UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

“ÉTICA DOCENTE EN EL BACHILLERATO PÚBLICO DE SINALOA. ENTRE LA INNOVACIÓN Y EL CONSERVADURISMO”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTOR EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

M.C. MANUEL GUADALUPE ROMÁN VALADEZ

DIRECTOR DE TESIS:

DR. RODRIGO LÓPEZ ZAVALA

CODIRECTORA DE TESIS:

MARIA CONCEPCIÓN MAZO SANDOVAL

Culiacán Rosales, Sinaloa, Abril de 2026

Universidad Autónoma de Sinaloa

Dirección General de Bibliotecas

Repositorio Institucional Buelna

Restricciones de uso

Todo el material contenido en la presente tesis está protegido por la Ley Federal de Derechos de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

Queda prohibido la reproducción parcial o total de esta tesis. El uso de imágenes, tablas, gráficas, texto y demás material que sea objeto de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente correctamente mencionando al o los autores del presente estudio empírico. Cualquier uso distinto, como el lucro, reproducción, edición o modificación sin autorización expresa de quienes gozan de la propiedad intelectual, será perseguido y sancionado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International

Dirección General de Bibliotecas
Ciudad Universitaria
Av. de las Américas y Blvd. Universitarios
C.P. 80010 Culiacán Sin. Méx.
Tel (667) 713 78 32 y (667) 712 50 57
dgbuas@uas.edu.mx

Agradecimientos:

A mis padres biológicos y académicos, a mis hermanas y hermanos, a las instituciones como SECIHTI, UAS y al programa CUMex-AUIP, a mis camarradas de diálogo, y a todos quienes me acompañan mientras escribo, porque como decía John Done: ningún hombre es una isla por sí mismo, todos somos parte de un mismo continente. Todos fueron imprescindibles, la falta de cualquiera de ustedes hubiese sido irreparable para esta tesis y para mi persona. Así, con profundo agradecimiento por su compañía, por estar conmigo para dar cierre a este capítulo y abrir uno nuevo. Con amplio amor por permitirme esta posibilidad de ser en el mundo

Contenido

Introducción 11

1.- Investigando los Procesos de Innovación. Tradicionalismo, Conservadurismo y sus Afectaciones. 13

2.- Superación Dialéctica de la Tradición. Educar para una Enseñanza con Pasado, Presente y Futuro. 22

Tradicionalismo y Autoridad. Entre una cultura escolar impuesta y la inédita deseable. 22

Innovación y Tradición en el Bachillerato, Hacia la Ruta de lo Inédito Viable. 32

Capacidades Humanas y la Lucha por Limitar las Libertades de los Opresores. 46

Enseñar para Saber Conocer y Saber Vivir en Sociedades Democráticas desde las Capacidades Humanas. 50

3.- Reflexiones Necesarias para Investigar Críticamente en Educación 59

La Indagación Cualitativa en Educación 59

Qué es Investigación Cualitativa. 65

Análisis del discurso crítico 67

Técnicas de Investigación 74

Sujetos de investigación 75

4.- Capacidad para Innovar: Entre Dificultades Institucionales y Perfiles Éticos Debilitados 78

Innovación Pedagógica: La Superación del Paradigma Conservador/Tradicionalista. 79

Capacidad Humana para Vivir y Conocer Democráticamente: Entre el Contexto Educativo y la Relación Pedagógica 82

Actitudes Docentes sobre Innovación y Tradición en el COBAES 84

Innovador Sumiso: entre la Suceptibilidad al Cambio y al Olvido. 85

Actitudes Docentes Sobre Aprender a Conocer y Vivir Con Capacidades Humanas 102

Democracia Obstaculizada en el COBAES: Entre Docentes con Voluntad Pedagógica y la Falta de Oportunidades Institucionales 104

Necesitamos Instituciones para los Profesionales de la Docencia, y Perfiles con un Fuerte lazo Social 118

