿Cómo contribuir a que nuestros estudiantes logren cuestionar la realidad, poniendo a prueba constantemente sus propias convicciones; sin que por ello sean personas con una sensibilidad mutilada? La incorporación de actividades artísticas en nuestra labor docente ofrece la oportunidad de desarrollar disposiciones y capacidades en los estudiantes. Mientras cada país cuente con más y mejores elementos formativos y didácticos, será más probable cultivar la sensibilidad, así como la actitud crítica.

Por lo anterior, dividir la razón de la emoción conduce a fragmentar al ser humano y junto con ello a su sociedad. Así mismo, cuando la formación no se acompaña de ambos, se tiende a caer en reduccionismos. El fomento a una educación integral que contemple no sólo el pensamiento crítico, sino también la sensibilización de sus participantes es un asunto que trasciende el ámbito escolarizado. ¿Cómo contribuir a que nuestros

El fomento a una educación integral que contemple no sólo el pensamiento crítico sino también la sensibilización de sus participantes es un asunto que trasciende el ámbito escolarizado.

El **Plan general de desarrollo del CCH**, se caracteriza por estar **a favor de una formación integral** como parte de su Modelo Educativo.

estudiantes logren cuestionar la realidad, a sus profesores, poniendo a prueba constantemente sus propias convicciones; sin que por ello sean personas con una sensibilidad mutilada? La incorporación de actividades ricas y diversas en nuestra labor docente ofrece la oportunidad de desarrollar disposiciones y capacidades en los estudiantes.

Así, se destaca la necesidad de una educación que rescate los aportes obtenidos por las diferentes disciplinas para integrarlos y ampliar nuestro horizonte de comprensión, así como la necesidad de concebir al ser humano como un todo complejo para aspirar a mejores resultados educativos.

En términos generales, el Plan general de desarrollo del CCH se caracteriza por estar a favor de una formación integral como parte de su Modelo Educativo. Salta a la vista no sólo el interés por lo meramente intelectual, sino que se menciona constantemente la necesidad de múltiples actividades, entre ellas las artísticas, además de poner énfasis en el aspecto afectivo del estudiante. Como estrategia a seguir se plantea impulsando una diversidad de actividades culturales y dar seguimiento a los programas extracurriculares del Plan de Estudios, contemplando la interdisciplinariedad con las áreas académicas. Así mismo es evidente una preocupación por evitar el aislamiento y acceder al diálogo entre las disciplinas.

Aunque aquí se presenta un ejemplo en cuanto al perfil de egreso del estudiante de la materia de filosofía, resulta bastante ilustrativo pues también aplica independientemente de la asignatura. El siguiente pronunciamiento es firme y categórico en cuanto a su enfoque disciplinario, donde se habla que es esencialmente formativo y humanista. La UNESCO (2011), describe que: La *filosofía*

encuentra su fuerza cognitiva y cultural en la deconstrucción crítica que enseña a obrar en cada uno de nuestros sistemas de creencias y valores (p.93).

Así mismo, no basta con el acceso a la información y al conocimiento, sino que también es necesario el interés por conocer. A finales del siglo XIX algunos pensadores afirmaban que la voluntad de saber era una voluntad de poder o dicho en palabras de Francis Bacon (1561), *conocimiento es poder*.

Pues no es lo mismo tener la posibilidad de sumergirse en el océano de información que ofrece internet, que hacerlo; no es igual tener acceso a múltiples eventos culturales en diferentes espacios a costos accesibles o con entrada libre, que acudir a ellos; como no es lo mismo tener la opción de asistir a diversas actividades y eventos escolares o extraescolares, que tener la iniciativa de hacerlo.

Se dice que el maestro llega cuando el alumno está listo. En este caso la frase se aplica perfectamente pues mientras el estudiante tenga el deseo y la voluntad de aprender, lo hará incluso sin necesidad propiamente de un maestro; en el sentido escolarizado pues sus maestros podrían ser sus experiencias, los demás, los pocos o muchos libros con los que se tope, incluso la naturaleza misma, basta con recordar el caso de los autodidactas. Y si a esto le aunamos el acceso a saberes acumulados a lo largo de la historia, entonces la combinación se hace más prometedora.

Sería necesario incorporar a nuestras prácticas educativas, elementos que apoyen a la formación, desarrollo de actitudes y disposiciones como la sensibilidad y la capacidad crítica. De ahí el valor y la importancia que desempeñan las artes y en particular la música en la educación, al posibilitar dichas



Conocimiento
es poder”.

disposiciones para su propia persona y para su relación con los demás.

Ahora bien, el hecho de que el ser humano haya tenido la necesidad de escindir la realidad, debido a su complejidad para su mejor estudio y comprensión (sin volver a integrarla nuevamente), es lo que nos ha conducido a concebir el todo como algo fragmentado y por ende también a concebir a sujetos fragmentados, donde por un lado se encuentra la racionalidad y por otro la sensibilidad. Sin embargo, lejos de creer que dicha capacidad crítica y el desarrollo de la sensibilidad se encuentran peleados, en realidad se mantienen en un estrecho.

Pues no por el hecho de ser críticos, dejamos necesariamente de ser sensibles, ni por el hecho de ser sensibles dejamos necesariamente de ser críticos. El problema está cuando se plantean como antagónicos e irreconciliables. Pues esto sería tanto como pensar que la racionalidad es exclusiva de las ciencias duras y lo emocional de las humanidades y las artes. Considero que muchas veces, la confusión radica en creer que la relación entre sensibilidad y capacidad crítica es necesariamente excluyente, cuando en realidad no es así.

Las aportaciones de estudiosos sobre el tema a nivel psicopedagógico tales como Piaget, Vygotsky y Ausubel, en términos generales coincidirían en que mientras más se estimule el desempeño cognitivo emocional del niño, los resultados serán mucho más prometedores. Esto se debe a que dicha articulación entre ambas, potencializa cerebralmente capacidades, favorece la creatividad, fortalece el desarrollo intelectual y posibilita la sensibilización en el sentido de empatía.

Hoy en día resulta lamentable que en la

práctica, muchos docentes no contemplan lo intelectual con lo afectivo al momento de diseñar sus estrategias, pensando incluso que al momento de involucrar los sentimientos, éstos podrían entorpecer sus prácticas. Es verdad que si la estrategia adolece de un diseño adecuado y el docente carece de la audacia suficiente para el manejo de la situación (emociones desbordadas), el resultado corre el riesgo de no tener los beneficios esperados, incluso puede ser contraproducente. Sin embargo, lo que alcanzo a ver es que es justo ese temor del profesor a que la situación se le vaya de las manos, que nos ha llevado a auto engañarnos y creer que el proceso educativo es exclusivamente un acto intelectual. Como sí, en la escuela sólo se pensara y fuera de ella sólo se sintiera. El resultado, seres humanos fragmentados.

