

— **innovus.mx** —

REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN EDUCACIÓN

**Recuperando las voces de los jóvenes.
¿Qué piensan y cómo viven
la pandemia durante su
formación?**



No.2

Octubre- Diciembre 2022



DIRECTORIO

Rafael Lara Barragán Vargas

Presidente del comité editorial

Nelly Guadalupe Sosa Pérez

Presidenta suplente

Lysenka Cosío Salazar

Coordinadora general de la revista

Reyna Sepúlveda Caballero

Secretaria de actas y vocal del comité editorial

Luis Mariano Torres Pacheco

Catedrático del CESE y miembro del comité editorial

David González Espinosa

Coord. de licenciatura y maestría del CESE,
y vocal del comité

Miguel Ángel Mejía Argueta

Asesor editorial y vocal del comité editorial

Martha Cristina Segura

Diseño editorial

Orlando Cárdenas Nambo

Corrector de estilo

Portada: Adobe Stock

Servicios fotográficos: José Téllez Elías, Acervo del
CESE, Adobe Stock.

© 2022. REVISTA ACADÉMICA DIGITAL INNOVUS.

El contenido de esta página puede ser reproducido con fines educativos y no lucrativos, realizando las citas correspondientes e incluyendo la dirección electrónica. No se permiten mutilaciones ni alteraciones del contenido. De otra forma, requiere permiso previo, por escrito, de la institución.

CONTENIDO

Editorial Rafael Lara Barragán Vargas	04
Recuperando las voces de los jóvenes. ¿Qué piensan y cómo viven la pandemia durante su formación? Ramas-Arauz, López-Lozada y Freixas-Flores	06
La autonomía intelectual en la formación doctoral María Abigail Sánchez Ramírez	35
Educar para la democracia en el contexto de las tecnologías digitales Elsa González Paredes	40
Perspectivas de la profesionalidad en la supervisión escolar desde la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana Nadia Gil Ruiz	57
Entrevista a la doctora María Abigail Sánchez Lysenka Cosío Salazar	68
CESE Informa Nelly Guadalupe Sosa Pérez	70
El CESE en voz de sus egresados Nelly Guadalupe Sosa Pérez	72

CARTA DEL DIRECTOR



Rafael Lara Barragán, director del CESE

Frente a las circunstancias planteadas por la pandemia mundial, luces intensas se ciernen sobre el porvenir. Estamos seguros de que las tareas que se avecinan para lograr una mejor realidad en el corto plazo atraviesan por propuestas, posiciones y experiencias relacionadas con asuntos importantes de los procesos educativos en nuestro país, como las que nuestro segundo número de *Innovus*, que usted está leyendo, presenta.

El doctor Francisco E. Ramas Arauz, Gerardo López Lozada y Rosario Freixas Flores realizan la colaboración “Recuperando las voces de los jóvenes. ¿Qué piensan y cómo viven la pandemia durante su formación?”, un estudio que refleja el sentir de las y los jóvenes, durante la complejidad que ha representado la pandemia por el virus SARS-CoV-2, a través de sus vivencias con prácticas educativas emergentes que les permitieron desarrollar su autonomía ante ese escenario tan abrupto. Esta investigación nos brinda una visión intensa sobre las vivencias de los alumnos de educación superior frente a los estragos causados por la pandemia.

La doctora María Abigail Sánchez Ramírez nos comparte “La autonomía intelectual en la formación doctoral”, artículo en el que habla de la oportunidad de las y los doctorantes para desarrollar habilidades enfocadas a la autoconstrucción de un profesional que piensa por sí mismo, domina su proceso mental de razonamiento, propone estrategias y genera innovación, lo cual se ve reflejado en la argumentación sólida y las diferentes propuestas teóricas y metodológicas. Esta postura invita a la reflexión sobre una de las virtudes que debieran caracterizar a los doctores egresados de nuestro sistema educativo.

La doctora Elsa González Paredes escribe “Educar para la democracia en el contexto de las tecnologías digitales”, artículo en el que la autora replantea los principios de equidad, justicia e inclusión en la educación como posibilidad para el desarrollo y el bienestar social, frente a las exigencias de un mundo global, a través de la práctica de la formación cívica y el aprendizaje sustentado en el diseño y manejo de herramientas digitales. Un punto de vista que, sin duda, debe ser analizado, en especial, frente a las exigencias actuales que presenta la operación de los sistemas educativos sistemáticos.

La doctora Nadia Gil Ruiz presenta “Perspectivas de la profesionalidad en la supervisión escolar desde la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana”, aportación en la que perfila a la supervisión escolar de educación básica como un agente de transformación ante las exigencias educativas actuales, en un proceso dinámico, continuo, eficaz, eficiente, integral e integrante, para asegurar el logro de los aprendizajes en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Una interesante posición frente al tradicional papel que ha desempeñado la figura de la supervisora o el supervisor escolar en nuestro país.

Este número se complementa con algunos videos, producto de entrevistas a nuestros graduados el día de su examen de grado, así como de anuncios de nuestras próximas actividades.

Esperamos seguir superándonos, por lo que les invito a darnos sus puntos de vista sobre los artículos que integran este número, así como sobre temáticas que consideren interesantes para las ediciones siguientes de *Innovus*.

Rafael Lara Barragán Vargas

Recuperando las voces de los jóvenes. ¿Qué piensan y cómo viven la pandemia durante su formación?

Francisco E. Ramas Arauz,
doctor en Pedagogía

Gerardo López Lozada,
doctor en Lengua y Literaturas Modernas

Rosario Freixas Flores,
doctora en Educación

Resumen

El estudio busca rescatar las voces de los alumnos respecto a la crisis sanitaria causada por el SARS-CoV-2 durante el periodo 2020-2022. Por ello, gira en torno a su subjetividad y sus experiencias de aprendizaje en este contexto. La población corresponde a estudiantes de diversas licenciaturas de la UNAM. Este estudio consta de dos etapas metodológicas de indagación: aplicación de instrumentos y recolección de datos. La primera consiste en un análisis de redes semánticas y la segunda corresponde a los hallazgos de un cuestionario y de un grupo focal, dirigidos a la misma población. Los resultados obtenidos arrojan una aproximación al sentir de la población estudiantil frente a un hecho tan complejo.



Introducción

La pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 provocó que los sistemas educativos se enfrentaran a un escenario inimaginable que causó la modificación de la estructura tradicional en la formación mediante el uso de distintas estrategias didácticas que han servido para hacer frente a la problemática y sacar adelante los procesos educativos.

Como respuesta a ello, los sistemas educativos, docentes y alumnos tuvieron que desafiar sus límites y replantearse la forma de desarrollar las prácticas educativas en estos nuevos escenarios.

En la educación superior, como en todos los niveles educativos, el impacto de la pandemia ha sido significativo. La acelerada expansión del virus supuso un cambio para el que nadie estaba preparado: ni las instituciones, ni los profesores, ni el alumnado. Millones de estudiantes en todo el mundo (según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2020, 24 millones de ellos en el nivel superior tan solo en Latinoamérica) tuvieron que abandonar las aulas para continuar sus estudios en casa mediados por las tecnologías de la información y comunicación.

Si bien es cierto que gran parte de la producción académica generada en los últimos dos años ha reflejado diversos aspectos de la problemática causada por la crisis sanitaria, esta se ha centrado en las diversas relaciones escuela-alumno y escuela-docente (cambios en el proceso de enseñar y aprender en entornos no presenciales, adaptación o desarrollo de competencias tanto del alumnado como del profesorado para transitar en ellos, modelos y estrategias de enseñanza, políticas educativas frente a la pandemia, entre otras).

El problema de investigación que aquí se plantea está enmarcado en la visión del alumnado respecto a la crisis sanitaria, es decir, busca la comprensión del momento histórico que se está viviendo respecto a su aprendizaje. Si esta situación es inédita para la generación actual en el mundo de la educación y en la época contemporánea en general, ¿qué implicaciones ha tenido en la autopercepción de los alumnos respecto a las diversas dimensiones de su aprendizaje en una época contemporánea tan compleja, que plantea nuevos modos de formación, autonomía e interacción? El desarrollo de este estudio gira, si bien de manera panorámica, en torno a estos cuestionamientos.

De esta manera, este capítulo tiene como objetivo analizar las opiniones de los alumnos de diversas licenciaturas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) respecto a su experiencia de aprendizaje en el contexto del confinamiento por COVID-19 durante el periodo escolar 2020-2022. Para ello, este estudio fue dividido en dos etapas. Se aplicaron tres instrumentos a jóvenes estudiantes de pregrado: una encuesta a 430 alumnos –como primera etapa–, que consistió en redes semánticas naturales, así como un cuestionario a 30 y un grupo focal a 12 –como parte de la segunda etapa–.

Los resultados fueron analizados bajo una perspectiva fenomenológica (Rodríguez, Gil y García, 2001). El estudio reporta las dos primeras fases con la metodología de las redes semánticas naturales propuesta por Valdez (2005) y, en un segundo momento, el análisis de los otros dos instrumentos. Los resultados arrojaron una multiplicidad de significados que fueron abordados bajo un enfoque cualitativo que permite recuperar ese sentido subjetivo de las voces de los actores.

La primera etapa de este estudio corresponde a la investigación inicial, que nos presenta un panorama incipiente del abordaje de las subjetividades de los alumnos frente a los cambios que generó el confinamiento. Como parte del estudio, sin querer ser longitudinal, combinamos muchos de los resultados iniciales con la finalidad de presentar el fenómeno educativo de una manera más integral, vista a través de los ojos de los alumnos, por lo que se complementa con los resultados de dos instrumentos que puedan comprenderse a la luz de algunos de los hallazgos previamente obtenidos.

El significado de las palabras

Conocer la perspectiva que una persona posee sobre determinado suceso a través de asociaciones de palabras es vivir la experiencia del lenguaje a través del lenguaje mismo, esto es, las palabras nos acercan a las vivencias personales de cada individuo.

Una palabra, entendida como un signo lingüístico (Saussure, 1945), está compuesta por una imagen acústica, también conocida como significante, y un concepto, conocido como significado. Para ejemplificar esto, la palabra *fruta* posee un significado concreto y abstracto en nuestra mente al mismo tiempo, ya que, aunque existe una amplia variedad de

frutas diferentes, se generalizan con una sola palabra. Esto significa que un concepto representa regularidades que el cerebro percibe en hechos y objetos a través de la mente.

El lenguaje, desde un punto ontológico, no es algo que se pueda reducir a un proceso sistemático lingüístico que conlleva un mero fin comunicativo. El lenguaje da cuenta de la significación que cada individuo le da a su estar en el mundo, es decir, no es un simple recurso o instrumento del hombre, sino que este habita en el lenguaje, por así decirlo, dado que cada experiencia vivida se manifiesta y cobra fuerza una vez que se materializa en las palabras.

En *Más allá de las palabras*, Wittgenstein (1988) explica que el lenguaje no es un espejo de la realidad, sino un instrumento para el desarrollo de la vida humana. El significado de una palabra está en el uso que se hace de ella en el lenguaje. Es palpable, además, la recurrente modificación en el significado de las palabras de acuerdo con la designación referida, así como el contexto en el que se utiliza y la intención en la comunicación (Cervera, s.f.).

Por ello, conocer las asociaciones semánticas más recurrentes que el alumnado escribió a partir de tres términos inductores –*pandemia*, *libertad* y *futuro*– puede ofrecernos un panorama de cómo es que conciben su estar en el mundo en un escenario determinado.

Conceptos (primera etapa)

En cuanto a las redes semánticas. Las condiciones sociales, familiares, sanitarias y económicas actuales en que los y las jóvenes se desenvuelven, pero particularmente las educativas, pueden ser exploradas desde una óptica de análisis semántico a partir de tres

términos clave que, como ya se mencionó, se eligieron para este estudio: *pandemia*, *libertad* y *futuro*. El primero de ellos enmarca un contexto acotado e hiperinformado; el segundo, la posibilidad de libertad de acción en este contexto restringido; y el tercero, la visión a largo plazo como resultado –o no– de las condiciones actuales.

Los términos considerados permiten establecer un acercamiento a conceptos amplios cercanos a los alumnos, ya que son el producto de los hallazgos en sus dos etapas, por lo que, a continuación, se presenta una revisión de cada uno de ellos, lo que permite una referencia para enmarcar los resultados obtenidos en el estudio.

Pandemia. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020), una pandemia se refiere a la propagación de una nueva enfermedad en todo el mundo. Para catalogarla como pandemia, una enfermedad debe cumplir con los criterios de brote y epidemia. En epidemiología, el brote es una clasificación utilizada para describir la aparición repentina de enfermedades debido a una infección en un lugar y momento específico. El ejemplo más evidente de esta situación es la aparición de una intoxicación alimentaria, la cual provoca que el caso aparezca durante dos o tres días. Otro ejemplo es un brote de meningitis o sarampión, que puede durar de dos a tres meses.

Cuando la enfermedad no se puede controlar y se mantiene en el tiempo, se propaga activamente y se clasifica como epidemia. De esta forma, se incrementa el número de casos en un área geográfica específica. Para declarar un estado de pandemia, ya sea en un continente o en una región, se deben cumplir, por un lado, las dos condiciones mencionadas y, por otro, que los casos que surjan ya no sean importados, esto es, que sean causados por transmisión comunitaria.

La OMS clasificó la situación de COVID-19 como pandemia tras multiplicarse por 13 el número de casos fuera de China y triplicarse el número de países afectados.

El término *cuarentena* se entiende como la limitación de las actividades o el aislamiento de las personas saludables, ya que pudieron haber estado expuestas a COVID-19; el objetivo es prevenir el contagio de la enfermedad cuando las personas comienzan a experimentar síntomas. Aislamiento, por su parte, significa dividir a pacientes con síntomas de COVID-19 y aislarlos para evitar o minimizar la propagación de la enfermedad. El distanciamiento hace referencia a estar físicamente separados. Al respecto, la OMS recomendó mantener una distancia de al menos un metro y medio entre sí. Es una medida general que todas las personas deberían adoptar, incluso si se encuentran bien y no han tenido una exposición conocida a COVID-19.

Libertad. Resulta evidente que los jóvenes que cursan educación superior gozan de una mayor libertad, independencia y decisión propia otorgada por sus familias, que aquellos que se encuentran en niveles educativos inferiores. El acceso a la educación superior confiere, educativamente, libertades en la toma de decisiones y una mayor independencia en el curso de sus estudios.

Es posible que este momento se dé a partir de la decisión de qué carrera elegir, a qué universidad ingresar y, posteriormente, la selección de las asignaturas, de los profesores y de los horarios en los que llevarán sus clases. Además, la supervisión de los padres disminuye o desaparece al llegar a la adultez. Es en esta adultez temprana cuando se comienza a vivir una libertad más amplia, que es determinante en la configuración de la madurez.

Una libertad es una posibilidad de elección. Aunque esta afirmación puede parecer unívoca, Morin (2000) señala que puede ser interior, es decir, subjetiva o mentalmente posible; a esto lo denomina libertad de espíritu. Puede ser también exterior, objetiva o materialmente posible, lo que constituye una libertad de acción. Entendida, además, como una doble posibilidad entre gozar de libertad y tener libertades, resulta evidente que la modificación de la libertad impuesta desde afuera, es decir, por las autoridades sanitarias alrededor del mundo, está referida exclusivamente a la libertad de acción.

Las medidas adoptadas por los gobiernos en torno a la restricción de la movilidad, el uso de mascarillas y otras medidas de higiene, indiscutiblemente han mermado las libertades de las que gozaban los estudiantes hasta hace unos meses, al menos temporalmente. Estas medidas han causado polémica alrededor del orbe: muchos están en contra de las medidas de aislamiento social impulsadas por los gobiernos, lo cual ha desatado manifestaciones en diversos países bajo la premisa de que se atenta en contra de los derechos humanos y de las libertades individuales.

Futuro. Anteriormente, proyectar un futuro estable desde la educación superior resultaba un ejercicio mucho más lineal y concreto que en la actualidad. Se podían concebir posibilidades en común entre los estudiantes, tales como estudios posteriores, un trabajo estable, matrimonio, retiro, etc. (McInerney, 2004). En la actualidad, dicha visión se ha desmoronado para dar paso a un modo de vida lleno de incertidumbre acrecentada por la pandemia; la mayoría de los trabajos hoy en día bien podrían ser considerados efímeros y muchos demandan un ritmo laboral excesivo

acentuado por la pandemia, dado que los horarios laborales condicionados por espacios físicos han sido transgredidos tras la inclusión de la oficina en casa.

A esto hay que agregar que existen obstáculos inmediatos que socavan la posibilidad de tener una visión clara del futuro. La brecha digital, por ejemplo, se ha exacerbado a raíz de la pandemia; en México, el 18 % de los estudiantes de nivel superior no tiene acceso a internet (Lloyd, 2020). No sorprende, entonces, que, como se explorará más adelante, el término *futuro* haya sido aquel con más coincidencias con los otros dos términos inductores, ya que, al ser algo impredecible de proyectar, puede bifurcarse en un espectro maniqueo en el que convergen tanto valores positivos como negativos.

Autonomía (segunda etapa)

Dentro de todos los cambios que trajo consigo la pandemia por SARS-CoV-2 en la vida cotidiana de la población mundial, durante el 2020 y hasta principios del 2022, en el contexto educativo –además de modificar las prácticas y los obstáculos tecnológicos que muchos alumnos enfrentaron– la autonomía ha sido un aspecto que queda en evidencia, producto de la separación y distanciamiento entre ellos y el profesorado, siendo un aspecto hasta cierto punto descuidado, lo cual pone a prueba sus niveles en cada alumno.

Entre los fundamentos de la definición de autonomía se encuentra la posibilidad del alumnado de aprender a aprehender, lo que sugiere que cada vez es más consciente de su proceso de cognición, en otras palabras, de la metacognición. Para Monereo y Barberá (2000), la metacognición es un proceso que hace referencia al conocimiento o consciencia que tiene el individuo acerca de sus propios

procesos mentales (sobre cómo aprende) y del control del dominio cognitivo (sobre su forma de aprehender). Ambos se orientan al servicio de una mejora del estudio personal que conduzca a resultados satisfactorios de aprendizaje y sus niveles de autonomía. En este sentido, Paladines (2016) afirma:

La autonomía del alumno, [sic] debe ser considerada un fin educativo e indicador de la calidad para propiciar el desarrollo humano. La sociedad del aprendizaje así lo demanda; por lo tanto surge el imperativo de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida para estas nuevas sociedades. Las políticas educativas basadas en nuevos paradigmas deben construir objetivos tangibles para propiciar el desarrollo de esta cualidad inminente en los procesos pedagógicos ante los nuevos paradigmas (p.136).

Por ello, los sistemas educativos deben repensar su currícula a fin de promover un aprendizaje perenne y promover el desarrollo de la autonomía desde los primeros años de estudio del individuo.