5. Tradiciones Pedagógicas y Académicas Marginadas: Innovando a Contracorriente en el COBAES 120

5.1 Innovación para las Pedagogías Necesarias 121

5.1.1 La Comunidad Docente Dialogante. 122

5.1.2 Pugna Innovadora: Docentes Politizados 129

5.1.3 Pedagogía de los Desamparados: El Conocimiento sin Hogar -El docente no es amo de su propia aula- 133

5.1.4 Responsabilidad Docente Ante una Cultura Académica Apática 140

5.2 Tradiciones Pedagógicas: Tierra Fértil Necesaria para la Innovación 150

5.2.1 Pedagogías Neutralizadas: Profesorado sin el Perfil Apropiado. 151

5.2.2 El Docente Reformado: La Primavera de las Humanidades. 159

5.2.3 La Memorización Palpable 166

Conclusiones 171

6. Capacidades Fragilizadas para Enseñar a Vivir y Conocer 172

6.1 Capacidades Humanas: Una Mirada Critica a las Habilidades y Oportunidades Docentes en el Bachillerato 173

6.1.1 Docencias Improvisadas: Profesionales con Necesidad de Formación Docente 174

6.1.2 La Mirada Inexperta: La Neurodivergencia como Continente Desconocido 184

6.1.3 Clases sin Autor: Políticas Escolares contra la Autoridad Docente 189

6.2 Vivir y Conocer con Otros: Una Cadena Fragilizada 199

6.2.1 Contextualizando al Dicente: La Participación del COBAES en la Transformación de la Comunidad. 200

6.2.2 Indiferencia Discente: Escasos Logros para Incentivar el Aprendizaje Autónomo y la Cooperación. 205

6.3 La Enseñanza Autoritaria Ha Cambiado. 216

6.3.1 El Profesor Cooperativo-Subversivo. Un Diálogo Transformador entre el Profesor Improvisado y el Profesor mártir. 217

6.3.2 La Mirada Incapaz del Profesor Acompañado 221

6.3.3 Docencias Comunitarias Enfrentadas a la Indiferencia Dicente 222

7. Profesores Debilitados en su Capacidad Innovadora para la Construcción de Escuelas Democráticas. A Modo de Conclusiones 224

Docencias Subordinadas a Navegar la Marea Artificial del Conservadurismo Pedagógico 230

Autoridades Pedagógicas Discapacitadas. Aprender a Vivir la Cultura Contrahegemónica como Alternativa a la Subordinación. 236

Comentarios finales. 242

Índice de siglas 246

Referencias 248

Introducción:

El proceso de enseñanza y aprendizaje es esencialmente innovador, no desde el imperativo del cambio como un bien en sí mismo, sino porque crea capacidades humanas para aprender a aprender y a vivir en sociedades democráticas. Sin embargo, así lo señalan diversas investigaciones, los esfuerzos de capacitaciones a docentes y la introducción de diversas tecnologías, no equivalen a un proceso innovador. Si el perfil ético del docente no está cultivado en el lazo social democrático, estas supuestas innovaciones podrían, en su lugar, legitimar y fortalecer un espíritu autoritario y conservador en las aulas.

El bachillerato es un momento crucial para formar a los discentes como agentes sociales empoderados en habilidades y oportunidades democráticas. No desdeñando la tradición social y académica, sino ilustrándolos para ver en ellas las oportunidades socialmente existentes, siendo capaces de incidir en la superación de los tradicionalismos que denigran el lazo social.

En un primer momento se desplegó una descripción de una serie de investigaciones que reflejan el predominio del tradicionalismo docente en el bachillerato público, develando que, aun cuando se ha "innovado" la práctica docente con la necesaria introducción de plataformas virtuales y el uso de TIC durante la enseñanza en pandemia, una amplia franja docente tradicionalista refinó sus prácticas antidemocráticas. También se conjuntaron otras investigaciones que obvian la falsa correlación entre oportunidades tecnológicas y pedagogías innovadoras, haciendo fuerte hincapié en lo imprescindible que es que sean acompañadas por un perfil ético docente ilustrado para enseñar habilidades necesarias para los desafíos sociales vividos en la actualidad.

Posteriormente se argumentó el falso antagonismo entre innovación/tradición y Se señaló que aquello que realmente se les opone es un tradicionalismo pedagógico y su meta modo político, el conservadurismo. También se construyó un apartado donde se describe la importancia de que la enseñanza sea en capacidades humanas con el objetivo de que la enseñanza sea emancipadora, que enseñe a aprender/vivir en sociedades democráticas y que enseñe a actuar sobre las limitantes sociales que conservan y profundizan las desigualdades sociales.