Me parece que la labor de todo docente debiera contemplar y trabajar más con ambos aspectos de una forma más estrecha. No por concentrarse demasiado en lo intelectual, se nos olvide que trabajamos con seres que perciben, sienten y no por el hecho de involucrar lo afectivo, convirtamos nuestras clases en un escenario de entretenimiento y diversión sin sentido.

Independientemente del estilo de enseñanza del docente, creo que procurar que se refleje esta dialéctica de manera gradual (de menos a más), evitaría en la medida de lo posible nuestro justificado temor sobre las emociones desbordadas. Pues recordemos que si la práctica no hace al maestro, al menos le ayuda bastante. Pues una clase no se reduce a ser sólo racional o sólo emotiva. Una clase puede y de hecho es a la vez entendida y sentida.

A manera de conclusión se puede decir que es posible acceder a una enseñanza in-



No por el hecho de ser crítico, dejamos necesariamente de ser sensibles”.

La filosofía encuentra su fuerza cognitiva y cultural en la deconstrucción crítica que enseña a obrar en cada uno de nuestros sistemas de creencias y valores.



OH CIELOS

tegral, pues considero que la labor de un docente no radica propiamente en la formación del estudiante, sino en ayudar o contribuir en dicha formación. Con el desarrollo de un criterio propio y además con el cultivo de su sensibilidad (todo ello sin adoctrinamiento), pues descuidar uno u otro nos conduce a excesos: por un lado al salvajismo (sentir sin pensar), o a la barbarie (pensar sin sentir).

Encontrarnos frente a la constante intención de debilitar o diluir la presencia filosófica en la educación media superior con miras a su desaparición, es ya en sí misma una señal de alarma, pues sin ella, el estudiante se quedaría desprovisto del espíritu crítico que en esencia entraña. *La filosofía encuentra su fuerza cognitiva y cultural en la deconstrucción crítica que enseña a obrar en cada uno de nuestros sistemas de creencias y valores.* El papel de la filosofía resulta insustituible pues su esencia

crítica ofrece al ser humano la posibilidad de ser consciente de lo que sabe así como de lo que no sabe, además de cuestionarse constantemente sobre sí mismo y la realidad. La filosofía constituye un saber vivo en el sentido de que en todo momento se está actualizando, es decir es inacabado.

BIBLIOGRAFÍA

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades de conocimiento. Informe mundial.* Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la tecnología:

UNESCO. (2011). *La filosofía. Una escuela de la libertad.* Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la tecnología. Ciudad de México, México: Ediciones UNESCO.



SECCIÓN DESDE EL AULA

PARA SALVAR AL MUNDO

TO SAVE THE WORLD

ANDREA TERESA HERÁNDEZ GUADARRAMA

Texto recibido: 23 de septiembre de 2019

Texto aprobado: 5 de noviembre de 2019

RESUMEN:

La situación actual del mundo es preocupante. Nos enfrentamos a una realidad compleja con problemas que son cada vez más difíciles de resolver. El cambio climático, el incremento de la violencia en todos los ámbitos, el aumento de la pobreza y consecuentemente la inseguridad, el crimen, el peligro latente de las guerras, la migración, la discriminación, etc., son algunos de los más debatidos y que han captado la atención de la sociedad por los estragos que han ocasionado y todo aquello que puedan causar. La dinámica económica internacional ha impactado con fuerza la relación hombre-naturaleza, corren un gran peligro del cual el hombre es partícipe.

Por lo que es necesario conocer e intentar entender nuestro contexto para saber cómo solucionar estos problemas o, al menos, intentarlo.

El presente artículo intenta brindar un panorama general del contexto internacional en torno a los problemas que necesitan ser atendidos urgentemente, e invitar a la reflexión sobre la importancia de la educación, en todos sus niveles, y el papel que éste juega en la lucha por el cambio, papel necesario para salvar al mundo y lo que queda de éste, pues de no tomar medidas ahora podríamos llegar a un punto sin retorno.

Palabras clave: Educación, globalización, tecnología, economía, naturaleza, humanidad, gobiernos.

ABSTRACT: *The current situation in the world is worrisome. We face a complex reality with problems that are increasingly difficult to solve. Climate change, the increase in violence in all areas, the increase in poverty and consequently of insecurity and crime, the latent danger of wars, migration, discrimination, etc., are some of the most debated and that have captured the attention of society by the ravages they have caused in it and by those that they could cause. International economic dynamics have strongly impacted the man-nature relationship, and now nature and man, as part of it, are in great danger of which man is a participant: extinction. So it is necessary to know and try to understand our context. To know how to solve these problems or at least try.*

This article attempts to provide an overview of the international context around the problems that have to be addressed urgently. Furthermore, invite reflection on the importance of education, at all levels, and the role it plays in the struggle for change necessary to save the world or what is left of it. Because if we do not take action now, we could reach a point of no return.

Keywords: *Education, globalization, technology, economy, nature, humanity, governments.*

“Educad al niño
y no habrá que castigar al hombre”.

Pitágoras

Estamos a pocos meses de culminar el año 2019 y no faltaron nunca las noticias sobre desastres naturales, feminicidios, epidemias, violaciones, asesinatos, maltrato animal, explotación infantil, cambio climático, secuestros, conflictos de todo tipo: armados, comerciales, sociales, locales e internacionales. Una prueba de la gravedad de las circunstancias en que nos encontramos.

En África la inestabilidad, la violencia, la pobreza y la marginación se han intensificado. África no ha gozado del desarrollo tecnológico que promete el fenómeno de la globalización y quienes están detrás de éste. Sus recursos siguen siendo saqueados, su gente sigue siendo abusada, muriendo de hambre o de enfermedades que se expanden sin control porque no se dispone de lo necesario para atenderlos. Sigue viviendo los estragos de la guerra, de la pobreza, de la intervención. El caos impera en África y como ejemplo tenemos el caso de Egipto, que vive una inestabilidad política después del fracaso de las primaveras árabes y está ante un inminente resurgimiento de las mismas, movimientos que además fueron aprovechados para cumplir intereses externos. O el caso de Libia, con la intervención *pacificadora* de la OTAN, que en realidad agravó la situación en este país con el asesinato de Gadafi. Ambos países ricos en petróleo, por lo que su posición geográfica les otorga relevancia en lo que refiere a cuestiones de logística comercial, especialmente a Egipto.