Mediación tecnológica

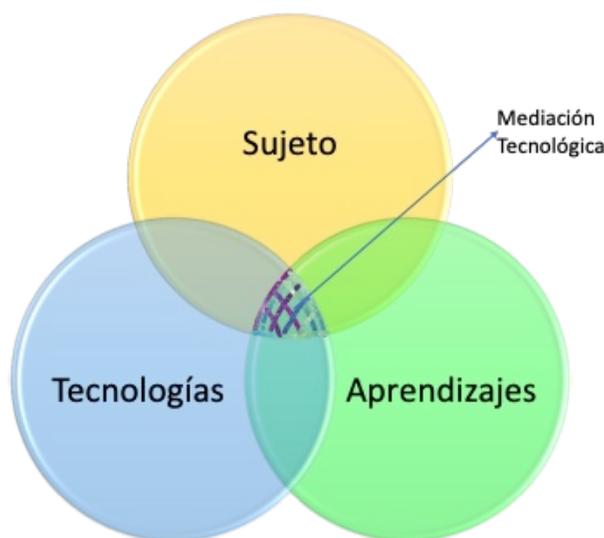
La mediación tecnológica destaca la necesidad de redefinir los roles tanto del profesorado como del alumnado en los contextos educativos y más aún durante el confinamiento, en el cual fue un elemento protagónico para continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso de los profesores, los obligó a salir de su rol tradicional como única fuente de conocimientos y, en los alumnos, gracias a estas herramientas, se asume que adquirieron mayor autonomía y responsabilidad en sus aprendizajes (UNESCO, 2013).

La mediación tecnológica para el caso de este estudio abarca elementos que no solo buscan acercarnos a la comprensión de aspectos relacionados con la cognición, sino también con respecto al uso y manejo de las TIC como elementos que detonan procesos de autonomía por parte del alumno universitario, es decir, se busca entender la diversidad acerca del aprendizaje sobre y con las TIC en un contexto donde inevitablemente debían ser empleadas, lo que sugiere fortalecer aspectos didácticos en entornos casi completamente digitales en los que todos los actores han tenido que modificar sus prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Salguero (2020) explica que por mediación (en el sentido de tecnología educativa) hace referencia a la comunicación producida por un medio, mientras que una educación mediática (basada en una teoría de la mediatización) refiere a los cambios estructurales entre ámbitos culturales y sociales.

Esta aclaración pretende expresar que un análisis contextual debiera considerar que en los medios no solo influye el tipo de tecnología, sino también las prácticas simbólicas, estéticas y las normas institucionales (Hjarvard, 2016).

Figura 1. Representación gráfica de la mediación tecnológica.



Fuente: Elaboración propia a partir de la ubicación de los elementos de la mediación. 2021.

Evaluación

La evaluación, a pesar de ser un componente crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, suele ser entendida –en el sistema nacional de educación–, única y erróneamente, como la medición y aplicación de instrumentos. Esta visión, no obstante,

deja de lado la naturaleza multidireccional de la evaluación en la que no solo se trata de llegar al producto que se espera que los estudiantes alcancen, sino también al proceso que se lleva a cabo para alcanzar dicho producto.

En el contexto de este estudio, entonces, la evaluación es entendida como un fenómeno cuyo proceso y producto son factores inseparables para poder apreciar el aprendizaje del alumnado. “Así como el aprendizaje en sí mismo es un proceso y un producto, la evaluación de los alumnos debe considerar tanto proceso como producto a la hora de reunir evidencia” (McConnell y Doolittle, 2018, p. 55). De hecho, en el marco de la enseñanza-aprendizaje, y en el contexto de la pandemia, la evaluación ha puesto en jaque a profesores y alumnos, ya que se han visto supeditados a la mediación tecnológica y los límites que esta conlleva, es decir, se han visto obligados a repensar la naturaleza de esta.

Metodología

Debido a que el proyecto aborda aspectos relacionados con significados y conceptos de naturaleza experiencial de los sujetos, el tipo de investigación que se llevó a cabo es fenomenológica, ya que “busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia; lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia”. (Rodríguez, Gil y García, 2001, p. 42).

Así, en la fenomenología, el investigador trata de describir, analizar, comprender e interpretar las cosas desde el punto de vista del otro. Dentro de este abordaje epistemológico, se utilizaron, en un primer momento, las redes semánticas naturales (RSN) para analizar los hallazgos obtenidos en el trabajo empírico, por ser una técnica de investigación muy poderosa para la organización, comprensión y análisis de conceptos. En una segunda instancia, se aplicó un cuestionario y se trabajó con un grupo focal en la misma población para realizar un cruce de los resultados y profundizar en el análisis de la información obtenida.

La muestra

En este estudio se trabajó con una muestra diferenciada por conveniencia acorde con los momentos de las aplicaciones de los diferentes instrumentos. Como ya se mencionó, la población estuvo conformada por alumnos de diversas facultades de la UNAM, cuyos perfiles son diversificados por sus carreras y por sus intereses, pero que comparten el espacio común de ser universitarios que aprendieron en el confinamiento.

Tabla 1. Instrumentos y muestra.

Instrumentos	Muestras
Primera etapa (2020)	
Redes semánticas naturales	340
Segunda etapa (2021)	
Cuestionario	100
Grupo focal	25

Fuente: Elaboración propia a partir de la ubicación de la muestra.

Etapa de diseño

El primer paso para el desarrollo de la investigación fue seleccionar los términos inductores que se abordarían en el primer instrumento, considerando el objetivo planteado que hace referencia a la visión del alumno en el contexto de la pandemia, por lo que se seleccionaron tres, a saber: *pandemia*, *libertad* y *futuro*.

En un segundo momento se identificó a la población objeto del estudio, la cual estuvo conformada por jóvenes alumnos y alumnas de la Universidad Nacional Autónoma de México en el nivel de pregrado, con edades de entre 20 y 24 años. El instrumento para la recogida de la información consistió en

un cuestionario con tres reactivos, uno para cada uno de los términos inductores (TI), que fue aplicado a una muestra aleatoria simple a partir de una invitación a participar con carácter voluntario. El rasgo autodeterminado de la muestra no la convierte en representativa de la población universitaria; sin embargo, en estudios de corte cualitativo, esta característica no representa una limitante.

En un tercer momento, se aplicó un cuestionario de siete preguntas abiertas y se trabajó con un grupo focal con el propósito de profundizar y recuperar las experiencias de los alumnos en torno al aprendizaje en el contexto de la pandemia.

Etapa de aplicación

Para las redes semánticas los instrumentos se diseñaron para responderse en línea mediante la aplicación Google Forms y se solicitó a los alumnos que escribieran libremente cinco palabras asociadas a cada uno de los términos inductores o TI. Estas debían ser sustantivos, adjetivos o verbos. A continuación, se les pidió que jerarquizaran, de acuerdo con su criterio, cada una de las palabras en forma numérica progresiva, asignándole un valor numérico de 1 a 5, donde 1 era el valor más alto y 5 el más alejado al término asociado.

El segundo cuestionario consistió en responder siete preguntas abiertas enmarcadas en el mismo contexto y, de la misma forma, el grupo focal tenía como objetivo validar los resultados obtenidos previamente y explorar si persistían en el tiempo las mismas opiniones (percepciones) inicialmente obtenidas, como un medio para socializar en la interacción sus subjetividades.

Etapa de sistematización y análisis

Para las redes semánticas, inicialmente se descargaron los resultados en una hoja de cálculo, en la que se procedió a su sistematización. Se normalizaron las palabras a partir de la integración bajo un mismo término género y número y las derivadas de una misma raíz; igualmente, se eliminaron las no contestadas. Al integrar los términos se sumaron los valores de cada palabra definidora.

Tanto para el cuestionario de preguntas abiertas como para el grupo focal se codificaron los resultados a través de temas que permitieron el análisis de la información más relevante. En esta instancia se identificó una serie de ideas recurrentes para su catalogación por frecuencias. Esto se logró gracias a la mediación tecnológica al tener la posibilidad de grabar la sesión con el grupo focal para, posteriormente, trabajar el análisis de las respuestas que los alumnos ofrecieron en cada uno de los cuestionamientos abordados.

Este tratamiento de los datos se hizo a través de la codificación de los sujetos, por lo que se utilizó el primer nombre de pila del alumno para mantener la protección de su privacidad.

Resultados

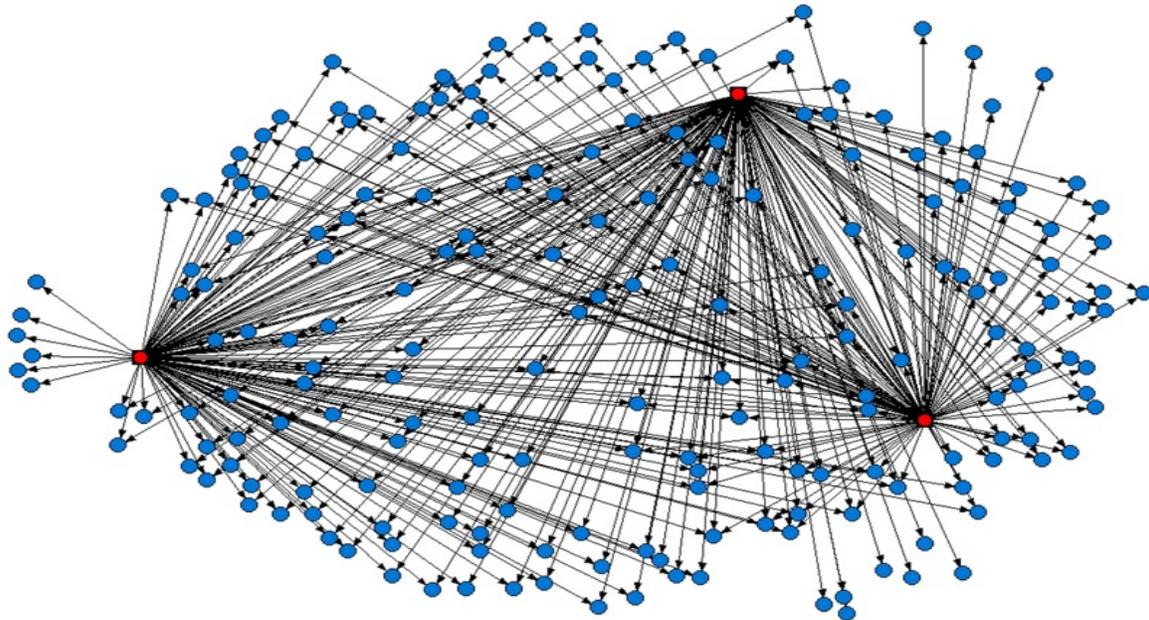
Primera etapa 2020 (redes semánticas naturales)

Esta etapa se dividió en dos fases: la primera para obtener los indicadores propuestos por Lagunes (1993): Valores J, M, SAM, G y DSC, y en la segunda, se hizo la agrupación de los resultados, por un lado, para la graficación en NetDraw y de acuerdo con la naturaleza de cada uno de ellos.

En esta primera fase del análisis se tomaron los resultados de los términos inductores y se sistematizaron para la representación de cada una de las redes.

Esta red representa los resultados obtenidos en términos de las palabras referidas por la muestra. En la Figura 2 solamente se referencian las palabras que aparecen en el

Figura 2. Representación gráfica de las redes de *pandemia*, *libertad* y *futuro*.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos por NetDraw, 2020.

núcleo de cada una de las redes, así como las que tienen coincidencia en cada una de ellas y las que tienen coincidencia en al menos dos de los términos inductores.

Se aprecia la riqueza de la red: 48 términos referidos aparecen en los tres inductores; mientras que 150 se asociaron a dos de los términos inductores. El término que más interactuó fue *futuro*. Adicionalmente, en la misma Figura se muestra el conjunto SAM o núcleos de las redes para cada uno de los TI.

Pandemia

La pandemia en esta investigación es tanto una categoría de análisis como un eje transversal que permite una aproximación para conocer qué piensa el alumnado de la

UNAM de la libertad y del futuro, pero también permite analizar cómo asocian el término *pandemia*. En este sentido, los resultados de los otros dos términos inductores están también condicionados por ella.

En este escenario se encuentra la universidad, por ello, cobra sentido y pertinencia este estudio. Antes de iniciar el análisis generado a partir del término, es importante mencionar que después de normalizar los resultados, el total de la red, conocido como Valor J, fue de 384.

Como se verá más adelante, esta red resultó la más pequeña en comparación con las de *libertad* y *futuro*, debido a que la palabra con mayor peso, *enfermedad*, fue el concepto más asociado y la principal razón por la que aparecen menos palabras en esta red.



El Conjunto SAM está formado por las palabras: *enfermedad, muerte, virus, salud, cuarentena, miedo, mundial, contagios, crisis, coronavirus, encierro, aislamiento, cuidados, confinamiento y peligro/peligroso*. En la Tabla 2 se aprecia la conformación del Conjunto SAM de esta red.

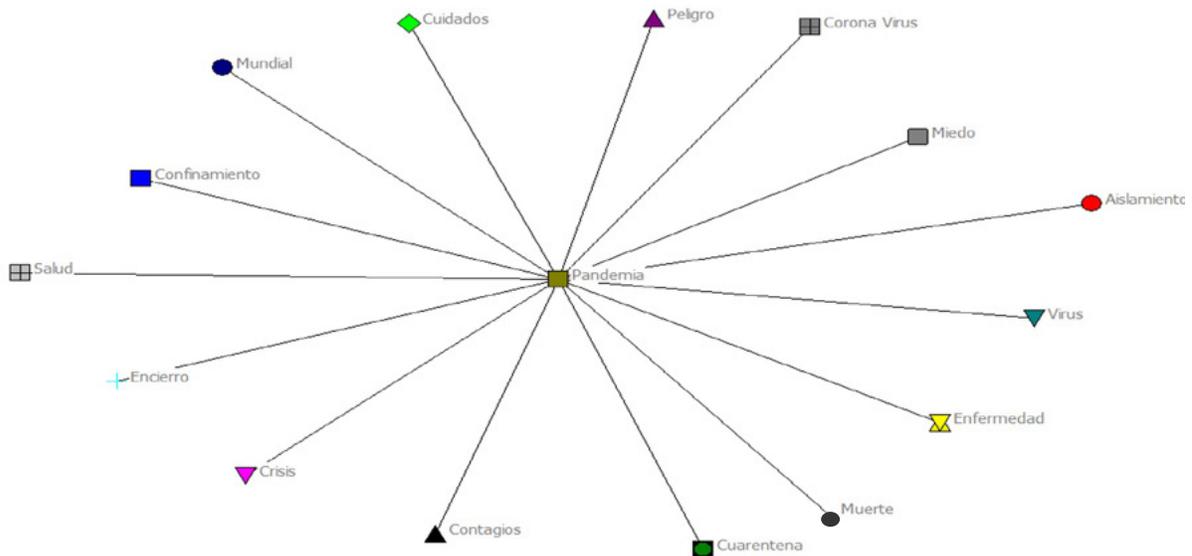
Tabla 2. Conjunto SAM, Valor M y Valor DSC de *pandemia*.

Conjunto SAM	Valor M	DSC
Enfermedad	2078	100
Muerte	874	42
Virus	590	28.39
Salud	560	26.94
Cuarentena	441	21.22
Miedo	351	16.89
Mundial	338	16.26
Contagios	326	15.68
Crisis	282	13.57
Coronavirus	275	13.23
Encierro	267	12.84
Aislamiento	262	16.6
Cuidados	242	11.64
Confinamiento	194	9.33
Peligro/peligroso	169	8.13

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la aplicación de la asociación de palabras, 2020.

En la Figura 3 se ilustra el núcleo de la red representado por las palabras con los pesos semánticos más altos. Las palabras que el alumnado universitario asocia con la pandemia y que poseen un peso semántico alto son, en su mayoría, negativas, exceptuando salud y cuidados, que fueron clasificadas como positivas, y la palabra *mundial*, con carácter neutro, por lo que se puede identificar claramente que el TI es asociado de forma negativa en la población de alumnos universitarios.

Figura 3. Representación gráfica del núcleo de la red *pandemia* (Conjunto SAM).



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos por *NetDraw*, 2020.

De acuerdo con los resultados, dos conceptos que fácilmente se asocian con *pandemia* y que forman parte del estudio son *cuarentena*, que representa 21.2 % del núcleo de la red, y *aislamiento*, con 16.6 %; finalmente, otra palabra que no forma parte del núcleo de la red, pero sí del Valor J, es *distanciamiento*, elemento que actualmente es parte de la llamada nueva normalidad generada como medida de prevención ante el COVID-19.

Libertad

Igual que el resto de la población, los jóvenes encuestados vieron reducida su libertad a partir de marzo de 2020, obligados no solo a estudiar a distancia, mediados por las tecnologías, sino a permanecer en sus casas, reduciendo las posibilidades de socialización, ocio y movilidad en general. Es posible aventurar que esta situación

genera incertidumbre, ansiedad y descontrol respecto a la interiorización del concepto de libertad adquirido hasta ese momento, por lo que cabría esperar significados de frustración respecto a lo que se asuma como libertad. Contrariamente a lo esperado, los resultados parecen alentadores.

A partir del término inductor *libertad*, la red de palabras recogida por quienes respondieron la encuesta arrojó un total de 452 términos asociados, cada uno de ellos con diferentes frecuencias, que sugieren una gran variedad de concepciones en torno a la libertad.

Este universo de palabras se clasificó en tres niveles: positivos, negativos y neutros. Los criterios para este atributo fueron determinados en función del contexto en el que viven estos jóvenes actualmente, aunque se reconoce que no tienen un significado unívoco.

Las frecuencias obtenidas sugieren que los jóvenes encuestados atribuyen a la libertad significados predominantemente positivos,

alcanzando 90.2 %, mientras que los términos negativos y neutros alcanzaron 5 y 4.8 %, respectivamente (Tabla 3).

Tabla 3. Frecuencia de términos positivos, negativos y neutros en la red de *libertad*.

	Frecuencia	Porcentaje	Ejemplos
Positivos	15 191	90.2	<i>felicidad, derecho, bienestar, esperanza</i>
Negativos	845	5.0	<i>difícil, prisión, efímera, cárcel, encierro, injusticia</i>
Neutros	813	4.8	<i>mentalidad, nación, calles, bandera, afuera</i>
Total	16 849	100	

Se identificaron como núcleo de la red (Conjunto SAM) los 15 términos con más menciones, es decir, con mayor peso semántico, y se encontraron los resultados que se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Conjunto SAM, Valor M y Distancia de la red de *libertad*.

Conjunto SAM	Valor M	DSC
Felicidad	1058	100
Derecho	976	92.24
Expresar	765	72.3
Reponsabilidad	590	55.76
Autonomía	571	53.96
Independencia	559	52.83
Salir	517	48.86
Decisión	495	46.79
Paz	359	33.99
Liberación	308	29.11
Tranquilidad	293	27.69
Elección	254	24
Voluntad	242	22.87
Respeto	187	17.67
Pensamiento	183	17.29

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la aplicación de la asociación de palabras, 2020.