En este sentido, se contextualiza el problema del tradicionalismo aprovechando los diagnósticos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) así como las evaluaciones recogidas en el Plan Institucional de Desarrollo Educativo COBAES 2022-2027, de tal manera que los datos ayudaron a problematizar las condiciones vividas en el bachillerato público, así como la cultura docente imperante.

Finalmente, se destacó la importancia de hacer una indagación que recupere, de manera cualitativa, mediante una etnografía crítica, por qué hay un predominio de la docencia conservadora y rutinaria, que tiene por tendencia impedir la creación y el fortalecimiento de capacidades. También la burocracia institucional está jugando un papel imprescindible en reproducir obstáculos para enseñar a aprender y a vivir en sociedades democráticas.

1.- Investigando los Procesos de Innovación. Tradicionalismo, Conservadurismo y sus Afectaciones.

La innovación en las aulas es un valor que, en la práctica, es interdependiente de oportunidades y habilidades que tienen que ser generados por sus docentes y administrativos. Por ello, en este apartado se recaban investigaciones que describen obstáculos para realizar ajustes a la enseñanza conservadora de masas, como en la implementación y aprovechamiento de tecnología para fines democratizadores, así como la ausencia de profesionales multidisciplinares pertinentes a las necesidades del alumnado.

Se recogen indagaciones que categóricamente se oponen a que, con solamente cubrir las oportunidades técnicas y/o disciplinares, ello se traduzca en una mejor enseñanza. Pues aun cuando hay condiciones tecnológicas y formales para la innovación, si la práctica docente se mantiene conservadora, las tecnologías “innovadoras” no se extrapolan a una enseñanza innovadora.

La primera de las indagaciones que ejemplifica la importancia de los obstáculos institucionales y la forma en que estos moldean el psiquismo y el perfil cultural de sus docentes, se encontró en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), en las preparatorias Mazatlán, Rubén Jaramillo y Antonio Rosales, Ayala (2015) encuentra que más de la mitad de los docentes (57.14%) lleva a cabo la clase según lo dicta el programa, excluyendo toda posibilidad de diálogo; encuentra y reflexiona que ello se ve favorecido por una sobrecarga burocrática y por una predilección docente priorizarla, ya que de no hacerlo se ven amonestados en las evaluaciones que se realizan para valorar su desempeño.

En uno de los bachilleratos de esta casa universitaria, Díaz (2021) encuentra que es muy difícil que los docentes puedan criticar u oponerse a las directrices de sus autoridades y el partido político al que responden, pues se perciben amenazas o el uso de la fuerza, imponiéndose autoritariamente a que el docente responda a sus intereses particulares. No obstante, se rescata la presencia de una conciencia ética por parte de los enseñantes entrevistados, por lo que, de ajustarse las condiciones materiales y políticas que los rodean, existen posibilidades para que en su práctica se subsane la dolorosa realidad educativa que debilita su quehacer profesional.

En Culiacán, en las preparatorias de la UAS: Central Diurna, Emiliano Zapata y Salvador Allende, Díaz (2014) encontró que una importante franja docente (45%) se pronuncia en seguir el plan de estudios al pie de la letra, así como poco más de la mitad (55%) acepta no vincular el contenido temático con ejemplos de la cotidianidad.

En los bachilleratos de la UAS hay una predilección hacia una enseñanza bancaria, ello también asociado a una docencia novata, carente de formación pedagógica y que además no se encuentran en las aulas por convicción sino por algo que califican Ayala, Montoya y Díaz (2019) como *azares del destino.*

En una investigación más reciente se encontró que en los docentes en la preparatoria Emiliano Zapata UAS hay predilección mayoritaria a la enseñanza bancaria, la docencia autoritaria y la exclusión social; Respecto a una de las oportunidades desaprovechadas para innovar su práctica, se encontró que el rol del psicólogo educativo se encuentra principalmente relegado a dos funciones: diagnosticar y hacer una propuesta curricular, en las entrevistas se expresó un aprecio a estas funciones del psicólogo educativo, reconocieron que el exceso de alumnos y grupos por profesor así como de requisitos burocráticos hacían muy difícil que ellos mismos pudiesen participar en la elaboración o adecuación de dicha propuesta, por lo que, psicólogo educativo y docente no mantienen una comunicación sostenida, mucho menos un diálogo, lo cual debilita las oportunidades de hacer una innovación de la práctica que beneficie a sus alumnos (Román-Valadez, 2021).