Por otro lado, el continente asiático y sus conflictos por los mercados de armas, el control territorial, las guerras civiles o las cuestiones ideológicas, como el caso de Siria, Irán, Arabia Saudita, Irak, Corea del Norte, o incluso China. Esta última ha entrado en

una guerra comercial con Estados Unidos, que se ha alarmado por el crecimiento exponencial que está teniendo la economía del dragón rojo. Corea del Norte, por otro lado, es una potencia nuclear, temida por lo mismo, pero su gente vive en condiciones radicales de violencia y represión.

En lo que refiere a América Latina, una especial franja territorial a la que alguna vez llamaron el Nuevo Mundo y que marcó un punto de inflexión en la historia, dada su riqueza cultural y natural que prometía a las potencias de ultramar un gran futuro, lo que se transformó en un saqueo interminable de la región. Sí, interminable, porque el saqueo continúa. A estas alturas, después de las luchas de independencia, de las revoluciones, de los movimientos sociales, de los gobiernos *democráticos*, esta sigue siendo aquella tierra codiciada por sus petróleos, su agua, su mano de obra barata, su libre mercado y sus gobiernos permisivos, entreguistas y traidores. América Latina sigue en la pobreza, con sus altos porcentajes de analfabetismo, con una crisis de inseguridad y una violencia de género que no quiere ser admitida porque equivaldría a aceptar la realidad del disminuido —o inexistente— Estado de derecho. *América Latina sigue herida, sigue sangrando, sigue siendo la sub América, la de las venas abiertas*, como un día lo dijo Eduardo Galeano (2004).

Sus países son ejemplo de dicha inestabilidad, ricos en recursos como México, cuya economía ha sido avasallada por los precios internacionales, por su desventaja tecnológica y por sus políticas deficientes, caracterizadas por sus tendencias oligárquicas, cuyo único fin es favorecer a los inversionistas, a los privados, desprotegiendo a sus ciudadanos, a su soberanía. Los elevados porcentajes de delincuencia son visibles en sus calles, en su gente con miedo a salir y ser secuestrados, asesinados, traficados o inculpados de algún crimen que alguien más cometió. En las mujeres desaparecidas cada día, violadas y asesinadas. En los que nunca más volverán, en sus familias destruidas, en el dolor de los padres que nunca encontrarán a sus hijos, en aquellos que murieron de tristeza buscándolos. En los desamparados del Esta-

América Latina, sigue siendo aquella tierra codiciada por sus petróleos, su agua, su mano de obra barata, su libre mercado.

do, la clase obrera, los pobres, los que nunca son escuchados y que cuando hablan son silenciados. No es tan distinto en otros de sus países como Brasil y Venezuela, Honduras, Guatemala y El Salvador. Donde el Amazonas arde, muere, y el presidente brasileño, Bolsonaro, dice que el Amazonas no es patrimonio de la humanidad ni el pulmón del mundo y que no se está quemando, que son mentiras de la prensa internacional. Donde el daño medioambiental no importa mientras haya inversión y comercio.

Aunque organizaciones internacionales han desarrollado planes para combatir algunos de estos problemas, como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que ha establecido metas, llamadas Objetivos de Desarrollo Sostenible, un llamado universal para combatir dichas problemáticas a través de la cooperación internacional, resulta insuficiente dado que dicha cooperación no se logra en su totalidad por una u otra razón. La ayuda económica no alcanza para acabar con esta situación, pues el mundo, la humanidad necesita algo más, algo que socave la vieja y desgastada estructura de las sociedades y las reinicie, y las transforme: Educación.

No hay, a mi juicio, otro camino que no sea el de la educación. No hay arma más poderosa que no sea la educación. La educación es la fórmula ideal para resolver esta difícil ecuación, pues mientras no se atiende con urgencia el problema persistente de la ignorancia e indiferencia, el mundo está condenado sin importar cuánto capital se done para su salvación.

Los hombres no necesitan que se les dé un pan para comer cada día. Los hombres necesitan ser enseñados a hacer el pan para que puedan comer todos los días, a compartir los recursos para que todos ellos y las

formas de vida que acompañan su existencia puedan comer también todos los días. Ese es el propósito de la educación, enseñar a los hombres, que pueden pensar, a pensar, a ser. A ser mejores. Por lo que de no invertir ni hacer esfuerzos en educar a los pueblos, todo intento es solo eso, un intento. Cabe preguntarse, entonces, si son o no reales las intenciones de los gobiernos y empresas de poner fin a estos problemas o son solo posturas, palabras vacías, promesas en vano.

El calentamiento global es el ejemplo perfecto de ello, pues se ha manifestado de tal forma que muchos de los que no creían en él y parte de la población que desconocía el concepto han mostrado preocupación por éste, incluyendo a organizaciones, empresas y gobiernos, que, si bien, han decidido tomar medidas en vías de disminuir el impacto ambiental generado por la actividad humana y hacer conciencia al respecto.

De hecho, defensores de derechos humanos, ecologistas, activistas que luchan contra esta situación, que exigen a las autoridades e incluso las señalan, son amenazados, reprimidos, asesinados y/o desaparecidos.

Pese a la cantidad de información que hoy existe y circula al respecto hay quienes se mantienen renuentes a cambiar sus hábitos y costumbres, otros simplemente no saben cómo hacerlo o no pueden, o les es difícil hacerlo, otros ni siquiera tienen idea de lo que es el calentamiento global. Las empresas y sus métodos de producción masiva, la sobreexplotación de los recursos naturales y humanos siguen junto con los gobiernos que lo permiten ignorando las consecuencias, incluidos los que consumen dichos productos, muchos de ellos, sin saber ni preguntar su origen y el proceso mediante el cual pasaron para llegar a sus manos, ilustran la dinámica internacional actual.



No hay arma más poderosa que no sea la educación”.



IMPUNIDAD E INDOLENCIA

No hay otro camino que no sea el de la educación. **No hay arma más poderosa que no sea la educación.**

Estamos hablando de la mecánica del sistema que rige al mundo: el capitalismo. Un capitalismo fortalecido, endurecido, rapaz, deshumanizado, en su estado puro, el de corte neoliberal, que no solo implica la disminución del Estado, sino que la única intervención de éste es para facilitar la extracción de los recursos sin regulación alguna, sin importar su impacto negativo en la sociedad y el medio ambiente.

Hablando específicamente de los consumidores, es necesario mencionar que éstos no tienen muchas opciones. Muchos de ellos no son conscientes de lo que consumen o por qué lo hacen, solo lo hacen. Otros consumen lo que pueden cuando pueden, otros consumen aunque no puedan. Así que no todos tienen el mismo grado de responsabilidad, dada la desigualdad de condiciones.

Como sea, el consumo no cesa y las empresas nunca pierden, siempre tienen algo que vender. Siempre.