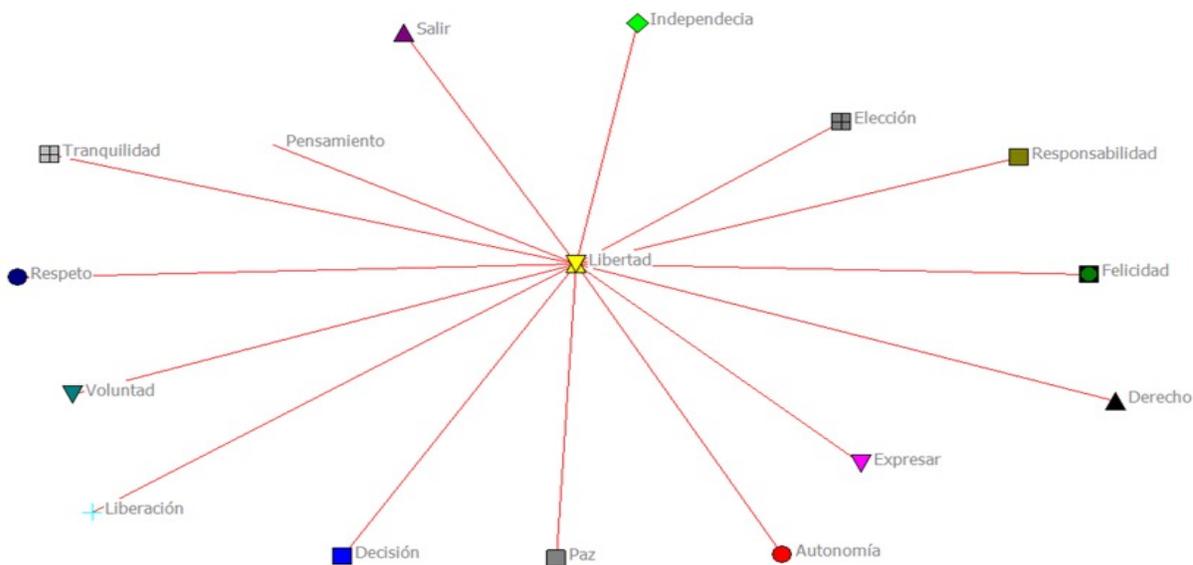
La totalidad de los términos del Conjunto SAM expresa ideas positivas, en la que la felicidad alcanzó la mayor frecuencia. Destaca que los términos encontrados como núcleo de la red sugieren que los jóvenes dan a la libertad un significado aspiracional, asociado a conceptos que identifican como positivos en su vida.

Los términos *responsabilidad*, *respeto* y *autonomía* sugieren que para los jóvenes la libertad es un concepto que requiere de su participación activa. Los términos *autonomía*,

decisión, *independencia*, *elección* y *voluntad*, por su parte, sugieren que los jóvenes la consideran como la posibilidad de elección independiente y autónoma.

Así, la libertad se concibe entre estos y estas jóvenes estudiantes de educación superior como un bien al que aspiran, pero también del que disfrutan, desde su libertad subjetiva que no se ha alterado sustancialmente con las restricciones de movilidad en los tiempos que corren. En la Figura 4 se aprecia el núcleo de la red:

Figura 4. Representación gráfica del núcleo de la red *libertad* (Conjunto SAM).



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos por NetDraw, 2020.



Futuro

Ante el panorama explorado, vale la pena analizar e interpretar la percepción que los alumnos tienen del futuro, un término inductor cuyo Valor J fue de 443 palabras. Esto no solo indica una variedad semántica considerable, sino la amplitud de una palabra que, más allá de tener un carácter neutro, es compleja, dado que, al cuestionarnos sobre el futuro, inevitablemente se toma como punto de partida un presente que se ha visto influido por un pasado. Se alude a la concepción del tiempo y, por lo tanto, al sentido de temporalización individual, la concepción interna que cada persona le da al paso del tiempo. La temporalidad es relevante pues, como indica Currie (2010, p. 51), “es un modo de ser del cual se deriva la concepción del tiempo. En otras palabras, el tiempo no es algo que exista en el mundo, sino algo que se desprende del ser humano y que luego se proyecta en el mundo”. De esta forma, conocer las asociaciones en un plano semántico a partir del futuro como término inductor nos permite entrever la proyección temporal de los alumnos en el momento histórico específico en el que la pandemia ha creado una nueva normalidad.

Tabla 5. Conjunto SAM, Valor M y Distancia de la red de *futuro*.

Conjunto SAM	Valor M	DSC
Incierto	1527	100
Tiempo	1373	89.91
Mañana	527	34.51
Lejano	526	34.44
Metas	485	31.76
Posterior	335	21.93
Impredecible	304	19.90
Trabajo	267	17.48
Éxito	259	16.96
Esperanza	257	16.83
Planes	254	16.63
Cambio	251	16.43
Porvenir	239	15.65
Próximo	238	15.58
Destino	227	14.86

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la aplicación de la asociación de palabras, 2020.

Dicha complejidad, inherente al hablar de temporalidad, queda evidenciada en el núcleo de la red, como se puede observar en la Tabla 5. Las tres palabras con mayor peso semántico demuestran la complejidad lingüística y ontológica del término *futuro*, el cual tiene un valor neutro.

Si enmarcamos dichas palabras en el contexto de la pandemia, no sorprende que aquella con mayor peso semántico sea *incierto*. Si algo ha provocado el distanciamiento social, es que la percepción del futuro no sea la misma que antes. Sin una fecha exacta para poner fin al confinamiento, el porvenir del mundo es aún más incierto de lo que ya era.

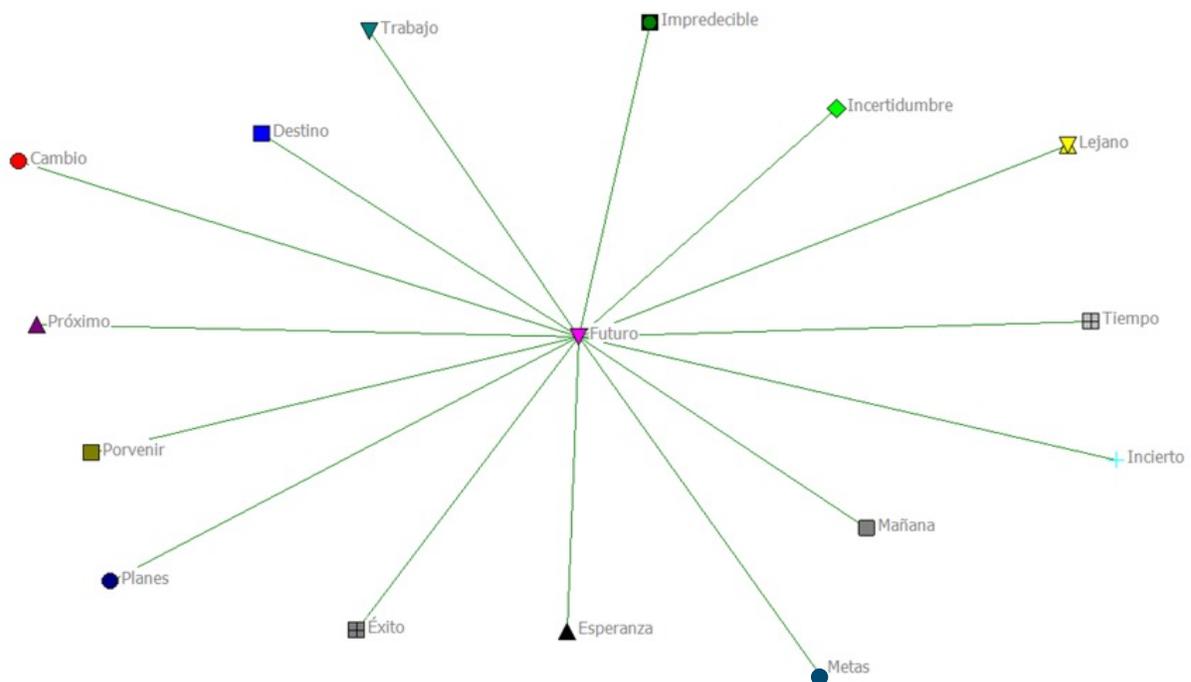
El regreso a actividades culturales masivas y actividades presenciales con compañeros y profesores, por mencionar solo dos ejemplos,

no tiene una fecha concreta y parece que el presente es un bucle que se repite al no haber un panorama claro respecto al fin de esta nueva normalidad.

Así, “resulta difícil imaginar un futuro distinto del presente” (Ringel, 2020) y parecemos vivir bajo el yugo de lo que la antropóloga Jane Guyer (2017) denomina “presentismo forzado”: “el sentimiento de estar atrapado en el presente” (en Ringel, 2020).

Esto se hace más evidente si observamos que la cuarta palabra con mayor peso semántico es *lejano*, la cual no tiene una distancia semántica tan pronunciada respecto a la palabra con más peso semántico, lo que sugiere que, en efecto, este “presentismo” repercute en la forma en la que los alumnos articulan su futuro.

Figura 5. Representación gráfica del núcleo de la red *futuro* (Conjunto SAM).



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos por *NetDraw*, 2020.

La palabra *impredecible*, posicionada en el sexto lugar del Conjunto SAM, acentúa la noción de que la pandemia ha influido notoriamente en el sentido de temporalización de los alumnos. Otros conceptos que se pueden adherir a dicha línea de pensamiento son *posterior, mañana, porvenir o destino*, los cuales relegan el futuro a un plano que no es concebible de manera clara y que se queda en lo indefinido. Incluso, hubo palabras que, aunque no fueron lo suficientemente sólidas en peso semántico y no alcanzaron a entrar en el Conjunto SAM, fueron negativas y se encuentran ligadas a dicha atmósfera de nebulosidad temporal. Tal es el caso de palabras como *preocupación, miedo y ansiedad*, entre otras.

Como ya se comentó, hubo quienes asociaron el término inductor con un plano de lejanía; no obstante, también se asoció como algo *próximo*, palabra que, aunque no tiene el mismo peso semántico que *lejano*, alcanzó a entrar en el Conjunto SAM. Esto refuerza la idea de que hablar del futuro apela a un sentido de temporalización subjetivo: “el tiempo del mundo, el concepto de tiempo en general es producido de manera activa por los modos de ser del humano, los cuales, subsecuentemente, temporalizan nuestro sentido del mundo externo” (Currie, 2010, p. 52).

No obstante, también sobresalen palabras con un aura positiva. *Metas, trabajo, éxito, esperanza y planes*, entre otras, indican que, más allá del contexto inmediato de incertidumbre, gran parte de los estudiantes encuestados pueden articular un futuro a partir de objetivos concretos. Bien puede inferirse que el hecho de continuar estudiando desde casa, tener que entregar tareas en fechas definidas, tomar exámenes y entablar

discusiones por medio de plataformas de videollamadas, brinda un sentido de orden en medio de un caos global. En el Valor J, como se puede apreciar en la Tabla 5, se puede apreciar un conjunto de palabras que, aunque no alcanzaron un peso semántico significativo para ser parte del Conjunto SAM, sí muestran una relación estrecha con las de carácter positivo ya mencionadas. Tal es el caso de *conocimiento, entusiasmo y disciplina*, entre otras.

Aquí cabe resaltar que los individuos con una proyección del futuro amplia están conscientes de que su propio comportamiento juega un papel más decisivo para alcanzar una vasta gama de metas a corto y largo plazo (McInerney, 2004, p. 143). Esto supone que, a mayor proyección, mayor motivación y sentido de la organización.

En este sentido, palabras como *metas, planes o trabajo* sugieren que la universidad juega un papel fundamental en la educación de ciudadanos con una proyección temporal clara en la que se puedan adaptar a tiempos de crisis en los que el futuro parece ser intangible en más de un sentido. En resumen, el término inductor *futuro* arrojó palabras que dan factura de una temporalización compleja que responde directamente al *impasse* de impredecibilidad ocasionado por la pandemia.

Los resultados expuestos hasta aquí corresponden a la primera etapa del estudio, enmarcada durante el primer año de la pandemia donde tanto el alumnado como el profesorado se encontraban en un proceso de acomodación respecto a incursionar en modalidades mediadas por las tecnologías de información y comunicación.



Segunda etapa 2021 (interacción con los alumnos)

Como ya se ha mencionado, en la segunda etapa de este estudio se procedió con el análisis de los resultados derivados de la aplicación de dos instrumentos: un cuestionario y un grupo focal con la misma población.

Indagando en las subjetividades

Esta sección tiene como objetivo explorar la subjetividad de los participantes por medio de un análisis de las respuestas a los cuestionarios y al grupo focal. Este apartado tuvo como base la identificación de temas recurrentes que ofrecieron un panorama claro sobre el fenómeno educativo y los bemoles de su historicidad.

Para lograr lo anterior se siguieron tres fases:

- En la primera, se procedió a hacer una lectura general de las respuestas del cuestionario y de la transcripción de las respuestas del grupo focal para, después, identificar nociones recurrentes y, así, identificar temas.
- La segunda fase consistió en la relectura de la evidencia, la cual desembocó en una codificación, es decir, una línea temática.
- En la tercera fase, dicha codificación fue refinada para conformar los siguientes temas, que serán comentados sucintamente.

Temas derivados del análisis de las respuestas de los participantes

Tema 1: Concentración e interacción

La educación en línea puso en relieve una serie de retos y complicaciones de diversa índole en términos de comunicación. Uno de los impedimentos señalados fue la deficiente conexión a internet, un aspecto técnico al que la gran mayoría de los participantes se enfrentaron en mayor o menor medida. Esta situación va de la mano con un problema de gran amplitud en México: la brecha digital, la cual, estrictamente hablando, no solo debe entenderse como un fenómeno que afecta a zonas sin cobertura de servicios de internet ni acceso a la tecnología.

La brecha digital también afecta, si bien indirectamente, algunas zonas de los centros urbanos del país. En el presente estudio, por ejemplo, *Carlos* señaló que le costaba concentrarse debido a la inestabilidad de la conexión en su hogar, ubicado en la Ciudad de México. Estos impedimentos, aparentemente secundarios, rompen la fluidez académica y socavan la concentración, lo cual puede repercutir en el desempeño de los estudiantes. Por mencionar otro ejemplo, *Regina* comentó: “la conexión a internet me causó problemas con la entrega de trabajos; incluso muchas veces los profesores solo me evaluaban con la evidencia que se debía de subir al aula virtual”. Esto deja en evidencia a la evaluación como un ejercicio centrado en el producto y no en el proceso.

Por otro lado, la mediación interfiere de forma directa con la evaluación del proceso al verse interrumpida por la pobre o nula conectividad. *Leslie*, por su parte, comenta:

“la comunicación no era tan directa cuando se trabajaba en equipo”. Esto permite entrever que la educación, como catalizador social para la formación de comunidades, ha perdido fuerza a pesar de la inmediatez que relativamente ofrece la educación en línea. Ciertamente, “en un entorno en el que hay buena comunicación resulta más fácil identificar problemas en el aprendizaje y evaluar las posibles soluciones. Para ello se necesita que se ofrezcan diversos canales de comunicación a los participantes” (Taskiran, 2021, p.145).

Otro de los retos en términos de comunicación e interacción reside en la dimensión social del aprendizaje. Si bien la modalidad en línea trajo consigo mucha flexibilidad en cuanto al manejo del tiempo en la educación (autonomía), también instauró una relación mediada por pantallas que se hizo rutinaria (mediación) y que ciertamente cambió el modo de interacción entre compañeros.

En particular, los estudiantes encontraron más obstáculos para conocer a fondo a sus compañeros, algo que resultaba natural en la educación presencial. *Dalia* indica que, bajo la modalidad híbrida, se siente más sola; también señala: “no existe un espacio para poder interactuar directamente con los compañeros; no he podido hacer tantos amigos”.

Si se percibe a la universidad como un espacio en el que el diálogo es un medio para desarrollar aprendizajes, este se ha visto mermado por una forma de interactuar con mayor anonimato. A este respecto, *Romy* comenta: “hablarle a alguien en una cámara, que a veces ni está encendida, provoca incomodidad; me concentro más cuando interactúo de manera presencial e incluso recurro a explicaciones en el pizarrón para estructurar mi pensamiento” (autonomía).



La interacción, si bien se ha ampliado en cuanto a cobertura, es paradójicamente, en términos de inmediatez, menos directa. Hay a quienes la mediación tecnológica no favorece su estilo de aprendizaje: “las clases virtuales no resultan ser del interés [por ejemplo] de aquellos aprendientes cuya inteligencia es kinestésica” (Adnan y Anwar, 2020, p. 469).

Asimismo, esto ha incidido en la retroalimentación (evaluación); *Esteban* considera “que las dudas no se resuelven bien en línea”. La inmediatez, en el contexto estudiado, queda, algunas veces, relegada por la mediación. Las dudas no siempre se resuelven oportunamente, debido a que, incluso, la participación misma sigue un orden distinto al de las clases presenciales.

Tema 2: Alcance de los aprendizajes a partir de la tecnología

La modalidad de educación en línea como única alternativa, debido a la pandemia, ha sido maniquea, es decir, ha tenido solo dos caras. Tras comentar algunas complicaciones acerca de la interacción, también deben discutirse algunos puntos que han hecho que la educación llegue a más personas y que, para algunos alumnos, su aprendizaje se vea potenciado por medio de las tecnologías de la comunicación. Sin dicha mediación tecnológica, el destino de las universidades habría sido el mismo que el de los hoteles y restaurantes cuando surgió la pandemia (Bonvillian y Sarma, p. 127); por ello, vale la pena explorar cómo los alumnos han percibido dicho alcance.

Una de las ideas recurrentes fue la flexibilidad de tiempo de la que dotó este sistema a la educación. Para muchos alumnos, la mera idea de transportarse a un campus universitario era un obstáculo por cuestiones económicas y de tiempo. Para *Blanca*, estudiar en línea todas sus materias significó poder concluir sus créditos, dado que “antes de la pandemia,

su tiempo era invertido principalmente en sus hijos y su trabajo”. El hecho de que no todas las clases fueran impartidas de manera sincrónica, le permitió aprovechar mejor su tiempo libre y focalizar sus esfuerzos en su desarrollo académico (autonomía).

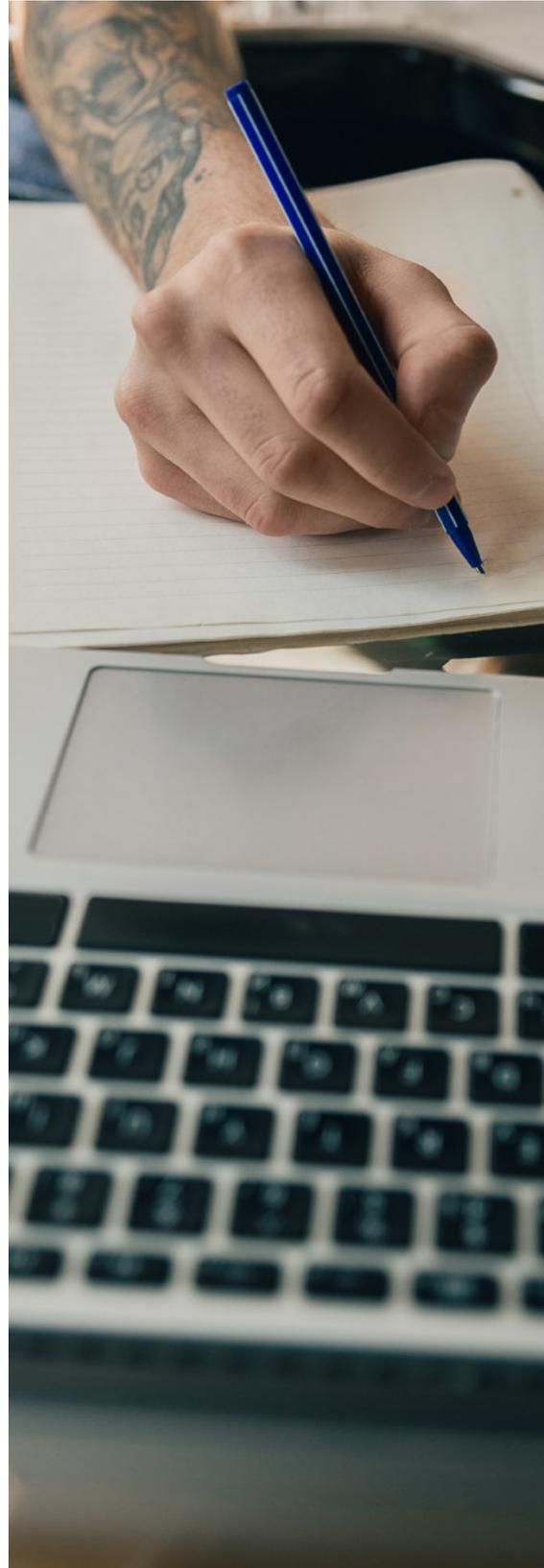
Por otro lado, la diversidad de contenidos fue algo que la educación en línea trajo consigo; esto es, muchos alumnos han tenido acceso a recursos y conocimientos que habían pasado inadvertidos antes de la pandemia. *Fátima* comentó al respecto que la educación durante la pandemia, en el 2021, “nos ha dado acceso a plataformas y a bases de datos que no habíamos utilizado; muchos profesores nos compartieron recursos tales como juegos, páginas interactivas y archivos digitalizados que han enriquecido mi aprendizaje”. *Romy*, por su parte, señaló: “estar pegado a la computadora cansaba, pero se podía sacar provecho dado que el aprendizaje, a veces, era más diverso”. Ciertamente, tanto alumnos como profesores han recurrido a medios que durante el sistema presencial tradicional no eran tan socorridos, tales como juegos en línea, videos, animaciones, etc., que presentaban contenido desde diversas ópticas.