La vivencia de la cultura escolar es interdependiente con la presencia de los valores democráticos, en ello concuerda Gil López, et al., (2018) quien estudió 17 centros educativos de secundaria y bachillerato en valencia, España. Acorde al análisis de Pearson que deliberadamente realizaron, pudieron establecer asociaciones, encontrando que la premisa de llevar a cabo proyectos innovadores en las escuelas la mayoría de las veces viene acompañado de buscar opiniones discrepantes entre las autoridades escolares (profesores, orientadores y directivos). Por lo tanto, concluyen que, aquellas organizaciones educativas que priorizan cumplir protocolos estrictos tienden a impedir el desarrollo de procesos de innovación sin dejar margen de discrepancia.

También se encontró en el Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa (COBAES) n.26 que aquellas docencias que se mantienen tradicionalistas, no pueden competir con

docencias que busquen innovar desde la cooperación, así lo describen Medrano, Martínez y Garibay (2015) quienes en una investigación cuasiexperimental, con una muestra de 40 alumnos divididos en grupos de 19 (experimental, que hace uso de la cooperación) y 21 (control, que hace uso de la enseñanza tradicional) buscan comprender los altos índices de reprobación en química 1 durante el periodo de 2009 a 2012 concluyendo que se debió no haber innovado a una docencia con estrategias cooperativas y el sostenimiento de una enseñanza tradicionalista. Los autores aclaran que, según el test diagnóstico de la primera unidad de la materia de química, no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos, no obstante, el grupo experimental fue superando en promedio al grupo control, donde el primero fue elevando su puntaje con cada parcial partiendo de una calificación promedio de 5.3, luego teniendo 5.6, 5.3 y finalmente 6.2 y el grupo control fue disminuyendo su promedio partiendo de 5.1, luego 4.4, 4.1 y 3.7.

El interés por actividades que son consideradas innovadoras, también responde a la formación. En seis planteles del bachillerato en México, de los cuales 3 son del Colegio de Bachilleres del estado de Chihuahua (COBACH), 4,456 estudiantes de 3er semestre (población total) fueron encuestados y se obtuvieron los siguientes resultados:1.- solo 4 de cada 10 muestra interés por formar parte de un equipo que fabrique retos tecnológicos. 2.- No obstante, respecto a desarrollar habilidades y creatividad para el desarrollo de prototipos mecánicos o robóticos, hubo mayor interés (45.6%) y 3.- La tendencia se mantiene similar respecto a los estudiantes que desean formar parte de un club de ciencias e innovación tecnológica (39.1%). Sobre los estudiantes que respondieron de manera positiva, Tarango, et al., (2020) encuentra que existe correlación entre sus experiencias previas en la conservación del interés por la ciencia y tecnología respecto a tener metaconocimiento de sus habilidades para ello. Por lo tanto, las capacidades adquiridas se correlacionan al interés futuro por la innovación.

En 55 de centros de bachillerato públicos y 16 de centros privados en la provincia de Valencia, Alicante y Castellón, se encontró, acorde a las respuestas de un cuestionario, cuáles son desde la percepción docente los puntos fuertes de sus bachilleratos en recursos para la innovación, estos fueron la posesión de materiales didácticos y multimedia actuales (53,2% en público y 33,4% en privado) y la capacitación de sus profesores para el uso de

las nuevas tecnologías; por el contrario, consideran que los aspectos más débiles que dificultan la innovación es la poca participación de las familias, su infraestructura (aunque los privados expresan tener mejores condiciones) y la implementación a medio y largo plazo de planes de innovación. Sí hubo diferencias entre el bachillerato público y privado, pero Cuñat (2021) concluye que la innovación no guarda relación con el carácter público o privado de los centros en general, sino con la disposición para el uso de recursos de innovación.

En el tema de limitaciones para aprender habilidades en las aulas, Gonzáles-García (2021) observó que, al estudiar el comportamiento de dos grupos de bachillerato que se encontraban estudiando Lengua Castellana y Literatura II, uno con las facilidades de la dinámica presencial, con oportunidades de razonar dialógicamente en grupo, disposición a materiales óptimos y docentes formados para esta dinámica, estos mostraron mejor desarrollo de habilidades para el desarrollo del pensamiento crítico que aquellos del segundo grupo que tuvieron que enfrentar las dificultades de la enseñanza a distancia, perdiendo las oportunidades señaladas para el grupo 1 y sumándose: estrés y desmotivación por el aprendizaje.