Todo es un mercado y hay, de hecho, muchos tipos de mercados; desde los cautivos como el de energéticos, hasta ilegales como el tráfico de drogas, personas, armas, etc. América Latina, países de Asia o África son ejemplo de que detrás de todo ello y su funcionamiento, hay un mercado redituable en el marco de la ilegalidad: la impunidad. Las regiones altamente vulnerables por sus condiciones culturales, sociales, políticas y económicas, donde la defensa de los intereses nacionales de sus Estados no se da, o se da en apariencia, son ideales para llevar a cabo estas prácticas sin ser juzgados y castigados. La pesca indiscriminada, la caza furtiva, el comercio de especies en peligro de extinción, el tráfico de personas, el tráfico de armas y drogas, el reclutamiento forzado de personas para dichos negocios, el secuestro, la deforestación son posibles porque los gobiernos no poseen un control sobre sus Estados. Las autoridades se han vendido, y asimismo, a sus Estados. Se les ha pagado para que dejen

que esto pase, y pasa.

La economía de estos pueblos ha sido prostituida y devastada. Los mercados locales han sido arrasados por el comercio extranjero y las oportunidades de inversión que hay son de empresas que ven un buen negocio en la mano de obra barata, perpetuando la estructura de la pobreza en países como el nuestro.

Ante esto, la gente en su desesperación por una vida digna, huye de sus países.

Es por eso que la migración es otro tema que ha causado grandes preocupaciones por lo que esto implica y los países que captan este flujo masivo han tomado posturas diversas. Algunos los han rechazado y otros los han acogido. Pero al final, siguen siendo discriminados a donde sea que vayan. No solo por sus orígenes, sino también por lo que representan: la pobreza, dicen. Yo digo que el saqueo, el abuso. Así que no se les rechaza solo porque sean de otro país, sino porque son pobres.

En la Unión Europea se habla sobre este tema, sobre estos refugiados que van huyendo de la guerra. En Estados Unidos se habla también sobre ellos, sobre los que van huyendo de la pobreza, de la inseguridad, de la violencia, del hambre y son más sus quejas al respecto. Pero es poco lo que se habla sobre lo que éstos pasan y por qué, sobre el papel que han jugado naciones como Estados Unidos, Francia, Inglaterra, Canadá, por mencionar algunos, en las circunstancias adversas de estas naciones y lo que los obliga a huir de sus hogares. Sobre los países que para extraer dichos recursos se sumergen y enquistan en las naciones ricas en ellos a través de tratados abusivos y guerras. Poco se habla sobre el abastecimiento de armas a los grupos delictivos locales y la demanda y tráfico de narcóticos que generan estos países, y que impide que estas naciones crezcan y se desarrollen plenamente. Se habla más sobre africanos violentos, latinos peligrosos,

La educación es la cultivación del pensamiento y su función es extraer el mejor lado de la humanidad.

violadores u orientales radicales. Se habla sobre países pobres, que no son pobres sino saqueados, empobrecidos. Y así se criminaliza al pobre, como si fuera culpable de su pobreza, como si éste la hubiera pedido, como si le gustara ser pobre, desplazado, vendido. Esta es la realidad de millones de personas que no migran por gusto, sino porque son desplazados por el peligro latente que acecha a sus países, donde el desarrollo ha sido mermado por las privadas y los gobiernos que las amparan, o por el conflicto cuyo nido fue la diferencia ideológica, de la que decidieron alimentarse estos productores de la muerte, de la violencia, de la sangre, de las armas. O por los recursos naturales con los que se negocia y se disputan, como si les pertenecieran. La ONU presume de niveles de pobreza disminuidos, de personas que han sido alfabetizadas, pero esto no basta. No bastan las donaciones, ni enseñar a leer y escribir nada más. Es preciso terminar con este mercado de la pobreza, porque es un mercado —o al menos, así la ven algunos a los que les nutre y conviene—, que tanto daño le ha hecho al mundo, no solo a quienes la padecen.

¿De qué sirve que personas que viven marginadas aprendan a leer y escribir, o solo terminen la primaria, si no son enseñadas a usar su pensamiento, a cuestionar al mundo, a ser partícipes activos de su realidad y no solo testigos? Conformarnos con ello sería dejar la tarea incompleta.

La educación no es solo enseñar a leer, escribir y contar. La educación constituye toda la formación del pensamiento crítico, individual y trascendente. Brinda las herramientas para interpretar al mundo, para analizarlo y estudiarlo. No es leer a Shakespeare y aprenderlo de memoria, ni estudiar a Marx o a Foucault y repetir los conceptos sobre la lucha de clases y el poder. La educación consiste en estimular la naturaleza de nuestro pensamiento: la razón. Es sacudirla y despertarla, y encontrar con su ayuda nuestra

identidad, una identidad que vaya más allá de nacionalismos apasionados que dividen. Es crear conocimiento, compartirlo, expandirlo y al final de todo, nuevamente cuestionarlo. Es enseñar a usar dicha facultad para el provecho de todos. Es no permitir la imposición de verdades necias, de leyes oscuras y absurdas, de pensamientos huecos y egoístas. Es limpiar el espíritu de la conciencia, de la voluntad, del sentimiento, pues nos da el poder de elegir, de creer, de actuar conscientemente, de luchar contra nuestro lado bárbaro, que todos tenemos. De defendernos, de liberarnos, de cortar los hilos y dejar de ser esclavos. La educación es la cultivación del pensamiento y su función es extraer el mejor lado de la humanidad, por lo que debe estar basada en valores como el honor, la honestidad, la lealtad, la empatía, el respeto.

Ese lado existe, no es una utopía, y aunque lo fuera, cito, por ello, a Fernando Birri (2012):

La utopía está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se desplaza diez pasos más allá. Por mucho que camine, nunca la alcanzaré. Entonces, ¿para qué sirve la utopía? Para eso: para caminar.”

Los estudiantes del mundo no necesitan ser enseñados a aprovecharse de la desgracia ajena, de incursionar o crear nuevos negocios que sigan sacando ventaja del gran porcentaje de la población que radica en la pobreza. Los gobiernos son los principales responsables de llevar a cabo esta tarea y sin su apoyo no es posible lograrlo. Mientras éstos no defiendan sus intereses, no luchen por defender su soberanía, a sus pueblos, sino que, por el contrario, los sigan reprimiendo y explotando, éstos seguirán siendo un obstáculo para el cambio y éste será mucho más difícil de alcanzar. Los académicos, científicos, investigadores y estudiantes tienen una gran responsabilidad también, pues son éstos los representantes del conocimiento, su importancia y quienes también lo tienen al alcance,

y disponen de las herramientas para llegar a él y distribuirlo, compartirlo, guiar y dirigir. ¿Sigue siendo necesario responder para qué educar?