Tema 3: La autonomía como experiencia

La definición de autonomía quizás más citada es la de Holec (1979), quien considera que es la habilidad para tomar las riendas de nuestro propio aprendizaje. Si bien puede resultar reduccionista o poco creativo recurrir a esta definición numerosas veces, la pandemia ha dado cuenta de su veracidad. En un contexto en el que no todos los participantes del fenómeno educativo contaban con las habilidades suficientes para poder desempeñarse a través de dispositivos, se vieron obligados a concebirse como agentes protagónicos en la adaptación a nuevos entornos y medios.

Una opinión generalizada entre los participantes es que estudiar durante la pandemia exacerbó el sentido autodidacta de su formación. *Adriana* comentó que el estudio en línea mejoró su organización, lo cual la orilló a ser más autodidacta y autocrítica. *Dalia* comenta: “la educación presencial [me] adecuaba a una inercia que, a veces, inhibía la autonomía; ahora yo tengo que buscar respuestas por mi cuenta y me doy cuenta con más claridad de mis procesos internos de aprendizaje”. Estas opiniones muestran cómo el estudio durante la pandemia cambió *el modo de ser y estar* en la universidad de muchos alumnos, es decir, los paradigmas que tenían a la hora de hacer investigación y producir conocimiento se vieron reconfigurados. En particular, los estudiantes se vieron obligados a situarse metas y objetivos a corto y largo plazo, según comenta *Denisse*, quien desarrolla esta idea diciendo que “ser autónomos ha sido una experiencia sobre todo de planeación y de desarrollo personal porque ahora uno mismo debe saber cómo alcanzar los aprendizajes planteados por los profesores y aquellos que surgen sobre la marcha”.



Tema 4: El aprendizaje como experiencia y la experiencia como aprendizaje

La educación en línea durante este periodo ha hecho, en cierto grado, que el alumno confronte sus propios procesos de aprendizaje y no solo sus avances escolares. En efecto, el “aprendizaje en línea es un concepto complejo que se encuentra en constante cambio tanto en contenido como en la forma en la que acontece” (Miller y Digges-Elliot, 2021, p. 2). De ahí que los alumnos arrojaran una serie de opiniones variopintas –desde lo académico hasta lo emocional– que retratan una recepción prismática y compleja sobre sus aprendizajes alcanzados y los procesos cognitivos y metacognitivos subyacentes.

Una de las líneas de pensamientos recurrentes al discutir este tema fue la autovaloración de los aprendizajes alcanzados. Al respecto, *Blanca* afirmó: “el sacrificio de no poder ver a mis compañeros ha sido una experiencia difícil, pero me he dado cuenta de que organizo mejor mis objetivos y me es más fácil alcanzarlos, al menos es lo que percibo” (autonomía). Esta percepción bien pudo haberse intensificado a raíz de la introducción de plataformas en línea para la administración y manejo de cursos. A este respecto, *Vanessa* externó: “llevar un control de las tareas entregadas y de la retroalimentación de los profesores me hizo sentir que en verdad estaba avanzando, por lo que he sentido que ha sido una buena experiencia”. Esta sensación de progreso se debe, en gran medida, a la conciencia organizacional que pudieron desarrollar muchos alumnos que no habían tomado clases en línea antes.

Una línea de pensamiento opuesta consistió en cuestionar la continuidad de los aprendizajes. Para algunos alumnos, el hecho de no aclarar dudas fue difícil, debido a que no todos los profesores tenían el tiempo para hacerlo bajo la modalidad en línea. *Héctor* comentó: “las clases parecían más superficiales, por momentos, puesto que no daba tiempo que todos participaran e hicieran preguntas; muchas veces uno o dos compañeros acaparaban la clase y era difícil que te dieran la palabra, lo que a veces resultó frustrante”. La transición de lo presencial a lo virtual, a más de dos años del inicio de la pandemia, ha seguido siendo un fenómeno complejo; en algunas ocasiones los profesores se centraron en migrar el contenido educativo a un entorno digital y no en los métodos de enseñanza en línea como tal (*Adnan y Anwar, 2021, p. 46.*)

Más allá del orden que significó trabajar por medio de plataformas y el software que mediaba la interacción, tanto sincrónica como asincrónicamente, la falta de una interacción directa provocó un sentimiento de frustración y estrés en una experiencia que, en palabras de *Mariano*, “no se sentía del todo auténtica”.

Las percepciones de los alumnos –expresadas por medio del cuestionario y el grupo focal– reflejan una serie de ambivalencias y posturas encontradas que dan cuenta de la educación en línea como un fenómeno nebuloso, el cual queda evidenciado por medio de resultados que incluyen citas textuales de los participantes.

Entre la enfermedad y lo incierto: la autonomía y el aprendizaje

El coronavirus ha cambiado la forma en que se ofrece la educación; prueba de esto es que después del anuncio de las regulaciones necesarias para controlar la pandemia, las escuelas y los hogares comparten –en diferentes grados alrededor del mundo– el mismo espacio. Producto de esto, y de acuerdo con el informe de la UNESCO (2020), más de 861.7 millones de niños y jóvenes en 119 países se han visto afectados en todo el orbe.

Las representaciones que los jóvenes atribuyen a esta compleja situación son heterogéneas y estudios posteriores y longitudinales ayudarán a comprender el fenómeno. En esta aproximación, se han encontrado hallazgos interesantes que pueden contribuir a la búsqueda de significados.

Enfermedad es el concepto que aparece en primer lugar en el núcleo de la red con 2,078 menciones, que corresponde a la primera etapa de investigación. Puede suponerse, entonces, que los jóvenes tienen una clara conciencia de la situación por la que atravesaron y que no la circunscriben al ahora, sino que la visualizan en el tiempo como algo que permanecerá en su futuro a mediano o largo plazo.

Es, justamente, el TI *futuro* el que tuvo más coincidencias con los otros dos, lo cual sugiere que los respondientes articulan su futuro hacia diversas dimensiones. Por un lado, su visión recayó en inquietudes vinculadas claramente con la contingencia sanitaria; esto puede observarse en palabras como las ya mencionadas, lo que sugiere que perciben sus acciones futuras como algo que se ve limitado por situaciones adversas.

Sin embargo, también proyectan un futuro a partir de acciones motivadas por un sentido de libertad, lo cual puede apreciarse con palabras tales como *independencia*, *metas* o *elección*, las cuales tienen un carácter positivo en tanto que los alumnos se conciben a sí mismos como responsables de su destino y resaltan su responsabilidad consigo mismos para conseguir un desarrollo como ciudadanos, aun en tiempos de confinamiento.

Ahora bien, al analizar qué palabras tuvieron coincidencia en los tres términos inductores, resulta aún más claro que la visión de los alumnos en este momento histórico se ve atravesada por tres planos: incertidumbre, peligro y autonomía; esto es, no se sabe qué vaya a ocurrir en un futuro inmediato debido a obstáculos y peligros propiciados por la pandemia y, sin embargo, los alumnos están conscientes de sus propios planes y las facultades con las que cuentan para llevarlos a cabo, es decir, interiorizan un sentido de independencia.

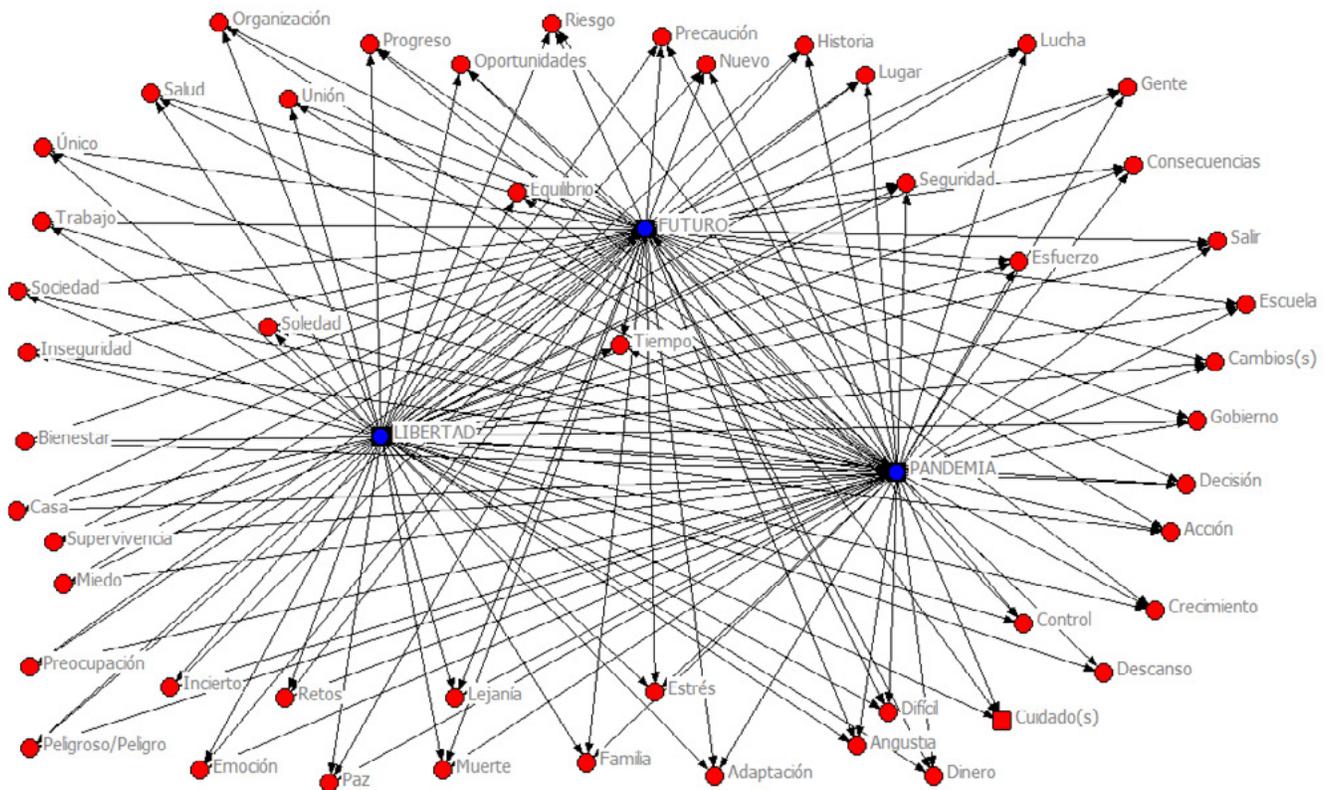
La autonomía, en este contexto, se evidencia naturalmente en tanto la distancia entre el alumnado, el profesorado y los contenidos programáticos de cada asignatura; por lo tanto, la mediación tecnológica viene a jugar un papel significativo al proveer las condiciones –o no, si nos referimos a la brecha digital– necesarias para que ese alumnado desarrolle su autorregulación frente a los componentes necesarios para su formación. En este tenor, la evaluación debe ser repensada en cuanto a que no debe ser un aspecto que fluya por medio de la inercia de las aulas virtuales (ecosistemas), sino por medio de objetivos planificados en los que se prioricen no solo los productos o las evidencias, sino también los procesos que dan cuenta de un aprendizaje como tal.

A manera de cierre

De los resultados obtenidos en las redes semánticas naturales, vale la pena la representación (Figura 6) de los conceptos que provienen de todo el universo y que coinciden en los tres términos inductores. Por un lado, entre los conceptos que coinciden en los tres términos inductores hay palabras muy abstractas como *-incierto y tiempo-* que no hacen más que reproducir la sensación de incertidumbre generada por el efecto desconcertador que ha dejado la pandemia en prácticamente todos los contextos en los que se desenvuelve el ser humano.

Esto último va de la mano de una sensación de amenaza expresado en algunos de los conceptos que encontraron cabida en los tres términos inductores, entre los cuales figuran *miedo, amenaza, muerte y enfermedad*. Si bien para esta generación de estudiantes una pandemia es algo que no tiene precedentes, las palabras elegidas dan cuenta del impacto negativo que ha traído consigo la irrupción de esta en el día a día de los y las estudiantes. Esto da cuenta de que están conscientes de que, a pesar de que la vida continúe dentro y fuera de la universidad, se tendrán que enfrentar a obstáculos que serán un reto para su desarrollo no solo como alumnos, sino como ciudadanos.

Figura 6. Red Coincidencia de conceptos en los tres términos inductores.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos por NetDraw, 2020.



Otro de los planos que quedó evidenciado en las palabras que coincidieron en los tres términos inductores fue el de la *autonomía*, dado que *libertad* arrojó conceptos que se relacionan estrechamente con una noción de autoconciencia respecto a las facultades de los estudiantes para concretar actividades a futuro. Esto puede apreciarse en palabras como *retos*, *decisión* y *progreso*, las cuales sugieren que, a pesar de los obstáculos y el sentimiento de *impasse* generados por la pandemia, los alumnos tienen una proyección futura a largo plazo que los sitúa realizando acciones de desarrollo y crecimiento personal.

La mediación tecnológica, por su parte, necesita satisfacer los intereses, características y necesidades de la población atendida. Ello implica la implementación de un modelo didáctico centrado en una filosofía pedagógica coherente con el entorno social y sus procesos cotidianos, a los cuales necesariamente debe dar respuesta el hecho educativo.

Un aspecto que vale la pena resaltar es la ambivalencia conceptual, que se rescata tanto en el lenguaje como en la atmósfera que este transmite, lo cual ilustra la complejidad fenomenológica del acontecer educativo en el contexto vivido por la población estudiantil en los dos últimos años.

Referencias

- Adnan, M. y Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45-51.
- Bonvillian, W. B. & Sarma, S. E. 2021. Workforce Education - A New Roadmap. Cambridge: MIT Press.
- Cervera, A. (s.f.). "Sobre el significado de las palabras en español". En *Diálogos de la lengua*. Universidad Complutense.
- Currie, M. (2010). *About Time: Narrative, Fiction and the Philosophy of Time*. Edinburgh University Press.
- Flores, L. D. y Meléndez, C. F. (2017). Variación de la autonomía en el aprendizaje, en función de la gestión del conocimiento, para disminuir en los alumnos los efectos del aislamiento. *Revista de Educación a Distancia*. 54, 1-15.
- Hjarvard, S. (2016). Mediatización: La lógica mediática de las dinámicas cambiantes de la interacción social. *La Trama de la Comunicación*, 20(1), pp. 235-252.
- Holec, H. (1979). "Autonomie et apprentissage des langues étrangères". En B. Andre (Dir.), *Autonomie et enseignement apprentissage des langues étrangères*. Didier/Hatier.
- Lagunes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 11, 81-97.
- Lloyd, M. (2020). "Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19". En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (115-121). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- McConnell, K. D. y Doolittle, P. E. (2018). *Course-Embedded Assessment: Aligning*.
- McInerney, D. M. (2004). A Discussion of Future Time Perspective. *Educational Psychological Review*, 16(2), 141-151.
- Miller, C. T. y Digges-Elliott, H. (2021). "Status of Online Learning". En A. A. Piña y C. T. Miller (Eds.), *A Guide to Administering Distance Learning* (pp. 1-19). Brill.
- Monereo, C. y Barberá, E. (2000). "Diseño instruccional de las estrategias de aprendizaje en entornos educativos no-formales". En C. Monereo et al., *Estrategias de aprendizaje*. Visor/Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Morin, E. (2000). Antropología de la libertad. *Gazeta de Antropología*, 16(01). <http://hdl.handle.net/10481/7495>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia. https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=15756:who-characterizes-covid-19-as-a-pandemic&Itemid=1926&lang=es#gsc.tab=0
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2013). *Estándares de competencias TIC para docentes*. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/EstandaresDocentesUnesco>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Diálogo sobre el impacto de la crisis del coronavirus COVID-19 en las IES. Respuestas a la emergencia y transformación digital de las universidades en Iberoamérica*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/17/dialogo-sobre-el-impacto-de-la-crisis-del-coronavirus-covid-19-en-las-instituciones-de-educacion-superior-respuestas-a-la-emergencia-y-transformacion-digital-de-la-educacion-superior/>
- Paladines, R. E. (2016). Incidencia de la autonomía educativa y el aprendizaje de los estudiantes del colegio Juan Montalvo del cantón Manta. *Dominio de las Ciencias*, 2(4), 133-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5761633>
- Ringel, F. (2020). *Coronavirus: how the pandemic has changed our perception of time*. Durham University. <https://www.dur.ac.uk/research/news/item/?itemno=41829>

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (2001). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Salguero, S. (2020). *Mediaciones tecnológicas en los procesos educativos en tiempos de pandemia*. De Cruces y Mediaciones. Ejercicios de Escritura entre Filosofía, Tecnología y Educación. <https://sergio-salguero.com/index.php/2020/10/24/mediaciones-tecnologicas-en-los-procesos-educativos-en-tiempos-de-pandemia/>
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Taskiran, A. (2021). "Effective, Efficient and Attractive Institutional Design for Online Learning". En G. Durak y S. Çankaya, *Handbook on Research on Managing and Designing Online Courses in Synchronous and Asynchronous Environment* (pp. 140-158).
- Valdez, J. (2005). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. UNAM-Crítica.