EN CONCLUSIÓN

La educación no es la promesa de un mundo nuevo, pero sí es el camino para un mundo mejor, para curar las heridas de este mundo, nuestro mundo. Siempre recuerdo aquella anécdota que me contaba mi padre sobre el niño en la playa que lanzaba estrellas de mar varadas en la arena de vuelta al mar y cuando alguien le dijo que no tenía sentido, que no valía la pena seguir intentando, pues eran muchas y nunca acabaría de salvarlas a todas, el niño, sonriente, le respondió: —¡Para esta sí tiene sentido! ¡Y para esta!— Mientras lanzaba a las estrellas.

Yo veo en cada persona a una estrella que lanzar de vuelta al mar, y el mar es la educación. La educación es un acto revolucionario, pues son muchas las personas que no tienen acceso a ella y en muchos países ésta debería reivindicarse, pero cada aula y cada rincón del mundo es una playa llena de estrellas por salvar, una oportunidad de educar, y cada hombre puede ser un maestro que haga la revolución donde sea que se encuentre. ¿Es posible salvar al mundo, entonces? No lo sé, pero estoy segura de que aún es posible intentarlo y la educación es el camino ideal para hacerlo. Quizá sea demasiado tarde para algunos y sea mucho el tiempo que pase para ver los resultados de esa lucha, pero nunca es tarde para quienes siguen aquí, para los que aún no llegan. Y por ellos, pese a los obstáculos, debemos hacerlo.

BIBLIOGRAFÍA:

Galeano, E. (2004). *Las venas abiertas de América Latina*. Ciudad de México, México: Siglo XXI editores.

Galán, J. (2016). *Los secuestros en América Latina, país a país*. Periódico *El País*, Madrid, España. Recuperado el 24 de Septiembre del 2019, del sitio: https://elpais.com/internacional/2016/08/17/actualidad/1471453528_996707.html

La redacción. (2003). *Digna Ochoa: Las hipótesis*. Proceso, Ciudad de México, México. Recuperado el 24 de Septiembre del 2019, del sitio: <https://www.proceso.com.mx/256985/digna-ochoa-las-hipotesis>

Organización de las Naciones Unidas. (2018). *Acabar con la pobreza*. Recuperado el 24 de Septiembre del 2019, del sitio: <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/poverty/index.html>

Telesur. (2019). *Bolsonaro en la ONU: La Amazonia no es patrimonio de la humanidad*. Recuperado el 24 de Septiembre del 2019, del sitio: <https://www.telesurtv.net/news/bolsonaro-discurso-onu-amazonia-incendio-corruption--20190924-0011.html>

Birri, F. (2012). *Decrecimiento. Eduardo Galeano: ¿Para qué sirve la utopía? You Tube*. Recuperado el 24 de Septiembre del 2019, del sitio: <https://www.youtube.com/watch?v=GaRpIBj5xho>

Rodríguez, S. (2017). *El analfabetismo en el mundo*. UNHCR, ACNUR: Recuperado el 24 de Septiembre del 2019, del sitio: <https://eacnur.org/blog/el-analfabetismo-en-el-mundo/>

López, I. (2019). *En México asesinan a más niños, niñas y adolescentes que en países en guerra: Save the Children*. Proceso. Ciudad de México, México. Recuperado el 24 de Septiembre del 2019, del sitio: https://www.proceso.com.mx/600750/en-mexico-asesinan-a-mas-ninos-ninas-y-adolescentes-que-en-paises-en-guerra-save-the-children?fbclid=IwAR2qRpp1EvKYn2CcREgpKF-XEnZ_7HvcBKuZ-7foGEBZRRcmCBc_lfAYxggE

Padilla, T. (2007). *Rubén Jaramillo: El muerto Incómodo*. Periódico *La Jornada*, Ciudad de México, México. Recuperado el 24 de Septiembre del 2019, del sitio: <https://www.jornada.com.mx/2007/05/19/index.php?section=opinion&article=016a2pol>



La educación no es la promesa de un mundo nuevo, pero sí es el camino para un mundo mejor”.

EDUCAR, ¿PARA QUÉ?

Educate for what?

NAOMI TOLSÁ RAMÍREZ
ERICK ISAAC LUNA GARCÍA

Texto recibido: 23 de septiembre de 2019
Texto aprobado: 5 de noviembre de 2019

Resumen: Educar, ¿Para qué?, es algo que todos llegamos a cuestionarnos en un punto de nuestra vida, y aunque parezca simple, implica muchos aspectos más relevantes e importantes de los que se piensa.

Palabras clave: educación, progreso, académico, sociedad, ignorancia.

Abstract: *To educate, for what? It is something that we all come to question at one point in our life, and although it seems simple, it implies many more relevant and essential aspects of what is thought.*

Keywords: *Education, progress, academic, society.*

Parece inocua por sí sola la palabra educación, pero la realidad, es que nos lleva a un sinfín de beneficios. Normalmente se piensa que la finalidad de la educación es conseguir la formación para una vida académica digna, aunque la verdad es que la intención de esta misma nos lleva a aspectos que van más allá que una superación académica. Debemos aclarar que la educación está presente en todo momento, por una parte está la educación que la sociedad va forjando en nosotros, la que nuestros padres nos hacen tener desde el momento en que crecemos y la formación académica que recibimos en la escuela. La educación necesaria para el progreso sería un gran complemento entre estos tres rubros, pero primero debemos de ver que nos aporta cada una de ellos.

EDUCACIÓN FAMILIAR

En este rubro, la familia es un factor importante para la formación de la persona, debido a que entorno a esta, suceden las primeras vivencias del individuo. La educación familiar se basa, en formar a las personas con base en principios y valores, para así forjar su pensamiento, y saber cómo ejecutar sus acciones, para distinguir con su criterio, lo que es bueno y lo que es malo. Básicamente, esta educación forjará la moral de cada individuo como persona para poder afrontar las situaciones cotidianas de la vida.

EDUCACIÓN SOCIAL

La educación social es aquella que se forja por las normas éticas de la sociedad en la que te encuentres, el comportamiento e interacción que tendrás con otros seres humanos y la capacidad que tendrás para hacer algo en pro del bien colectivo, implica no solo ver por tu bienestar, sino por el de todos aquellos que te rodean. Dicha educación social, como su nombre lo dice, es una forma donde se interviene en la sociedad con el objetivo de promover un bienestar y mejorar la calidad de personas y principalmente la resolución de diversos problemas de los grupos marginados. Esta educación implica el hecho de, como individuo, tener el compromiso y estar consciente de que se ve por un bien común, el bien de una comunidad, y las necesidades de todos. Se ve implicada la intervención de los ciudadanos para la toma de decisiones con respecto a un manejo de decisiones, recursos y a las acciones que tienen un gran impacto en el desarrollo de las comunidades.