Sobre los autores

Francisco Ernesto Ramas Arauz

Doctor en Pedagogía. Inició su carrera docente con la formación de alumnos de licenciatura en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). También ha sido responsable de sedes y asesor en cursos de hábitat Puma en la Dirección General de Tecnologías de Información y Comunicación. Ha participado en diversos grupos de investigación y en la publicación de capítulos de libros en temas relacionados con el uso y apropiación de tecnologías en los procesos de enseñanza, ciudadanía y formación de sujetos. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

María del Rosario Freixas Flores

Doctora en Educación. En el ámbito de la educación a distancia se ha especializado en la creación, instrumentación y evaluación de modelos, diseños pedagógicos y materiales didácticos en distintos niveles y modalidades. Se ha desempeñado como instructora en la formación de profesores mediante la impartición de más de cien cursos en instituciones en México, así como en diversas universidades latinoamericanas y europeas. Entre sus publicaciones destacan: *Buenas prácticas de educación a distancia*, *El binomio pedagogía-TIC y Educación: Las paradojas de un sistema excluyente*. Todos ellos publicados por la UNAM. Actualmente, es profesora en la Universidad Nacional Autónoma de México y en la Universidad Internacional de Valencia.

Gerardo López Lozada

Doctor en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Inglesas) por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, donde actualmente se desempeña como profesor del Departamento de Lenguas. Obtuvo una maestría en Literatura Inglesa en la Universidad de Londres y un doctorado en Educación por el Centro de Estudios Superiores en Educación. Sus intereses académicos se centran en la evaluación y retroalimentación formativa de la comprensión de lectura en inglés como segunda lengua.

EN PALABRAS DE



La autonomía intelectual en la formación doctoral

María Abigail Sánchez Ramírez,
doctora en Pedagogía



En México, una tercera parte de las personas con licenciatura acude a instituciones públicas o privadas para realizar estudios de posgrado¹. Su intención es obtener un grado académico que les permita continuar con sus aspiraciones laborales, económicas y personales. Esta decisión depende, en muchos de los casos, de las relaciones sociales, las experiencias laborales y académicas (López, 2015).

Hay dos tipos de doctorados reconocidos en México²: en investigación y profesionalizantes. El primero tiene como principal objetivo profundizar en el desarrollo del saber, con pleno dominio de la metodología de la investigación científica y una producción académica original en el área o disciplina específica. El segundo se especializa en el dominio de competencias específicas en un campo profesional, con plena capacidad de aplicarlas con base en las necesidades del contexto (Sánchez, 2008).

1 Del total de Instituciones de Educación Superior (IES) en México, 59 % corresponden a instituciones privadas y 41 % a públicas.

2 La historia de los doctorados en México inicia en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1551.

Para el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), el doctorado profesionalizante es el que tiene como campo de estudio una disciplina profesional y se diferencia del doctorado en investigación por el nivel adquirido relacionado con esa profesión. Este tipo de doctorados ofrece a las Instituciones de Educación Superior (IES) la manera de vincularse de manera efectiva con los diferentes sectores de la sociedad.

Para el estudiantado, este tipo de programas doctorales ofrece nuevas oportunidades de desarrollo laboral y profesional, así como adquisición de experiencia en la práctica de habilidades especializadas (CONACyT, 2016).

Algunos programas doctorales profesionalizantes combinan sus seminarios, asignaturas o módulos con proyectos de investigación que son llevados a cabo, en muchos de los casos, en los lugares y áreas de trabajo.

Quien decide estudiar un doctorado se encuentra con algunos factores que inevitablemente deberá considerar, en especial, el aspecto económico, los planes futuros y las condiciones sociales o familiares. En muchos casos, también influye el medio donde se desenvuelve o las relaciones con sus pares o colegas, sin dejar a un lado el análisis de las opciones con las que se cuenta en circunstancias particulares (López, 2015).

Los doctorados en investigación, por lo general, son de tiempo completo y presenciales, mientras que los profesionalizantes son presenciales, a distancia o de tiempo parcial, con algunos elementos de aprendizaje en línea, ambos con énfasis en que profesionales con experiencia adquieran nuevas competencias (CONACYT, 2016).

La formación doctoral tiene como función desarrollar competencias para hacer investigación al más alto nivel. Es importante considerar que cualquiera que sea su orientación o enfoque, ambos tipos de programas evidenciarán las capacidades adquiridas a través y durante el periodo formativo que contribuya a la disciplina correspondiente (Sánchez, 2008).

El Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMEPO) precisa el tipo de competencias que priorizan los programas de posgrado en sus procesos de formación de instituciones públicas y privadas. Los resultados se agruparon en seis competencias: 1) usar y adaptar nuevas tecnologías, 2) impulsar el desarrollo tecnológico, 3) generar innovaciones en el conocimiento y desarrollo tecnológico, 4) aportar al avance del conocimiento (producción de conocimiento), 5) comprender las problemáticas y las necesidades nacionales y estatales, y 6) proponer estrategias y acciones para la solución de problemáticas y necesidades. Estas dos últimas, se puede decir, son complementarias y llevan a un mismo fin (COMEPO, 2015).

Después de especificar el tipo de competencias que se deben desarrollar durante la formación doctoral de todo profesional, será importante considerar también la autonomía intelectual como la base de todo esto.

La autoconstrucción de la persona independiente se realiza conforme se va formando: pensar por sí misma, dominar su proceso mental de razonamiento, analizar y evaluar como punto de partida la razón y la evidencia. La autonomía está presente cuando un ser humano encuentra su camino al actuar adecuadamente a partir de sus propios recursos y al asumir que es constructor de su propia historia.



Durante el proceso formativo que el individuo va viviendo, la autonomía intelectual se va haciendo presente, por ejemplo: cuando elige el tema que trabajará en la tesis de licenciatura y vive la experiencia de realizarla, el individuo da muestra de sus habilidades investigativas y de su autonomía, de tal manera que encontrar un ángulo diferente para analizar un objeto y desarrollar su tesis con una redacción original y exponerla con claridad son actividades que hacen que cobre importancia elaborar un trabajo de grado; es señal, como dice Martínez (1999), de una buena capacidad intelectual.

En el doctorado, la autonomía intelectual se manifiesta tanto en la capacidad de argumentar con solidez las propuestas teóricas y metodológicas emanadas del análisis crítico de la información como en la capacidad de reflexionar críticamente sobre esta y visualizar

sus debilidades o insuficiencias. Asimismo, implica reflexionar de manera crítica sobre la información científica, proponer explicaciones alternativas a los fenómenos o hechos, así como soluciones viables y originales, sin olvidar responder a las interrogantes que se plantean y comprender integralmente los problemas del área de conocimiento, incluso de la realidad misma. Todo lo anterior tiene como base una formación sólida y una autonomía intelectual.

La autonomía intelectual implica que el individuo esté inmerso en un proceso de formación en un tipo de sociedad particular llamada por Fresán (2001) "comunidad disciplinaria". Para lograr esta autonomía es necesario que el ambiente en el que se desenvuelve propicie la libre expresión de ideas y opiniones sobre los temas estudiados, así como generar discusiones y diálogos académicos, en los



que prevalezca el respeto para propiciar seguridad y confianza en sí mismo; supone también una práctica flexible y adaptativa, de independencia, favoreciendo el crecimiento personal del individuo en formación.

Por lo tanto, el logro de la autonomía intelectual es el resultado de un conjunto de rasgos propios del individuo, los cuales se desarrollan en el proceso de formación, se construyen y reconstruyen a través de su experiencia académica y profesional, con apoyo de sus pares dentro de una comunidad académica, de su preparación y compromiso, y que se ven reflejados en su producción original, con un estilo propio que lo hace evolucionar y recibir el reconocimiento de sus pares y de la sociedad (Sánchez, 2015). Dichos rasgos en realidad se encuentran en un proceso de evolución durante su formación, en su papel como docente y en su experiencia en la investigación.

Sánchez (2015) realiza entrevistas a investigadores con la finalidad de identificar los rasgos de la autonomía intelectual que fueron desarrollando desde el inicio de su formación en la licenciatura hasta llegar a ser investigadores.

En este escrito se mencionan solo algunos elementos que pueden desarrollarse y fortalecerse en la formación doctoral: autonomía, liderazgo, participar en proyectos de investigación y/o redes académicas o de investigación, asistencia y participación en congresos u otros eventos académicos, aprender a investigar, producción de trabajos con base científica, socializar, ejercer la docencia y conocer el o los contextos donde se desenvuelve profesionalmente, entre los más importantes. Todo esto se debe fomentar desde la licenciatura y fortalecer en el posgrado para que después, con la experiencia, la autonomía intelectual se vaya consolidando.

Algo que sucede con la autonomía intelectual es que no se percibe ni nos percatamos de en qué momento realmente se hace presente; esto la hace parecer como un elemento invisible o tan natural que pasa inadvertida, quedando entonces en la oscuridad. Con esto nos referimos a que es poco abordada, sin embargo, resulta fundamental para el ser y actuar de todo profesional, por lo que se convierte en un elemento fundamental para el crecimiento y consolidación del individuo con grado de doctor.



Las pinceladas que hemos trazado en este artículo tienen la intención de llevar a todo aquel que aspira o se está formando en el doctorado a reflexionar sobre lo que significa desarrollar la autonomía intelectual. Cierro este escrito con una cita de Piña y Mireles (2000):

la formación es un proceso de transmisión y asimilación de saberes relacionados con una disciplina, de las habilidades particulares de ésta y de una concepción sobre la vida. Ésta es posible si la persona tiene compromiso con su formación, si está dispuesta a cultivar constantemente su disciplina (p. 89).

Si creemos que la admiración a un doctor o doctora es como en las películas, lamento decir que no, la exigencia y demanda social y profesional es muy alta. Sin embargo, el individuo que posea autonomía intelectual, gracias a su formación y experiencia, puede lograr la autorrealización y el reconocimiento académico y social.

Referencias

- Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado [COMEPO] (2015). *Diagnóstico del Posgrado en México: Nacional*. COMEPO.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2016). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado en la modalidad no escolarizada*. <https://www.conacyt.gob.mx>
- Fresán, M. M. (2001). *Formación doctoral y autonomía intelectual. Relaciones causales* [Tesis de doctorado]. UCM y Universidad Anáhuac, Facultad de Educación.
- López, M. (2015). La decisión de estudiar el doctorado en México o en el extranjero: ¿determinación social, herencia de rutas académicas o construcción de destinos?. *Estudios Sociológicos*, XXXIII (98), 429-446. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59844199007>
- Piña, J. M. y Mireles, O. (2000). El proceso de socialidad y de vida académica. En R. Sánchez y M. Arredondo (coords.), *Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*. CESU-UNAM. pp. 79-108.
- Sánchez, J. (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de posgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de posgrado. *Ciencia y Sociedad*, XXXIII(3), julio-septiembre, pp. 327-341. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87011545002>
- Sánchez, M. A. (2015). *Autonomía intelectual. El caso de los investigadores en educación*. Díaz de Santos, UNAM.

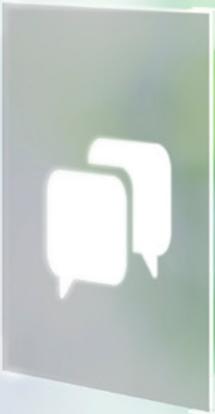
Educar para la democracia en el contexto de las tecnologías digitales

Elsa González Paredes,
catedrática del CESE

Resumen

En un mundo complejo, soportado en la exclusión y crisis social, la educación ¿sigue siendo un medio de posibilidad, desarrollo y bienestar social con equidad en un mundo global y digitalizado? ¿Podemos estar seguros de que estamos educando para la democracia? Estos cuestionamientos nos llevan a puntualizar el papel de la educación como herramienta formativa para la construcción de un proyecto de vida que solo es posible en la libertad e igualdad que se construye en el reconocimiento del otro, es decir, de manera intersubjetiva, haciendo comunidad.

En este sentido la propuesta que hacemos se deriva necesariamente de la filosofía política; desde el replanteamiento de los principios de justicia, equidad e inclusión se cuestionan los resultados de una educación sin rumbo y se puntualizan las notas para el diseño de una política pública educativa que, fincada en el reconocimiento del otro, pero con plena conciencia del contexto cibernético en el que se desenvuelven los actores educativos, anota las claves para la formación integral y el desarrollo del juicio político para la toma de decisiones, haciendo frente a las exigencias del mundo global de un aprendizaje sustentado en el diseño y manejo de herramientas digitales y ambientes virtuales para su desarrollo, así como la formación cívica práctica que posibilite al sujeto constituirse con carácter, juicioso, analítico, reflexivo y propositivo, guiado por el bien común.





El recorrido se realiza en tres grandes apartados: se inicia por el contexto social problematizador, a partir del cual se hace un análisis del sistema educativo como proyecto político, más allá de la perspectiva instrumentalista con que se ha venido abordando la educación; enseguida, se presenta el análisis de la formación cívica, educación práctica desde la cual lo educativo atiende a las necesidades sociales específicas de nuestra sociedad y sus interpelaciones digitales; se finaliza con un apartado sobre la formación ética como *Bildung*, es decir, como formación del sujeto en un contexto espacio-temporal y cultural específico desde la mirada de la razón práctica.

La propuesta se presenta como una lectura filosófica de las políticas educativas como posibilidad de creación de personas nuevas, que esta sociedad requiere para su cambio.

La educación frente a los problemas de la aldea global

Los cambios producidos por el mundo global han conmocionado a la sociedad y sus costumbres. La emergencia de su individualismo exacerbante ha instituido nuevas formas de socialización y estructuración social que exige, a la vez, nuevas formas de organización del conocimiento coaligadas a una sociedad flexible basada en la información.



El individuo se vuelve un fin en sí mismo y lo social se subsume a la libertad del individuo como fundamento de su sentido, a tal grado que la división entre lo individual y lo social se desdibuja y lo particular se confunde con lo público (Lipovetsky, 2000).

El narcisismo es el símbolo de nuestro tiempo, se ha convertido en uno de los temas centrales de la cultura, aparece como un nuevo estadio del individuo que se relaciona consigo mismo y sus valores hedonistas, despojándose de valores sociales y morales, y que flota en un espacio vacío sin fijación ni referencia.

La era posmoderna está obsesionada con la información y la expresión, en la que todos podemos ser locutor y ser oídos. Todo comunica y todo es comunicable, aunque la comunicación carezca de sentido. En esta lógica de sentido, hay un vacío comunitario en el que no se comunican los problemas que aquejan a la comunidad social; nos encontramos perdidos dentro de un desorden narcisista fuera de sí, inmersos en experiencias que solo se quedan al nivel de la búsqueda de una experiencia emocional, sin mirar que nos encontramos muy lejos de ofrecer una educación con capacidad para promover cambios.

Ante esto, se debería garantizar una educación pertinente para todos los niños y adolescentes de nuestras sociedades, para que sean ciudadanos aptos y comprometidos con su sociedad. Sin embargo, esto “nos confronta con el desafío de lograr una fluida articulación entre estas dos grandes dimensiones, la educativa y la social” (OEA, 2006), lo que significa que desde la sociedad se deben proveer los recursos necesarios para que niños, jóvenes y adolescentes, al margen de su origen social, étnico o religioso, puedan participar activa y críticamente de las prácticas educativas.

La incertidumbre y la crisis de paradigmas que caracterizan al modelo neoliberal y su perspectiva globalizadora han provocado profundos cambios sociales. La ruptura de la asociación entre crecimiento económico y bienestar social se traduce en los desniveles entre productividad, empleo y salario. De manera concomitante, coexisten tasas altas de crecimiento económico con altas tasas de desempleo, exclusión y pobreza.

La heterogeneidad estructural de la sociedad mexicana asume hoy su máxima expresión, pues coexisten escenarios materiales propios de los modelos económicos preindustriales con otros altamente industrializados, caracterizados por el uso intensivo de nuevas tecnologías, creatividad, ciencia y cultura, lo cual refleja la fase oscura de este nuevo orden social marcado por la exclusión, la expulsión, el individualismo y la ruptura de la cohesión social.

Los efectos de este mundo globalizado han originado la necesidad de replantearse el conocimiento, sus formas de generación y de reproducción bajo una premisa fundamental:

¿qué tipo de sociedad queremos?, ¿cuáles tendrían que ser los cimientos de una política educativa que impactarán positivamente a la sociedad, convirtiéndola en una sociedad madura? ¿Podemos avanzar hacia la democracia con tales niveles de desigualdad y pobreza? En este marco de tensiones entre lo mundial y lo local, entre lo global y lo particular, tradición y modernidad, innovación y exclusión, se hace necesario plantearnos si ¿podremos aprender a vivir juntos en la aldea planetaria (Delors, 1996), que sufre de crecimiento demográfico, degradación ambiental, pobreza, opresión, violencia e injusticia?

Ante esta incertidumbre una cosa es clara: sin la consideración del papel que desempeña la enseñanza científica, tecnológica y humanista permanente, ¡no podremos! Tampoco, sin una educación que promueva el acceso equitativo a la educación, que corrija las desigualdades de la condición social y asegure un nivel de salud física y mental elevados, y que permita crear una ciudadanía democrática, pues esta es, en cierto modo, como Delors señala:

un corolario de la virtud cívica, [que] puede fomentarse o estimularse mediante una instrucción y unas prácticas adaptadas a la sociedad de la comunicación y la información. Se trata de proporcionar claves de orientación con miras a reforzar la capacidad de comprender y de juzgar, [...] de esta manera los sistemas educativos deben responder a los múltiples retos que les lanza la sociedad de la información, en función siempre de un enriquecimiento continuo de los conocimientos y del ejercicio de una ciudadanía adaptada a las exigencias de nuestra época (1996, p. 32).

La educación no es suficiente si es vista como el componente por el cual se corrigen las desigualdades sociales en la distribución de la riqueza y el ingreso, haciendo posible la movilidad social y minimizando la inequidad; sin embargo, sí puede ofrecer posibilidades de crecimiento a los individuos para hacer frente a estas problemáticas, proveyéndoles de un capital social y cultural que les permita disminuirlas.

Una educación digital que abrace el ciberespacio como bandera de progreso es insuficiente; no basta con proveer a las escuelas de equipos, computadoras o servicios de banda ancha si no están acompañados de estrategias orientadas al desarrollo de habilidades críticas del pensamiento, capaces de promover en los estudiantes una actitud moral frente a los problemas que aquejan al mundo.

Al respecto, es importante reconocer que una de las prerrogativas de la democracia es fortalecer la participación en la vida comunitaria, por ello, cualquier intento por hacer de la educación un imperativo para la igualdad, deberá de ir más allá de los meros instrumentos didácticos y posiciones psicológicas aplicables a los individuos para que adquieran algún tipo de información o conocimiento; deberá de incidir en la problematización de las prácticas y los contenidos educativos mediante la reflexión creativa y propositiva de su labor, relacionando su reflexión con la educación del ciudadano, es decir, con la democracia.

Para que una aproximación educativa de este tipo logre impactar en una política educativa de carácter público, tendrá que

interpelar a la comunidad pedagógica en su conjunto desde la filosofía política, así como tener presente el tipo de educación que se requiere para la formación de la civilidad y la ciudadanía en una sociedad cada vez más compleja como la nuestra, asumiendo los ambientes virtuales como elementos potenciadores de la formación integral de los nuevos ciudadanos.

Tales condiciones hacen necesario plantarse en el terreno de la filosofía, puesto que los problemas que ha de enfrentar una educación que intente trascender los límites de la modernidad tendrán que buscar comprender que la educación se mueve en el terreno del desencanto, de la ruptura en el tiempo, que, por lo mismo, hace imperiosa la necesidad de pensar, pero lejos de la *doxa*, conectando pensamiento y diálogo como capacidad de reconocimiento del otro en una dinámica cívica, poniendo el acento en un proyecto de educación política de la ciudadanía.

Se trata de establecer una visión de la educación que promueva la capacidad humana del juicio y la capacidad ciudadana del juicio político en específico; que fortalezca una posición epistemológica clara en el desarrollo de una propuesta teórica que ordene las bases para una política pública acerca de los saberes prácticos de una mejor convivencia, esto es, que genere las condiciones para el establecimiento de una *phronesis* cívica y que, por lo tanto, otorgue las bases para la formación política y moral de un sujeto competente.

La educación como proyecto político

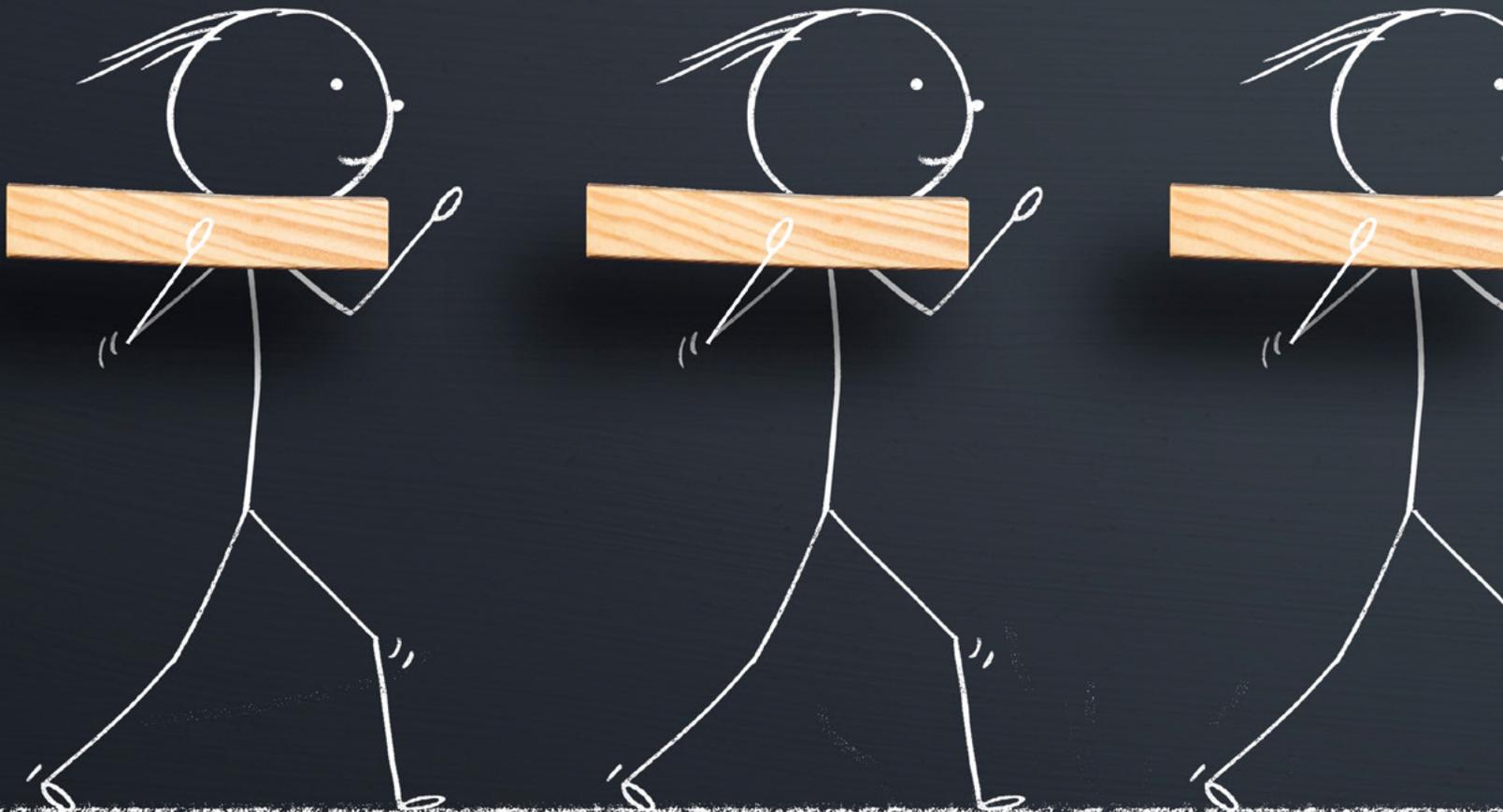
La transformación de las condiciones socioeconómicas requiere de un cambio radical en los sistemas de enseñanza que permita la creación de una cultura de desarrollo humano para hacer posible la transformación de la sociedad.

Este nuevo tipo de educación exige la politización de los actores que en ella intervienen, así como la toma de conciencia respecto a lo que significan su participación y organización, puesto que

conocer un objeto es tenerlo en mi representación, por lo cual conocerlo es conocerme en él. Como dice Hegel detrás del telón no hay nada que ver, porque ese telón no existe, pues yo estoy en el objeto que conozco o el objeto está en mí. La conciencia es autoconciencia (Dri, 2009, p. 49).

En este sentido, el proyecto alternativo de educación requiere acciones educativas que viabilicen la formación política de los nuevos ciudadanos que la sociedad demanda, mujeres y hombres nuevos, comprometidos, creativos, críticos, pensadores de la convergencia y protagonistas de la divergencia, que hagan posible la construcción de nuevas estructuras sociales.

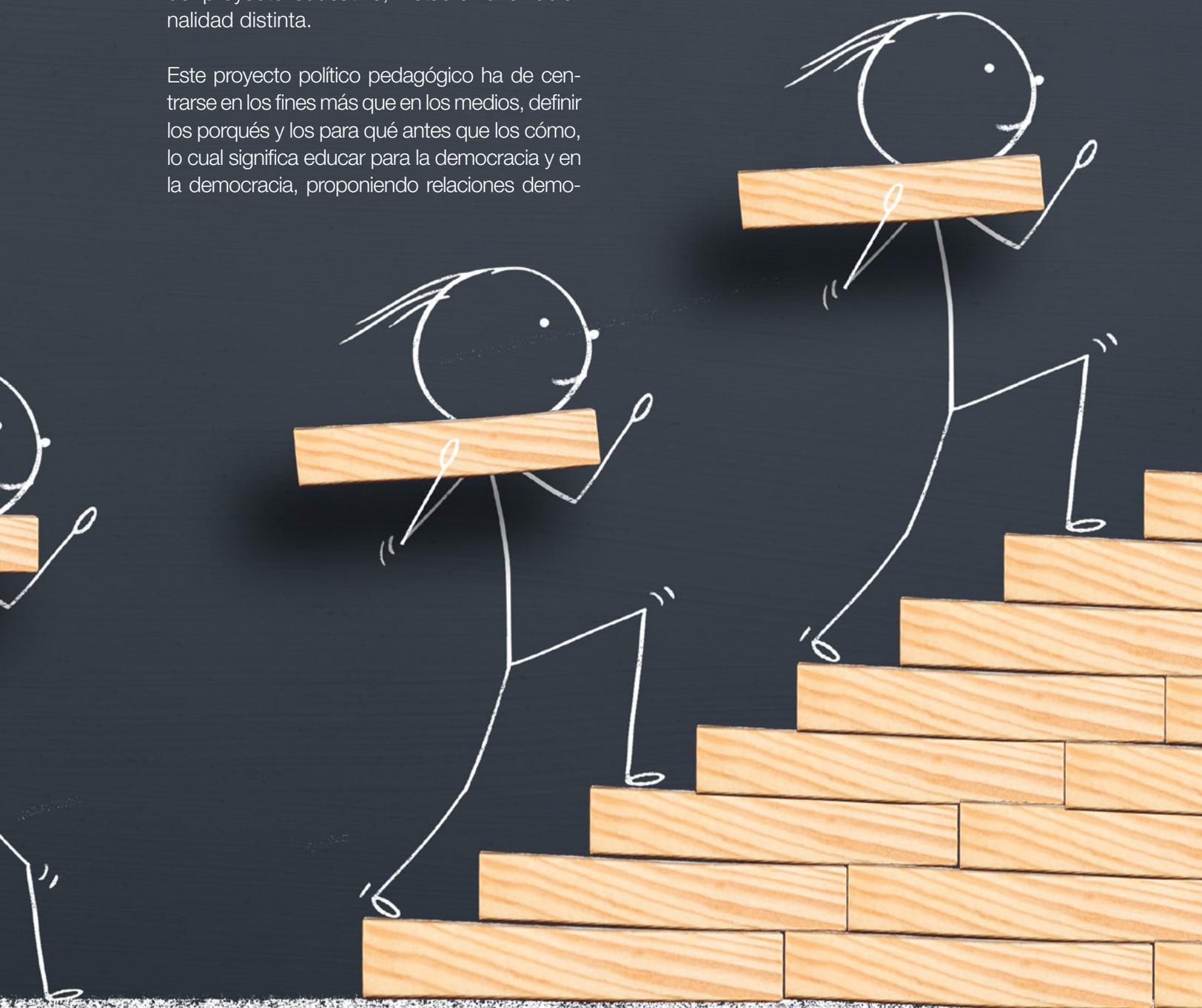
El ser humano solamente comprende en cuanto crea y al mismo tiempo se construye a sí mismo en la autoexpresión creadora; sin embargo, la expresión creadora es importante no solo porque lleva en sí la autorrealización del yo y la transformación de la realidad, sino por la relación que guarda con la adquisición del conocimiento.



El proyecto educativo no es buscar la manera de adaptar al sujeto a las condiciones existentes, sino brindar herramientas epistemológicas para que este sea capaz de crear respuestas que permitan resolver las contradicciones que obstaculizan el desarrollo para el bienestar de una sociedad diferente. Este es un quehacer político que busca, dentro del proyecto educativo, instaurar una racionalidad distinta.

Este proyecto político pedagógico ha de centrarse en los fines más que en los medios, definir los porqués y los para qué antes que los cómo, lo cual significa educar para la democracia y en la democracia, proponiendo relaciones demo-

cráticas y participativas; educar para la libertad y responsabilizarse por las decisiones tomadas en la autogestión; educar en la comunicación, posicionándose en el diálogo y la escucha; y educar en el reconocimiento, teniendo como marcos la justicia y la esperanza. De esta manera, se crean relaciones sociales significativas.



Todo cambio social importante debe encontrarse acompañado de una pedagogía alternativa que garantice un proceso educativo cada vez más participativo y democrático. Este proyecto pedagógico solo puede pensarse visualizando un tipo de persona específica, que se construya en y con su medio, en íntima conexión con su mundo a partir del cual pueda relacionarse y dialogar estableciendo interconexión con los problemas de su tiempo y tomando conciencia de ellos; un reflexivo y creativo, consciente de su devenir social:

Es bajo el prisma de este proceso, en este devenir, en este caminar, en este hacer historia, como deben enfocarse y medirse las opciones personales. Solo en esta óptica se dará una orientación racional de la existencia y se podrán tomar decisiones adecuadas en el marco del desarrollo social (Gutiérrez, 2008, p. 83).

La persona crítica, participativa y creativa que buscamos para la sociedad deberá construirse en las relaciones dibujadas en el aula, y será fruto del diálogo y la comunicación como encuentro de individuos mediatizados por la necesidad de transformación de su propia existencia.

Transformaciones educativas en la era digital

Los requerimientos actuales del siglo XXI en la enseñanza superior impactan al contenido de los estudios en las carreras, los métodos de enseñanza-aprendizaje y métodos de evaluación que demandan de los docentes habilidades tanto académicas como administrativas, humano-sociales e informáticas que les permitan satisfacer las exigencias actuales del entorno educativo.

Las habilidades académicas son aquellas que le permitirán al docente dominar los conocimientos y habilidades específicas sobre su materia, las cuales pueden ser las siguientes:

- Visión sistémica del conocimiento
- Manejo de grupos
- Tecnología para el aprendizaje
- Diagnóstico
- Solución de problemas
- Toma de decisiones

El reto principal es preparar a los jóvenes con capacidades para desenvolverse en los ámbitos económico y social, es decir, dotarlos con herramientas que les permitan desarrollarse adecuadamente no solo en el sector productivo, sino también en la sociedad.

Acompañando, impulsando y promoviendo esta evolución de la educación a través de un enfoque por competencias se encuentra el acelerado desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones. La tecnología se convierte no solo en un vehículo para la evolución, sino en un catalizador de transformaciones (Pittinsky, 2006).

El desarrollo tecnológico impone la innovación y exige la constante actualización de técnicas y recursos profesionales en todos los ámbitos, y el ámbito docente es sensible de manera especial. Tal como señala Nó-Sánchez (2008), el actual desarrollo tecnológico permite ampliar los espacios para las interacciones con y entre los estudiantes, aumentando las posibilidades de abordar el objeto del conocimiento.

Un nuevo espacio digital posibilita la implicación, la creatividad y la autogestión, condiciones que, desde el punto de vista constructivista, optimizan el aprendizaje.



Por tanto, es evidente el inmenso potencial pedagógico que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación, vinculadas al pensamiento crítico impulsado desde la filosofía del reconocimiento para crear ambientes virtuales de interacción y comunicación que permitan a los sujetos crear espacios para el diálogo y la toma de decisiones.

De ahí que el nuevo espacio tecnológico, enlazado a los principios filosóficos desde una mirada educativa crítica, no solo promueva el cambio educativo, sino que su dominio se convierte en una habilidad transversal (condición necesaria) a todas las disciplinas de estudio y sus entornos de aprendizaje, ya que al interactuar con la tecnología potencia sus habilidades comunicativas y desiderativas.

Hoy vemos cómo la sociedad, pero sobre todo los jóvenes, utiliza los medios electrónicos para disentir, opinar, juzgar y valorar sobre temas políticos, económicos y sociales, por ello consideramos que la “presencia” for-

mal e informal de los espacios virtuales en la enseñanza universitaria exige a los docentes el dominio de las herramientas tecnológicas y los recursos disponibles. Es decir, los docentes deben desarrollar sus propias capacidades informáticas e informacionales, por lo tanto, el reto para los docentes es asumir y reducir la brecha generacional con sus estudiantes.

Así, el primer nivel que deben alcanzar los docentes supone el desarrollo de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que le permitan manejar las tecnologías digitales y utilizarlas como herramientas para el diseño y aplicación de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en los ámbitos:

1. Equipos (hardware).
2. Programas y aplicaciones más comunes (software).
3. Acceso a la red.

Una política educativa fincada en la filosofía deberá asumir estas prerrogativas del sistema educativo y utilizarlas para fomentar el desarrollo del individuo contribuyendo a:

1. Producir resultados valorados por el individuo y la sociedad.
2. Ayudar a las personas a abordar demandas importantes en una variedad de contextos específicos.
3. Desarrollar contenidos epistémicos y herramientas de aprendizaje relevantes no solo para profesores, sino también para los estudiantes.

La ‘phronesis’ social y la formación cívica

La formación del ciudadano tiene que ver con el sentido del bien; en sentido epistemológico, lo bueno se refiere a aquello que es racional y digno de ser defendido y aceptado, hace referencia al contenido de una concepción; en sentido moral, lo bueno alude a la actuación que está inspirada en principios éticos, una acción moral es una acción deliberada y consecuente.

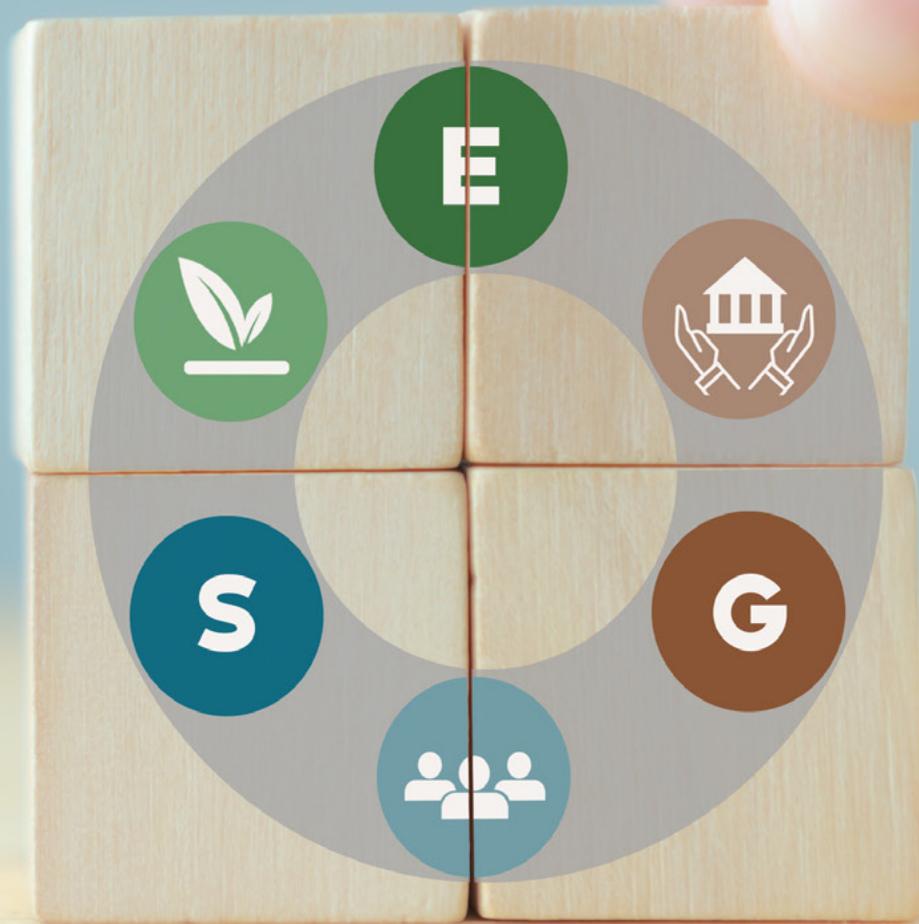
En sentido epistémico y moral, una buena persona es un buen ciudadano si es razonable en sus creencias y actúa de acuerdo con razones morales, que no actúa alevosamente y que en la deliberación busca el reconocimiento y no la manipulación ni el adoctrinamiento. La formación moral implica formar en rasgos virtuosos y no en el vicio y, debe traducirse en lo que Aristóteles llamó *phronesis*, que es la aplicación del buen juicio en la acción y ejercitarse en la práctica constante, para de esta manera formarse en la práctica crítica y

reafirmar las acciones virtuosas orientadas a las circunstancias que requieren niveles de elección y decisión importantes.

La formación moral en este sentido eleva nuestro nivel de percepción moral particular mejorando nuestra capacidad de elección y nuestro juicio y, al mismo tiempo, nos permite definir nuestra relación con los otros. Luego entonces, formarse como ciudadanos es cultivar los rasgos que nos hacen ser mejores personas y desarrollar nuestras cualidades más humanas.

En un primer sentido, la educación moral tiene como cuadro las cualidades humanas, valores y creencias o virtudes que nos ofrecen un amplio conocimiento del bien. Se adquieren socialmente, pero se desarrollan de manera interna en beneficio particular. La sociedad política considera las virtudes humanas como factor fundamental en la formación cívica del ciudadano, ya que garantizan la convivencia armónica.