En este ámbito también se ve desarrollada la comunicación, puesto que abarca muchas de las aptitudes que el individuo debe de adquirir para una buena formación. Una de ellas, es el hecho de tener la capacidad de decidir y participar, ya que promueve la incorporación del individuo a diversas redes sociales que lo circunda o rodea, con el gran objetivo y propósito de garantizar su desenvolvimiento en todo aspecto y así poder contribuir amplia-



La familia es un factor importante para la formación de la persona, debido a que entorno a esta, suceden las primeras vivencias del individuo.

mente, no solo a sus aspiraciones como persona en el ámbito y aspecto educativo, sino también, poder desarrollarse en el aspecto profesional a futuro, para poder influir en la participación social que afectan directamente su desarrollo.

¿Qué es lo que propone esta rama de la educación? Dada ya, una definición concreta de lo que es e implica esta educación social, podemos decir que es importante llevarla a cabo, ya que tiene como objetivo disminuir y prevenir dichos problemas de marginación que lamentablemente se ven aun en la actualidad, así como también, asegurar a todos aquellos individuos, un cumplimiento de sus derechos como personas, es decir, optimizar los procesos de socialización.

EDUCACIÓN ACADÉMICA

Una de los principales objetivos y tareas que busca la educación en concreto, es el hecho de preparar a las personas, en la mayoría de casos, a los jóvenes para la vida adulta. Este tipo de educación será la que defina nuestra capacidad laboral, crítica y visión profesional de ver el mundo, es la encargada de darnos oportunidades para poder vivir con recursos a cambio del trabajo y esfuerzo que podamos aportar, teniendo múltiples bases y pilares, dependiendo del área en la que se encamina dicha educación, será la postura objetiva que tengamos respecto a diversos acontecimientos.

Con base a estos tres pilares educacionales, podemos decir que la educación perfecta implica que tú, como individuo, puedas tomar decisiones en la vida en pro de tu bienestar, con los conocimientos necesarios para que sea la mejor decisión, siempre y cuando no perjudiques a personas terceras en el proceso, o bien, tener la misma capacidad para

poder realizar acciones en pro de todos sin buscar un interés particular en el proceso. Por ende, podemos catalogar la suma de todo esto como un antecedente al progreso.

Suena bastante sencillo el concepto, y si nos ponemos a pensar, está en lo cierto, al igual que todo ciclo funcional en la vida, este debe tener un equilibrio y estar regulado, pero, si todo esto es un antecedente al progreso, ¿por qué es tan difícil llegar a esto? Bueno, la verdad es que el hecho de llegar a este equilibrio es complicado, por todos los factores que intervienen aquí, económicos, políticos, sociológicos y culturales.

Económicamente la educación académica siempre ha tenido estos problemas de ser inalcanzable para muchos, y sobre todo, por la visión que se tiene de ella, ya que está postulada como un privilegio y no como una necesidad. Las mejores escuelas y universidades son tan exclusivas como costosas, haciendo una diferencia abismal entre aquellos



La educación en concreto, es el hecho de preparar a las personas, en la mayoría de casos, a los jóvenes para la vida adulta. Este tipo de educación **será la que defina nuestra capacidad** laboral, crítica y visión profesional **de ver el mundo.**

que pueden costear y aquellos que no, aunado al costo de los materiales requeridos. A la economía no le importa los buenos valores y cultura que pueda formar la educación, solo le importa tu capacidad laboral aunada a que tan dedicado eres a ella.

Políticamente la educación y el conocimiento en general siempre ha representado un arma para aquellos poderosos que han capitalizado y monopolizado el mundo, que por temor a rebeliones en su contra, han hecho lo posible para que la educación no sea en algunos casos accesible, o mejor dicho, para poder manipularla, deconstruyendo la educación social, no acercarla a puntos inaccesibles o manipular los medios para que las personas no sean solidarias a través de estos, haciendo que la sociedad les rinda respeto sin saber en qué les perjudican.

Socialmente, la estructura familiar actual afecta demasiado, donde la mayoría de los hijos no tienen padres o una figura de autoridad que los orienten lo suficiente o les enseñe lo necesario, careciendo muchas veces de una moral e ideales fuertes, siendo cambiantes y tomando otros ejemplos para basarse en ellos. Como aquellos que fueron criados a través de bienes materiales y nunca con acciones, los cuales tienden a ser ignorantes en potencia, porque sin principios y valores, no hay nada por lo que la dedicación valga algo.

Culturalmente se ha ido forjando con el tiempo una sociedad meramente individualista, donde en lugar de ver por el prójimo vemos en contra de él, producto del miedo creado hacia las personas que pueden ser capaces de hacer lo que sea con tal de sobrevivir, debido a la falta de oportunidades que puedan tener.

Aunado a que se ha ido perdiendo la identidad nacional, la cual mantiene siempre unida una sociedad, esta identidad nacional se fue haciendo cada vez menor debido a la falta de educación social en pro de ella y a la constante adoración por culturas de consumo extranjeras y sin principios que tiende a ser muy tentativa para aquellos ignorantes.

A grandes rasgos, así es cómo estos factores alteran el hecho de concretizar la educación equilibrada, pero realmente ¿Cómo es que la ausencia de esta educación nos afecta como sociedad? ¿Realmente hay alguna manera de afrontarlo? Para analizar este punto debemos de revisar el avance que tienen los países que verdaderamente tienen un progreso educativo en relación con los que no, y algo que resalta, es que los países que nos vemos deficientes en esta estructura de educación completa, estamos atrapados en la trampa del ingreso medio, ¿qué es la trampa del ingreso medio? Es cuando un país se queda en un punto en el que gana más que un país meramente consumidor, pero que le falta lo necesario para ser un país líder en algún ramo.



La educación es el hecho de que en base a las herramientas que esta nos brinda, se puedan formar personas pensantes, con criterio propio para poder ser libres.

Principalmente se llega a este punto a falta de diversos factores políticos y económicos, pero la razón principal es la ineficiencia en la educación, la cual da resultado a este progreso que se mencionó anteriormente. Un ejemplo de países que han salido de esta trampa de ingreso medio es Japón, un país que a finales de la segunda guerra mundial quedó devastado, pero que gracias a sus múltiples inversiones en educación, posteriormente se transformaría en un país con alta innovación tecnológica, aunado a la disciplina impuesta en su educación familiar y social, se postuló como un líder en múltiples rubros y más de la mitad de la población salió de la pobreza, además de ser uno de los países que mejor preservan su cultura, debido a la importancia que se le da a esta en todo momento a la hora de educar. Por lo que a partir de este ejemplo, podemos reforzar todos nuestros puntos para reafirmar que una educación equilibrada será siempre la principal clave del éxito.