En un contexto complejo caracterizado por el pluralismo, la construcción del carácter moral del ciudadano impide el deterioro de la sociedad y permite sostener la vida democrática; ofrece una apertura a la comprensión de nuestros problemas planetarios, como el deterioro ecológico, la explotación en el desarrollo productivo y la distribución inequitativa de la riqueza social, además, precisa la posibilidad del desarrollo tecnológico enlazado a la ética. Lo anterior se traduce en que la formación del carácter moral del ciudadano hace posible pensar el desarrollo tecnológico y la producción en un contexto moral que permitirá el uso racional y el respeto de los recursos naturales que pertenecen a toda la humanidad.



La formación moral es por ello necesariamente práctica y alude a un determinado tipo de conocimiento normativo expresado en acciones y conductas, realidades prácticas de lo que debe hacerse. Las acciones sociales están marcadas por las directrices éticas que hacen de la acción moral una práctica racional con apego a las normas sociales, sin embargo, ello no significa que el sujeto carezca de libre albedrío sobre sus acciones, por el contrario, la formación ciudadana encierra una dimensión hermenéutica interpretativa mediante la cual el individuo delibera y pone en juego su capacidad de juicio como habilidad y competencia para juzgar y actuar en correspondencia con la realidad de lo común social y lo público, buscando como acto seguido el reconocimiento del otro.

Formación ética como ‘Bildung’ y reconocimiento

El ser humano es, en esencia, proceso; es dinámica en formación, sujeto en educación permanente. Por ello, las sociedades han creado instituciones educativas para imprimir rumbo y dirección al fenómeno educativo y perpetuar sus formas de relación con las generaciones siguientes. El objetivo primordial de la educación pública debe ser la formación entendida como humanización razonada, es decir, como eticidad articuladora de la comunidad.

Hegel dedicó gran parte de su tiempo a la cuestión educativa en su obra la *Fenomenología del espíritu*; en esta, la formación es un concepto central porque implica devenir; ser sujeto, entonces, es hacerse sujeto como actor individual y colectivo; cambiamos, nos transformamos, nos formamos y autoformamos en y por las mediaciones, en el reconocimiento de los que nos es común.

En comunidad, la educación es la experiencia de lo otro, pero también y, sobre todo, es acción del sí mismo, es deseo y anhelo de libertad que solo es posible en la libertad del ser.

El sujeto pensante, como el creador de conceptos universales, es necesariamente libre, y su libertad es la esencia misma de la subjetividad. El signo de esta libertad esencial es el hecho de que el sujeto pensante no se haya atado a las formas inmediatamente dadas del ser, y sea capaz de trascenderlas y cambiarlas de acuerdo con sus conceptos. La libertad del sujeto pensante implica a su vez su libertad moral y práctica (Hegel, 2008, p. 138).

Es aprender a ser sujeto en la acción sobre sí mismo, creación de la conciencia libre que pasa por la lucha y por el reconocimiento.

Esto ocurre cuando, por ejemplo, en los conflictos sociales un delincuente lesiona a las personas en su derecho: rompe la eticidad natural; en ese momento obliga a la emergencia de una disposición, obliga a reconocerse recíprocamente en lo común, que ambos son en la eticidad racional –ante el derecho y la moral éticos–, no obstante, se reconocen al mismo tiempo como personas plenamente individualizadas.

Sugiere Axel Honneth que, en esta perspectiva, Hegel muestra cómo las estructuras del reconocimiento elemental son destruidas por actos de alienación negativa de libertad y que al mismo tiempo solo por tales actos destructivos pueden crearse las relaciones éticamente maduras de reconocimiento, bajo cuyo presupuesto puede desarrollarse después efectivamente una “comunidad de ciudadanos libres” (1997, p. 36), de manera que el conflicto como un dispositivo social obliga al reconocimiento.

El modelo de reconocimiento de interacción social permite la constitución de esta comunidad y se afirma bajo el movimiento dialéctico entre la intuición y el conocimiento, que ofrecen como análisis una forma reflexiva de relaciones recíprocas, la cual se coloca por encima del reconocimiento cognitivo-formal, ofreciendo el carácter afectivo; este, de acuerdo con el esquema de estadios de reconocimiento de Honneth, se encontraría en el momento del reconocimiento del individuo en la familia, que, en coexistencia con el modo cognitivo-formal del momento del espíritu, determinado por la sociedad civil, permitirá el modo de conocimiento reflexivo, en el que la intuición deviene en afecto racional, solidaridad que se concreta en el Estado y deja atrás la idea de desarrollo conflictivo de estructuras elementales de la eticidad natural para con-centrarse en el proceso de constitución del espíritu como totalidad, donde coinciden y se confrontan los espacios mediadores: lenguaje, autoconciencia subjetiva y mismidad, por un lado, y propiedad, conflicto y reconocimiento, por el otro.

Es la viva experiencia de reconocerse en el otro, encuentro de conciencias y, al mismo tiempo, conciencias encontradas que se reconocen en este movimiento negativo, motivado por el conflicto de intereses en el que las subjetividades pueden saber de sí y saber del otro.

El resultado de ello es que cada uno, como totalidad fenoménica, presencia provocativa que exige reconocimiento, interioriza al otro como verdadera conciencia subjetiva que lo interpela.

Este proceso de emancipación del sujeto singular, atento de sus propios intereses, es empujado a una lucha por el reconocimiento, proceso relacional que marca una fuerte

socialización que hace que, al mismo tiempo que los individuos que devienen conciencias autónomas, atentos a sus pretensiones subjetivas, generen conciencia racional y sentimiento identitario de su comunidad subjetiva.

El proceso de formación intelectual que resulta de las operaciones conceptuales y categoriales es que cada sujeto asume una conciencia de la totalidad. En este sentido, la teoría política del filósofo alemán asume el carácter analítico de la formación del individuo para la sociedad, bajo una idea intersubjetiva procesual del ser humano.

Bajo la categoría de *Bildung*, Hegel nos ofrece la posibilidad de pensar en una pedagogía crítica, problematizadora, capaz de formar en la libertad y la autonomía bajo el amparo del razonamiento, pero en pleno ejercicio del reconocimiento del otro. Al producir ciudadanía reconciliada, lo que Hegel llama eticidad, relación intersubjetiva, superación del conflicto y diferencia reconciliada, el resultado no puede ser otro que el de la conformación de una ciudadanía crítica que trasciende su singularidad mediante la negación propia en el reconocimiento público en el que se constituye el espacio educativo dentro de un orden necesariamente ético y público.

La mera vida moral no es la finalidad de nuestro filósofo alemán, ello quedaría en el plano de la conciencia ingenua, o en este caso, de la moral ingenua; se trata de un sistema, de su sistema racional de determinaciones, conformada por instituciones y leyes que constituyen el campo donde la libertad puede concretarse, hacerse objetiva; es decir, en el lugar donde se entablan las relaciones subjetivas; esto es, la comunidad política. De modo tal que los deseos, pa-



siones, estética, tradiciones y convenciones sociales están marcados por el sistema racional que los determina, pero al mismo tiempo le otorgan sentido al todo.

La eticidad está en la esencia de la comunidad, no le es ajena; es por la racionalidad objetiva que los individuos se conocen y se reconocen. Se encuentra en la libertad subjetiva formada en la comunidad como manifestación del *Bildung*, en ella se enlazan el conocimiento, los ideales que constituyen y dirigen la vida de la comunidad.

El pensamiento abstracto posee, por consiguiente, un frescor vivo; nosotros lo percibimos en su ingenuidad, unida con el sentimiento personal y con la individualidad de las circunstancias de las que surge; él posee, por consiguiente, la claridad y la inteligibilidad peculiares.

Así como la forma posee esta plenitud de lo concreto, así también posee el contenido, y ciertamente él concierne a la vida humana en general y sobre todo a la vida pública. Lo que según la índole de los tiempos recientes se ha sustraído a nuestra intuición y a nuestra participación, las pasiones, los hechos y los esfuerzos de los pueblos, las grandes relaciones que constituyen la cohesión del orden civil y moral sobre la que reposa la vida de los Estados, la condición social (el interés) y la actividad de los individuos (Hegel, 1991, p. 119).

En el sistema ético racional de Hegel los individuos no actúan por su cuenta, su libertad es vinculante, y las personas actúan desde la ética, orientadas por los lazos morales políticos del universal, por eso, el ser humano alcanza su libertad en el objetivo racional universal. La eticidad es el fundamento de sentido del Estado, es decir, de la totalidad



Conclusiones

de los momentos del espíritu, la que permite el desdoblamiento de la comunidad social en comunidad política que, de acuerdo con la lectura que Paul Ricoeur hace de Hegel, el reconocimiento sobreviene con las relaciones del derecho. El derecho es reconocimiento recíproco, por medio de él se articulan los seres autónomos y por él se instaura una comunidad social como comunidad política.

La educación política es una condición necesaria para la democracia; es la estructura moral de mayor alcance por medio de la cual los sujetos se desarrollan como ciudadanos con carácter moral y capacidad de juicio público, por ello, una pedagogía con carácter político deberá ser una prerrogativa fundamental en la creación de políticas públicas de carácter educativo.

La brecha entre lo que el sistema educativo puede ofrecer a los mexicanos y las necesidades de cambio y transformación hoy en día es cada vez más ancha. La reforma educativa, aunque está presente en todo el territorio y todos los niveles, mantiene una visión estrecha respecto de las necesidades de formación en todos los campos disciplinarios; su tarea queda a nivel de la instrumentación del conocimiento, pero no del desarrollo del juicio crítico, esto es, del buen juicio para tomar las mejores decisiones que verdaderamente requiere la sociedad.

La reprobación, la baja eficiencia terminal, el bajo rendimiento académico, la insuficiente cobertura y la bajísima inversión del gasto público en el renglón educativo dan muestras de las graves paradojas de las políticas

educativas en nuestro país que, pese a la importancia que aparentemente le concede a la educación, ha sido incapaz de revertir la marginación y la pobreza, poco ha impactado en el desarrollo de la ciencia y tecnología acorde con las necesidades reales, y ha subestimado el desarrollo educativo de los pueblos indígenas.

La educación tiene una capacidad intrínseca de cambio real y de transformación, pero, para que ello ocurra, la educación pública ha de sostenerse en políticas públicas racionales, culturales, políticas, financieras y democráticas. La propuesta que aquí se presenta atiende al vacío de propuestas que fundamenten y orienten teóricamente el análisis y la creación de políticas educativas de carácter alternativo, respaldadas por la filosofía, específicamente por la filosofía dialéctica del reconocimiento de Hegel, que nos permite ver que la creación de políticas educativas no es una cadena armónica de eslabones, sino que cada etapa del proceso debe replantear las precedentes, y cuya tarea será formar lo ya formado, problematizando y reelaborando, dándole nueva profundidad y estableciendo como meta las posibilidades y condiciones para alcanzar la conciliación de la libertad individual con una comunidad fundada en una restaurada eticidad comunitaria (Sittlichkeit).

El proceso educativo oscila entre lo particular y lo universal, implica el momento de la alienación, pero lo supera, puesto que su labor consiste en que la conciencia, puesta en el sujeto como algo extraño de lo que es él mismo, se problematice y devenga propia conciencia, que se realiza en la libertad dentro de una vida comunitaria fundada en la eticidad, solo de este modo será posible pensar lo educativo desde una perspectiva emancipadora.

Referencias

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO, Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.
- Dri, R. (2009) *La rosa en la cruz. La filosofía política hegeliana*. Biblos.
- Gutiérrez, F. (2008) *Educación como praxis política*. Siglo XXI.
- Hegel, G. W. F. (1991) *Escritos pedagógicos* [J. María Ripalda, trad.]. FEC.
- Hegel, G. W. F. (2008) *Fenomenología del espíritu* [W. Roces y R. Guerra, trads.]. Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales* [M. Ballester, trad.]. Crítica.
- Lipovetsky, G. (2000) *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo* [J. Vinyoli y M. Pendanx, trads.]. Anagrama.
- Nó-Sánchez, J. (2008). *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2). http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/conocimiento_tecnologico.pdf
- OEA (2006) *Educación y desigualdad social*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de las Naciones: Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología de la Nación.
- Pittinsky, M. (2006). *La Universidad conectada*. Perspectivas del impacto de internet en la educación superior. Aljibe.

Perspectivas de la profesionalidad en la supervisión escolar

desde la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana

Nadia Gil Ruiz,
catedrática del CESE



Presentación

La supervisión escolar ha sido considerada como el vínculo entre la administración institucional y el centro escolar que contribuye a garantizar una educación de calidad. Los resultados en la eficacia tanto de la enseñanza del profesorado y del aprendizaje de los estudiantes como del funcionamiento del centro escolar, están asociados al nivel de intervención que realiza la supervisión escolar. El objeto de esta actividad es el buen funcionamiento de cada uno de los centros escolares a cargo del supervisor o supervisora, que deberá impulsar y orientar las acciones para transformar y perfeccionar el sistema escolar. La tarea del mejoramiento del sistema escolar sitúa a la supervisión como garante de su funcionamiento, ya que se encarga de su vigilancia y de su evaluación, también de informar sus necesidades y los resultados conseguidos.

Sin embargo, la literatura evidencia que los resultados no son los esperados y que se requiere una redefinición de la función supervisora. Para tal fin, es necesario considerar el entorno donde se constituye y en el que se ejerce, además de las relaciones que establece en los distintos ámbitos: laboral, sindical, social y educativo.

A través de las relaciones sociales y prácticas que desarrolla, el supervisor o supervisora escolar contribuyen a determinar algunos aspectos de la cultura particular de la zona escolar a su cargo. En esta construcción social, se expresan las representaciones y concepciones que la persona supervisora tiene de los procesos educativos.

Un momento histórico que catalizó el cambio en el ejercicio de la supervisión escolar ocurrió desde marzo del 2020, fecha en la que inició el periodo de confinamiento y en el que se implementó una modalidad no presencial de la educación para intentar sostener los procesos de enseñanza con los recursos disponibles.

En el caso de México, aún no se había desarrollado una relación articulada entre los distintos recursos tecnológicos y la didáctica, no obstante, las y los docentes, paulatinamente, transitaron a escenarios de enseñanza virtuales. En este escenario, la persona supervisora escolar también requirió transitar a una forma distinta de acompañamiento y asesoría a los colectivos docentes y, de manera individual, a las y los directores.

La supervisión escolar

Desde el punto de vista institucional, la supervisión se caracteriza por contar con liderazgo pedagógico, porque se considera que las y los supervisores tienen claridad acerca de los propósitos educativos, el currículo y la manera en que estos se pueden alcanzar en su contexto y condiciones particulares, por lo que, además de distinguirse por su saber y experiencia, también destacan por su trato, ejemplo y cualidades humanas (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2019). Desde esta perspectiva, se identifica un rol protagonista y con alta responsabilidad, enfocado en lograr resultados educativos congruentes con las necesidades del contexto. Para alcanzar estos resultados son necesarios dos factores esenciales: una persona supervisora con cualidades humanas y comprometida para generar acciones que coadyuven al logro de los resultados educativos.

Dentro de un enfoque humanista, democrático, participativo y contingencial, la supervisión es un proceso dinámico, continuo, eficaz, eficiente, integral e integrante que se apoya en el trabajo en equipo, atiende las necesidades, afinidades y diferencias de los participantes, cree en las capacidades de los sujetos y concibe que de todos se aprende como una oportunidad de crecer y mejorar el servicio educativo.

De acuerdo con Martínez Olivé (2011), las tareas capitales de la supervisión son tres:

1. Mejorar día tras día las escuelas a su cuidado, elevando la calidad de su trabajo docente y de la labor social que realiza.
2. Mejorar de manera constante la preparación cultural y profesional de los maestros que prestan sus servicios en las escuelas de la zona.
3. Promover y conducir el bienestar y progreso de todas las comunidades de la comarca que supervisa (p. 13).

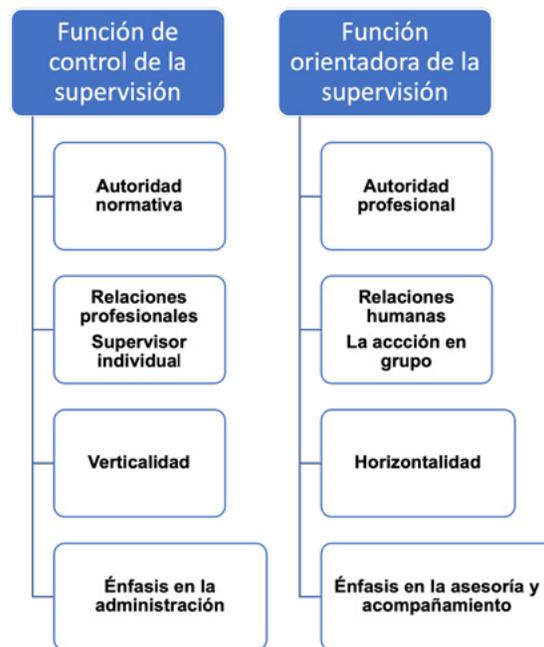
Con base en las tareas anteriores, se identifica que la persona supervisora verifica y asegura la prestación regular del servicio educativo y del logro de los aprendizajes a través de una función de vigilancia. Asimismo, las acciones que implementa se inscriben en el marco normativo, pues implican verificar que las y los directores de las escuelas a su cargo conozcan, apliquen y cumplan la normatividad vigente en materia educativa.

Por otra parte, implementa el servicio de asesoría, que significa asistir de manera permanente al personal directivo adscrito a la supervisión de zona a su cargo en materia técnico-pedagógica. Incluso, asesora a los colectivos docentes en asuntos técnico-profesionales. En suma, establece tareas de vigilancia, normativas y técnico-pedagógicas.

En 2020, con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, se asume en el ejercicio de la función supervisora el valor de la educación como un derecho de todas las niñas, niños y adolescentes para su desarrollo integral y bienestar, y a la vez como un medio para la transformación y mejora social del país.

Por lo tanto, la supervisora y el supervisor escolar deberán impulsar que en todas las escuelas se establezcan relaciones interpersonales armónicas y pacíficas, centradas en la dignidad de las personas y el respeto a los derechos humanos. Es decir, una función centrada en el factor humano.

Figura 1. Las funciones de la supervisión.



Fuente: Gil (2002).

Con todas las funciones enunciadas, no puede concebirse el cambio y desarrollo de un centro escolar sin la influencia de la supervisión escolar, de ahí la importancia de buscar la transformación del liderazgo que ejercen los directivos con el apoyo y orientación de la instancia que mejor conoce a las comunidades educativas.



Las prácticas de supervisión en el contexto de la pandemia por COVID-19

Las prácticas de supervisión se expresan en el conjunto de haceres, saberes y sentires que los supervisores incorporan, construyen y recrean en la cotidianeidad de su ámbito particular de acción: la zona escolar. Por lo tanto, este tipo de prácticas emanan de una reinterpretación de los supervisores, y para ser consideradas como educativas deberán tener un sentido de transformación de la realidad escolar.

Soler Fierriz (1999) señala que la supervisión crítica es capaz de promover la reflexión dentro del sistema educativo. Una supervisión participativa consigue que los docentes acepten las innovaciones y asimilen nuevos enfoques didácticos, hasta llegar a hacer realidad un nuevo orden educativo que afecte tanto la concepción del currículo como los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como a la organización de los centros, la selección y utilización de recursos (1999).

La función supervisora también requiere de prácticas innovadoras en el ejercicio de su cargo, congruentes con los cambios educativos actuales. Lo anterior es un factor necesario en el contexto de hoy en día: una gestión vertical para enlazar con la política educativa y principalmente horizontal para desarrollar un trabajo colaborativo. Un trabajo que articula conocimiento y acción, ética y eficacia. Procesos que promueven nuevas posibilidades de la enseñanza y el aprendizaje con innovación permanente.