También con esto podemos afirmar que, sin importar la disciplina académica en la que se desarrolla cada individuo, la educación deberá de compartir en las personas siempre el mismo objetivo, la piedra angular que une de lleno a estas tres disciplinas.

El objetivo concreto de la educación es el hecho de que en base a las herramientas que esta nos brinda, se puedan formar personas pensantes, con criterio propio para poder ser libres y capaces de asumir su responsabilidad en la sociedad, poder explotar y desarrollar al máximo sus cualidades, aptitudes y posibi-

lidades. Crear jóvenes con autonomía y con la capacidad de iniciativa en su vida tanto individual, como también en sus relaciones sociales, su vida académica y profesional. Ser conscientes del deber que tiene al adherirse libremente a los valores, cumplir sus compromisos y aceptar la responsabilidad de sus decisiones. Tomar las riendas de la propia vida, ayudar a formular y desarrollar un proyecto personal de vida, de modo en que los jóvenes se concienticen para poder manejar correctamente y llevar las riendas de sus vidas en una decisión correcta con base a los valores y el criterio propio que la educación le ha brindado.



Una educación equilibrada será siempre la principal clave del éxito”.

BIBLIOGRAFÍA

- Lobo Rojo Channel. (2019). *La trampa del ingreso medio, Latinoamérica en crisis*. México: YouTube. Recuperado el 20 de Septiembre del 2019, del sitio: [youtube.com/watch?v=7ZrCgowikIU](https://www.youtube.com/watch?v=7ZrCgowikIU)
- TEDx Talks. (2014). *Actualicemos el concepto de Educación y reiniciemos la escuela*. Argentina: YouTube. Recuperado el 20 de Septiembre del 2019, del sitio: [youtube.com/watch?v=Iv3HaTkzAmk](https://www.youtube.com/watch?v=Iv3HaTkzAmk)
- QuantumFracture. (2017) *¿Por qué el Sistema Educativo No Funciona? [OPINIÓN]*. España: YouTube. Recuperado el 20 de Septiembre del 2019, del sitio: [youtube.com/watch?v=iEb9LzCMjro](https://www.youtube.com/watch?v=iEb9LzCMjro)
- Pierda, P. (2018). *CCH Vallejo* (Fotografía), Ciudad de México, México: Instagram. Recuperado el 20 de Septiembre del 2019, del sitio: <https://www.instagram.com/p/Bijsjc88H26Q/?igshid=28dxa6yptqbk>
- Tolsá, N; Luna, E. (2019). *CCH Vallejo*. Ciudad de México, México.



COLABORADORES

Luz Angélica Hernández Carbajal

Bióloga Experimental egresada de la UAMI, Maestría en Ciencias (ICMyL), Doctorado en el IIF (UNAM), en el área de comunicación de la ciencia. Ha realizado labores docentes desde 1990 en la SEP y desde 2001 en el CCH Oriente. Ha impartido cursos a nivel licenciatura y posgrado. Ha tomado cursos de formación disciplinaria, actualización docente y de apoyo a la docencia. Asesor en línea para el bachillerato a distancia en la UNAM. Ha participado en proyectos de investigación, publicado en colaboración con DGDC y en la revista EUTOPIA. Responsable de un proyecto INFOCAB sobre la enseñanza de la biología molecular en el CCH Oriente.

Celso Miguel Luna Román

Biólogo egresado de la UAMI, pasante de la Maestría en Docencia. Ha realizado labores docentes desde 2011 en el CCH Oriente. Ha tomado cursos de formación disciplinaria, actualización docente y de apoyo a la docencia. Asesor en línea para el bachillerato a distancia en la UNAM. Ha participado en proyectos de investigación y publicado en la revista EUTOPIA. Participante en un proyecto INFOCAB sobre la enseñanza de la biología molecular en el CCH Oriente.

Rubén Guevara López

Ingeniero en computación, egresado de la Facultad de Ingeniería en la UNAM, he realizado labores docentes desde 2012 a la fecha en el CCH Oriente. Ha tomado cursos de formación disciplinaria, actualización docente y de apoyo a la docencia, entre ellos dos diplomados en el empleo de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ha realizado labores académico-administrativas como apoyo técnico de computación en los laboratorios de ciencias para el bachillerato,

coordinador de las actividades del PIT y actualmente es jefe de la unidad de planeación en el CCH Oriente.

Tomás Nepomuceno Serrano

Ingeniero Químico egresado de la Facultad de Química de la UNAM, ha realizado labores docentes en el CCH Oriente desde 1994; ha participado en cursos de actualización y diplomados; en eventos locales, generales y externos a la UNAM. Se ha desempeñado como Jefe Luce, Secretario Técnico del Siladin, Secretario General del CCH Oriente y ha sido comisionado en la SSAA de la DGCCCH, como Jefe de Siladin Central. Ha participado en grupos de trabajo institucionales y en cuerpos colegiados como el Consejo Interno, ha sido jurado en eventos de software y video educativo, actualmente es responsable de un proyecto INFOCAB. Ha publicado en revistas especializadas con investigaciones realizadas en el SILADIN.

Alef Pérez Ávila

Licenciado y Maestro en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se incorporó como profesor del CCH plantel Vallejo en el 2009, donde continua laborando en la actualidad. Imparte las materias de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II e Historia de México I y II, ha participado constantemente en diversas actividades académicas del CCH.

Aldo Estrada Quiroz

Tiene licenciatura y maestría en Estudios Latinoamericanos, en la Facultad de Filosofía y Letras por la UNAM. Es egresado del plantel Sur de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades



UNA TARDE DE DOMINGO EN LA PLAZA

Fue fundador, director técnico y profesor de un el Colegio de Ciencias y Humanidades incorporado a la UNAM, donde creó y empleó el modelo educativo Sistema Pedagógico para la Trascendencia (SIPET): Educación Fraternal Significativa en Comunidad.

Actualmente es profesor y Coordinador local del Programa Institucional de Tutoría de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades del plantel Sur de la UNAM; donde ha creado y empleado, junto con los integrantes de la Coordinación y los tutores, una propuesta tutorial humanista, colaborativa e integral con sentido de comunidad, nombrado: Acompañamiento Significativo en Comunidad. Ha escrito artículo relacionados con tutoría, pedagogía y didáctica, enfocada al nivel medio superior. Su mayor interés es aportar en la innovación educativa y tutorial, emplear una didáctica a partir de los estudiantes y de la persona con un enfoque holista, con sentido de comunidad y generar espacios colaborativos, creativos, afectivos y sustentables para el desarrollo actitudinal y del SER.

Miguel Ángel Caballero Rojas

Licenciado en Filosofía, Maestro en Docencia, Maestro en Pedagogía y Candidato a Doctor en Pedagogía por la UNAM. Es profesor de asignatura de la materia de Filosofía en el CCH Vallejo desde 2013, así como impartidor de varios cursos sobre didáctica, ética profesional y ética cívica. Su línea de investigación es la ética aplicada en los campos de la educación.

Ruy Eduardo Sánchez Rodríguez

Estudió Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha sido profesor en la Escuela Superior de Medicina del IPN y en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Su principal área de interés es la estética en la filosofía alemana contemporánea. Actualmente es profesor de las asignaturas de Filosofía 1 y 2 en el plantel Vallejo del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Gabriela Serrano Reyes

Profesora de Carrera Bióloga Asociado C. Egresada de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y Maestra en Ciencias Biológicas por la UNAM. Desde el 2012 se ha desempeñado como Profesora de las asignaturas de Biología I a IV en el CCH, plantel Oriente, fue responsable del Aula Telmex en el periodo 2016- 2017 y Coordinadora del Programa de Estaciones Meteorológicas del Bachillerato Universitario en el periodo 2017-2018. Ha participado como asistente en más de 30 cursos de formación disciplinaria y en el diplomado Recursos digitales en la planeación didáctica y en la Red Universitaria de Aprendizaje en el aula.

Fernando Martínez Vázquez

Profesor de TC Titular A, Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación y FES Acatlán, UNAM; Responsable del proyecto INFOCAB: La enseñanza de la investigación en el bachillerato; autor de Ciencias de la Comunicación 1 y 2, Santillana (2014); asesor en la MADEMS Español, UNAM; Coordinador del diplomado Investigación en comunicación, FES Acatlán, UNAM.

Hassibi Yesenia Romero Pazos

Profesora del Plantel Azcapotzalco con antigüedad de 8 años, egresada de la Licenciatura de Psicología en Fes Iztacala, con mención honorífica, Maestra en Consejería Psicológica y Acompañamiento Integral por la Universidad Marista de Guadalajara, coordinó de forma local el Programas Institucional de Asesorías y Programa Institucional de Tutoría en el mismo Plantel.

Ha impartido diversos cursos dirigidos a la Formación de profesores, acreditado diversos Diplomados y cursos, participado en elaboración de artículos en revistas de divulgación, participado en diversos grupos de trabajo, participado en el Proyecto Jóvenes Hacia la Investigación, Programas Institucionales de Tutorías y Asesorías, ha dirigido grupos de alumnos para elaboración de proyec-

tos y cursos extracurriculares, ha elaborado material didáctico de apoyo en mi disciplina, ha elaborado guías extraordinario y participado en ponencias, encuentros, coloquios y eventos académicos.

Actualmente impulsa actividades para la comisión de género en el Plantel Azcapotzalco, a través de ciclo de conferencias, cursos especiales para alumnos, artículos en boletín informativo, dirección de grupos de trabajo y eventos.

Norma Irene Aguilar Hernández

Maestra en Literatura Mexicana Contemporánea, egresada de la Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Azcapotzalco), es Licenciada en Ciencias de la Comunicación en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México.

Es profesora en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco., imparte las asignaturas de Taller de Comunicación I y II, Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV.

Mireya Monroy Carreño

Maestra en Ciencias en Ingeniería de Sistemas por el Instituto Politécnico Nacional. Profesora adscripta al Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo impartiendo clases de Física I-IV. Ha participado en congresos, seminarios, cursos, diplomados y coloquios e impartición y diseño de talleres de formación docente referentes al área de la enseñanza en Ciencias Experimentales y el uso de las TIC.

Patricia Monroy Carreño

Maestra en Ciencias en Ingeniería de Sistemas por el Instituto Politécnico Nacional. Profesora adscripta al Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo impartiendo clases de Física I-IV, Matemáticas I-IV y taller de cómputo. Ha participado en ponencias, cursos y talleres de formación docente referentes al área de la enseñanza y el manejo de las TIC.

David Ochoa Solís

Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas por la UNAM; Maestría y Doctorado en Literatura Hispanoamericana por Columbia University, Asistente de profesor en Columbia University (1992-1999); Investigador invitado en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad, UNAM (2010-2012); Profesor Titular "C" definitivo, Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur. Último artículo publicado, "Pérdida y duelo: Memorias y autobiografía en El cerebro de mi hermano de Rafael Pérez Gay" en Indagaciones alrededor de las literaturas del yo: Miradas colectivas, caminos personales, 2018. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Adriana De La Rosa Rodríguez

Licenciada en Filosofía y MADEMS en Filosofía por la FES-Acatlán de la UNAM. Profesora de asignatura A interina de Filosofía en la ENCCCH Plantel Naucalpan, con antigüedad de 10 años. Participa en un grupo de trabajo, en el PIA y actualmente en el PIT. Ha tomado diversos cursos y diplomados de actualización disciplinar y pedagógica. Aprobó la Evaluación del desempeño Docente en Educación Media Superior por parte de la SEP. Profesora de Filosofía definitiva en CB Plantel Satélite, con antigüedad de 11 años.

Andrea Teresa Hernández Guadarrama

Estudiante de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM. Egresada del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo.

Naomi Tolsá Ramírez

Estudiante de quinto semestre de la Escuela Nacional del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo.

Erick Isaac Luna García

Estudiante de quinto semestre de la Escuela Nacional del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo.



EDITORIAL

Intramuros

El PIT y su impacto en el rendimiento escolar en estudiantes del CCH Oriente

Una Mirada al Programa Institucional de Asesorías (PIA)

¿Para qué educar en el modelo educativo del CCH?

Nosotros

Los retos educativos de la enseñanza de la historia en el CCH.

La pedagogía: entre ciencia, filosofía y arte

Para poder enseñar. La hermenéutica analógica y la Biología en el CCH

Educar en comunicación

Portafolios de Naturaleza fantástica, Rocío Caballero

Educar ¿Tarea difícil?

Educación y cultura, binomio fundamental
en el desempeño académico

Educar para la complejidad

Cambiar tu vida: el propósito de la educación

Educación: ¿adoctrinamiento o emancipación?

Desde el aula

Para salvar al mundo

Educar, ¿para qué?

Colaboradores

Portada: *Disertaciones de gran altura*. Rocío Caballero (2013).