Cuando las circunstancias son extraordinarias, incluso de crisis, una alternativa de solución es el modelo de liderazgo transformacional. En este caso, los líderes pretenden mejorar la consciencia de las personas respecto a la importancia y valor de determinados objetivos y la necesidad de lograrlos. Para ello, el líder crea una visión y procura compartirla con otras personas para alcanzar un fin que, en este caso, es fortalecer el servicio educativo.

El líder transformacional

El líder transformacional es innovador e induce a los miembros de la organización escolar a adquirir nuevos conocimientos, a favor del desarrollo, descubrimiento y exploración de las habilidades de cada uno, dándoles así la confianza para ejercer las actividades y retos que se presentan en las metas que se les asignan, lo cual genera no solo un buen desempeño, sino también un clima que permite al personal identificarse con el lugar de trabajo y con el trabajo que realiza, además de reconocer el rol tan importante que desempeña al realizar sus actividades.

Lussier y Achua señalan que “el liderazgo transformacional sirve para cambiar el estado de las cosas al articular con sus seguidores los problemas en el sistema actual y una visión atractiva de lo que podría ser una nueva organización...” (2010, p. 329). El líder transformacional surge en contextos de incertidumbre y se caracteriza por mantener relaciones positivas con los grupos de trabajo y éxitos en los objetivos organizacionales, ya que logra generar confianza y cooperación en las personas que lo rodean.

Es este tipo de líder el que promueve un cambio, quien logra asistir las necesidades individuales y colectivas, el que motiva a la creatividad y promueve una gestión flexible.

La gestión escolar implica procesos de diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación, los cuales se realimentan entre sí y apoyan la obtención de los resultados definidos por los responsables de la función directiva. Una buena gestión es la clave para que las actividades de cada integrante de una institución tengan sentido y pertinencia dentro de un proyecto que pertenece a quienes interactúan en ella.





La persona supervisora escolar, desde el ámbito pedagógico, promueve el aprendizaje de estudiantes, docentes y comunidad educativa en su conjunto, por medio de la creación de una comunidad de aprendizaje que reconozca el centro escolar como un conjunto de personas en interacción continua y cuya responsabilidad es mantener el mejoramiento permanente en todos los ámbitos de la vida, no solo profesional.

La gestión escolar en el ámbito institucional está constituida por cuatro áreas de gestión: directiva, pedagógica y académica, de la comunidad y administrativa y financiera. De estas solo interesa revisar la gestión directiva como insumo para el estudio en cuestión. Es importante referir este dato porque los directores que formaron parte de este estudio conocen las áreas de gestión mencionadas y en función de estas respondieron.

En la gestión directiva estratégica, las directoras y directores se ocupan de conocer con detalle la realidad del contexto del estudiantado, con el propósito de poder diseñar y revisar de manera permanente las estrategias de gestión directiva para alcanzar los resultados académicos y sociales esperados. Se ocupan, además, del desarrollo de procesos de dirección estratégica que aseguren el cumplimiento de las metas y el seguimiento sistemático de los indicadores globales de la institución, así como el redireccionamiento continuo hacia la visión, que responda a la misión y los objetivos institucionales.

Congruente es la gestión estratégica con la perspectiva de la supervisión crítica, ya que centra su atención en el profesorado y en la comunidad escolar en general para coadyuvar a que adquieran consciencia de la situación de trabajo en la que están inmersos y sean capaces de someter a reflexión y a debate todas sus actuaciones.

El estudio

El cuestionamiento que guió el estudio es ¿cuál es la percepción necesaria de la supervisión escolar desde la perspectiva del director o directora de escuela?

Población y muestra

Se consideró al profesorado con función directiva en escuelas primarias de la Ciudad de México. Se entrevistaron a 15 personas. En cuanto a su nivel de preparación profesional, tres egresaron de Normal Básica, ocho obtuvieron la licenciatura y cuatro tienen posgrado.

Instrumentos de recolección de datos

Se aplicó un cuestionario a 15 personas con funciones directivas en escuelas primarias de la Ciudad de México y que recuperan las funciones de la supervisión escolar; se preguntó acerca del tipo de apoyo que recibieron de la supervisión en el contexto de educación no presencial. En esta comunicación se informan solamente los resultados acerca de cuáles serían los cambios que podrían ocurrir en la supervisión escolar desde las necesidades de los entrevistados.

Resultados

Cualidades del supervisor o supervisora escolar desde la perspectiva del director

Respecto a las cualidades del supervisor o supervisora escolar, resulta natural que la autoridad educativa pretenda un tipo de supervisión, el colectivo docente uno distinto y los directores escolares otro. Para fines de este estudio se presentan las opiniones de los directores escolares. Cabe aclarar que las

respuestas de estos se encuentran vinculadas a la función supervisora, entendida como actividad frecuente y reiterativa, determinada por el sistema educativo.

Las y los directivos encuestados resaltan como cualidades de la supervisión la escucha activa y atenta, la comunicación asertiva, empatía, motivación, liderazgo, tolerancia, mediación y una visión integral de la vida escolar y del trabajo colaborativo. Desde la perspectiva del personal directivo, la supervisión favorece los principios éticos y profesionales, así como la autonomía de gestión en las escuelas.

Figura 2. Cualidades profesionales y humanas de los supervisores identificadas por los directores.

Cualidades profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la autonomía de gestión • Trabajo colaborativo • Visión integral de la vida escolar • Liderazgo
Cualidades humanas	<ul style="list-style-type: none"> • Principios éticos • Empatía • Escucha activa y atenta • Mediador • Comunicación asertiva

Fuente: Gil (2022).

Puig Ravira (2021) señala los principios que guían el trabajo del supervisor:

El primero sería la crítica para analizar la realidad o para someter a análisis la realidad y determinar todo aquello que no queremos porque nos parece injusto. El segundo, el principio de alteridad, entendido como núcleo de otros valores, demanda afirmar la necesidad de salir de nosotros mismos para establecer una relación óptima con los demás, tanto en el plano interindividual como en el colectivo (p. 13).

Asimismo, el autor señala que entre los valores consensuados se encuentran la valoración del diálogo y del trabajo cooperativo, la defensa de los derechos de los miembros de la comunidad educativa, el respeto y la aplicación reflexiva, y el respeto por la autoridad legalmente constituida (Puig Ravira, 2021).

Por su parte, Soler identifica que “el supervisor está sujeto a presiones psicológicas, se le exige que represente a la Administración y a su política educativa y esta no siempre lo respalda” (1999, p. 108). En el contexto del confinamiento por COVID-19, las y los supervisores se enfrentaron a situaciones distintas y sus actuaciones fueron diversas e, incluso, contradictorias, pues la crisis les obligó a decisiones prontas y asertivas.

El apoyo de la supervisión ayudó a encontrar mejores formas de realizar la actividad pedagógica y administrativa: en cuanto a lo administrativo, se brindaron orientaciones concretas para realizar diversos procesos y procedimientos; respecto a la intervención con padres de familia, se mantuvo constante comunicación a fin de cumplimentar en tiempo y forma los trámites administrativos en coordinación con el área correspondiente.

A respecto, García plantea que “la calidad de la supervisión escolar está orientada a ayudar y asesorar al docente y establecer fuertes lazos morales con los miembros de la comunidad donde se desenvuelve” (2015, p. 131). Sin embargo, en la realidad educativa se observa por parte de la supervisión educativa mayor atención al personal directivo.

En este estudio se observa que no solo se atendió a las y los directores, sino también al profesorado ante las condiciones de crisis.

Se identificaron retos: establecer asesoría y realimentación alineada con las expectativas de la evaluación, así como proporcionar asesoría integrada en el trabajo cotidiano con el cuerpo directivo, basada en sus necesidades, contexto escolar, currículum y posibilidades tecnológicas.

En suma, se enfatiza la imagen de la o el supervisor profesional que se adapta a las transformaciones del contexto mirándose a sí mismo y proyectando el horizonte con la comunidad escolar.

Los retos de la supervisión escolar

Es notoria la desvinculación entre el ser y el deber ser de la supervisión educativa, ya que, por una parte, pretende ser más cordial y accesible a los requerimientos del personal, sin embargo, por otra parte, en su accionar prevalece la convicción de que la estructura organizacional es vertical, en la que toma las decisiones sin considerar la opinión de los demás, lo cual abre una enorme brecha entre las buenas relaciones que deben prevalecer entre todos los miembros de la organización.

Desde la perspectiva de las y los directivos, se considera que la función ideal de la supervisión escolar, para apoyo de su gestión, es aplicar normas, instrumentos, procesos y procedimientos en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo; brindar acompañamiento, orientación y apoyo en las necesidades que cada escuela requiera, y colaborar en todos los ámbitos de gestión del centro escolar haciendo presencia en las escuelas y espacios virtuales para conocer a fondo sus necesidades.

Asimismo, se requiere que la supervisión trabaje en armonía, empatía y comunicación para lograr el objetivo en común con menos exigencia administrativa, para que el direc-



tor pueda brindar apoyo y asesoría a sus docentes; que sea un agente de cambio, que comparta estrategias novedosas de manera inmediata, que genere espacios de colaboración en la modalidad a distancia y en el uso de las tecnologías, y que brinde acompañamiento constante con innovación y visión pedagógica.

En esa perspectiva, la persona encargada de la supervisión debe ser un líder que propicie el trabajo colaborativo entre el personal directivo y los docentes en un modelo a distancia con sentido humanista, que acompañe y clarifique todos y cada uno de los procesos administrativos, pedagógicos y organizativos, y que se involucre de manera proactiva en la problemática escolar a fin de encontrar juntos una solución. Debe buscar, como equipo colaborativo de supervisión, formas de comunicarse a distancia más continuas y eficientes para brindar acompañamiento, ya que, debido a las circunstancias adversas, se requiere más apoyo emocional, tanto para docentes como directivos. Además, debe tener una visión global de lo que sucede en las escuelas que integran la zona y buscar o sugerir soluciones a las problemáticas.

Este último aspecto resultó sumamente valioso para las y los directivos, pues expresan aquellas tareas, acciones e, incluso, funciones que, desde su percepción, las y los supervisores deberían realizar.

Cambios que deben ocurrir en la supervisión escolar

Definir el perfil de la supervisión en un contexto a distancia y desde la mirada de las y los directivos conlleva que dicha figura educativa se sume a la tarea educativa con una mejor organización, con menor carga administrativa, información oportuna y precisa, comunicación asertiva y transparente.

Es conveniente asegurar que la información de las autoridades educativas llegue de forma expedita a las escuelas y docentes para evitar confusiones y para que las escuelas se organicen y tomen decisiones. Se requiere que las y los supervisores sean más empáticos con directores y docentes, fomenten el diálogo, ofrezcan sugerencias y ayuda ante las situaciones que interfieren con el funcionamiento eficaz de sus labores.

Otros cambios implican ser precisos en las orientaciones, mejorar en los tiempos de respuesta, respetar los horarios laborales y ser más pedagógicos y menos administrativos. Adaptarse a la educación a distancia significa, sobre todo, estar más cerca de la escuela, dar acompañamiento y orientación a través de diferentes herramientas y recursos digitales, así como el manejo de la contención emocional y de la resiliencia de la comunidad educativa ante la adversidad por el confinamiento.

De acuerdo con García (2015), destaca el papel permanente de la asesoría y acompañamiento del supervisor:

la buena voluntad de los docentes no es suficiente para afrontar los retos asociados a la migración de los procesos educativos a entornos virtuales, puesto que este proceso requiere que los docentes cuenten con una preparación especial y una capacitación continua que garantice el desarrollo de destrezas computacionales asociadas al diseño, implementación y distribución de recursos de aprendizaje digitales, adaptados a la modalidad educativa virtual, centrando el proceso educativo en el estudiante (p. 22).

Reflexiones finales

A pesar de los cambios que se han realizado en cuanto a sus funciones, las y los supervisores educativos están vinculados a una gestión tradicionalista por la estructura de la institución escolar, que aún es vertical e impide el logro de avances importantes en el sistema educativo. Cabe resaltar que supervisar significa ayudar y permitir el desarrollo de las potencialidades en cada una de las personas que forma parte de la organización para que, en equipo, logren ejecutar los cambios que requieren para transformar su realidad. Sin embargo, la crisis ocasionada por el COVID-19 catalizó un cambio de relaciones desde los centros educativos.

De acuerdo con Ayala (2014), en este estudio se identificó que “las relaciones entre supervisor y supervisado son funcionales y no jerárquicas” (p. 12). Con esta idea se plantea la horizontalidad, que implica un cambio en la forma de gestionar las acciones, involucrando a todas las personas y estableciendo el diálogo como factor importante. Tal como lo señala Aramendi (2006), “el vector horizontal favorece la articulación de funciones y la optimización de las relaciones y de los enlaces entre los integrantes de la institución educativa” (p. 50).

Con base en la percepción del rol del supervisor y la supervisora, las y los directivos reconocen que debe asumirse un liderazgo transformacional, y que requieren que la persona supervisora los motive y acompañe en los cambios que implementan en la gestión escolar y en la práctica docente. Requieren una figura con empatía y carisma, ya que esto se interpreta como un líder que conoce el contexto de sus escuelas, que conoce a la comunidad escolar y que sabe de sus necesidades. En consecuencia, requieren que la supervisión atienda necesidades colectivas e individuales.

Finalmente, la nueva profesionalidad del supervisor o supervisora deberá poseer un conjunto de cualidades humanas y profesionales para enfrentar sus roles con eficacia y eficiencia y para proyectar una supervisión escolar efectiva. Esta figura deberá focalizar su desarrollo profesional, fortaleciendo nuevas capacidades para que docentes y directivos puedan ofrecer una educación en el ámbito no presencial y, en un futuro cercano, en modelos híbridos. La figura de supervisor o supervisora deberá favorecer la contención emocional, con el fin de reconstruir relaciones, prioridades y sentido de seguridad y pertenencia. También debe compartir mecanismos concretos de apoyo para los nuevos contextos, a fin de generar confianza y fortalecer las medidas de cuidado y protección. Deberá gestionarse en el cambio para el cambio mismo, así como anticipar y actuar en las situaciones de crisis.



Referencias

- Aramendi, P. (2006). Selección de centro, comunicación y concepto de calidad. *XXI Revista de educación*, (8), pp. 49-60. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2021/b15167288.pdf?sequence=1>
- Ayala, M. (2014). *Manual de Supervisión Educativa*. M.E. Santo Domingo.
- García, B. (2015). La supervisión educativa: ¿víctima o excluida de las políticas públicas. *Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, 12(1), pp. 118- 139.
- Gil, N. (2022). Gestión directiva en la pandemia por COVID-19: Retos y perspectivas de la supervisión escolar en la educación no presencial. *Revista Internacional de Aprendizaje*, 8(1), pp. 115-130. doi:10.18848/2575-5544/CGP/v08i01/115-130
- Lussier, R. N. y Achua, C. F. (2010). *Leadership* (4th edition). South-Western Cengage Learning.
- Martínez, O. (2011). *Cuaderno Orientaciones para fortalecer las competencias profesionales de los equipos de supervisión en las Escuelas de Tiempo Completo*. Secretaría de Educación Pública.
- Puig Ravira, J. (2021). El Aprendizaje-servicio como estrategia de cooperación y formación socio educativa. *Alteridad: revista de educación*, 16(1), pp. 12-22.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). "Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigidas al aprendizaje y el desarrollo integral de todos los alumnos: Perfil docente, directivo y de supervisión". Documento de trabajo. SEP. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.
- Soler, F. (1999). *Fundamentos de supervisión educativa*. Murall

Entrevista

Dra. María Abigail Sánchez Ramírez

Lysenka Cosío Salazar

coordinadora editorial de *Innovus*

La revista *Innovus*, a través del Centro de Estudios Superiores en Educación, presenta una entrevista más de la serie académica *La Docencia: valores y vivencias*, en la que nos deleitaremos escuchando la charla entre la Dra. María Abigail Sánchez Ramírez y la Dra. Alejandra Hilaria Tinoco Rojas, ambas catedráticas del CESE, acerca de la honestidad: clave para la credibilidad.

Una entrevista fresca que pone al descubierto cómo se vive la honestidad en la docencia desde la mirada de la doctora Abigail.

Vínculo a la entrevista: <https://youtu.be/ljRL-0quZQU>



La doctora María Abigail Sánchez Ramírez fue entrevistada por la doctora Alejandra Tinoco Rojas en el Centro de Estudios Superiores en Educación.



Honestidad

La docencia: Valores y vivencias 2021

Serie de entrevistas académicas CESE

Cursos de noviembre y diciembre



En la búsqueda de mejores oportunidades para el trabajo en el sistema educativo nacional es necesario incrementar nuestras competencias profesionales. El CESE te ofrece esta posibilidad.

En el mes de octubre el CESE te ofrece el *Taller de Búsqueda de información en el campo educativo* y el *Taller de Recursos y estrategias para la presentación oral y escrita del trabajo académico*, a cargo de la maestra Magali Fabiola Vega Rodríguez.

Pregunta por nuestros descuentos.

Inscripciones: 55 5674 9686, 55 5674 5748, 55 5532 3272, escribe a nuestra dirección de correo electrónico infos@cese.edu.mx o envía mensaje a nuestro número de Whatsapp 55 629 085 92



Taller:
Recursos y estrategias para
 la presentación oral y escrita del
trabajo académico

Cupo limitado

Martes 8 y 15
Jueves 10 y 17
de noviembre 2022

17:00 a 19:00 horas

Magali Fabiola Vega Rodríguez

Pregunta por
nuestros descuentos
Se emitirá constancia curricular

A través de
zoom



Taller:
Búsqueda de información
 en el campo educativo

Cupo limitado

Jueves 1 y 8
Martes 6 y 13
de diciembre
2022

17:00 a 19:00 horas

Magali Fabiola Vega Rodríguez

Pregunta por
nuestros descuentos
Se emitirá constancia curricular

A través de
zoom



El CESE en voz de sus egresados

Nelly Guadalupe Sosa Pérez,
Secretaria Administrativa del CESE

En esta sección publicaremos algunas de las grabaciones en video de entrevistas que hacemos regularmente a nuestros titulados de la licenciatura en Educación y graduados de nuestros programas de maestría en Prácticas Educativas Innovadoras, maestría en Gestión Educativa y doctorado en Educación, acerca de sus experiencias en el CESE, los elementos que nuestra institución les han aportado, si estos son aplicables a su desempeño profesional cotidiano y si han transformado sus proyectos para el futuro. En este segundo número presentaremos las opiniones de cuatro de ellos.

Estamos seguros de que estas entrevistas nos darán una referencia clara de lo que piensan nuestros egresados.

Posgrado: Maestría en Educación

Vínculo del video: <https://youtu.be/X8ohWvoRmbU>



Posgrado: Maestría en Prácticas Educativas Innovadoras

Vínculo del video: <https://youtu.be/m9mXoas6EbY>



Posgrado: Maestría en Gestión Educativa

Vínculo del video: <https://youtu.be/4CJEFPyYtgU>



Posgrado: Doctorado en Educación

Vínculo del video: <https://youtu.be/gFnSqC2nJ9c>



innovus.mx
REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN EDUCACIÓN

México 2022