Debido al confinamiento derivado de la pandemia COVID 19, la instrucción mediada por herramientas tecnológicas en línea fue la principal alternativa, por lo que, su inserción, ha requerido de modelos que mejoren su eficiencia. Morales y Gonzales (2022) investigaron a 152 estudiantes de 4to semestre de bachillerato público en el sur de México y demostraron la eficacia de la instrucción del modelo TPACK (Modelo del Conocimiento Tecnológico y Pedagógico del Contenido con apoyo de las TIC) durante la enseñanza a distancia en la pandemia. En las tres pruebas se encontró diferencias significativas en la contestación de los reactivos previo (mayormente incorrectas) y posterior a la instrucción (mayormente correctas). Los autores aclaran que, la tecnología no es suficiente para que se haya observado esta mejoría, sino que se encontró anudada a un aprendizaje cooperativo que facilitó la aplicación de la metodología del modelo TPACK; el aprendizaje invertido fue esencial para el proceso de instrucción de temas de química debido a las condiciones de pandemia; ambas estrategias compaginan bien con el modelo TPACK pues facilitan la

retroalimentación. También consideran que la elección adecuada de instrumentos simplificó la labor docente.

Ello compagina con otra investigación que critica el prejuicio ejecutivos corporativos, políticos y padres de familia, quienes asumen que comprar hardware y software en las escuelas tendrá como resultado un uso más frecuente de los mismos, el problema, mencionan Cuban, Kirkpartick y Peck (2001) es que esperan una mejora automática en la enseñanza-aprendizaje. Este artículo pone en duda esas asunciones debido a las indagaciones realizadas en dos escuelas localizadas en el norte de california en Silicon Valley, considerado el corazón del progreso tecnológico en los Estados Unidos. 21 profesores y 26 alumnos de dos escuelas secundaria que se ofrecieron como voluntarios en el estudio, todos entusiastas en el acceso a más computadoras para sus escuelas. Sin embargo, encontraron que, debido a las deficiencias tecnológicas, los profesores suelen prepararse en caso de que los servidores fallen y se pierda el PowerPoint, la búsqueda de internet o el Word realizado. Por lo tanto, las entrevistas a profesores y alumnos revelan que hubo baja confianza en el uso de ordenadores en dicha institución. También encuentran que la mayoría de los docentes no innovaron su docencia con el uso de las tecnologías, sostuvieron sus patrones de enseñanza en lugar de que estos se viesen alterados.

Esta investigación hace eco con la de Román-Valadez (2021) donde, incluso con el uso exclusivo de las plataformas digitales durante la pandemia, una mayoría docente tendió traducir su enseñanza bancaria, e incluso, refinarla con las opciones que ofrecen las plataformas digitales, limitando eficientemente las oportunidades de diálogo con sus alumnos (Véase, por ejemplo, docentes que con las herramientas de ZOOM™, silenciaron sus alumnos. O bien, aquellos que redujeron su labor a enviar material académico por PDF).

Sotelo, et al. (2022) también compagina con Román-Valadez, Morales y Gonzales al desmitificar a las tecnologías como una panacea innovadora, puesto que consideran que es la estrategia pedagógica la que impera, por ejemplo, el uso de contextos áulicos tradicionales puede superar a una enseñanza en contextos digitales modernos. Esto pasa si lo segundo pierde el foco en el aprendizaje cooperativo. En su investigación participaron 219 estudiantes de diferentes carreras (134 mujeres y 85 hombres) de los cuales 46%

cursaron modalidad presencial y 54% modalidad mixta (b-learning). Se observó una diferencia estadísticamente significativa entre las modalidades, percibiéndose mayor aprendizaje relacionado a contenido teórico, desarrollo de habilidades tecnológicas, de comunicación y de trabajo colaborativo entre los que cursaron la modalidad presencial, reportando que hubo mayor comprensión de los temas utilizando recursos tecnológicos para ello. Esto debido a que los alumnos que asistieron a clases presenciales tuvieron la ventaja de poder interactuar más con sus compañeros y profesores, considerando que hay mayor nivel de involucramiento en su proceso de aprendizaje en este tipo de modalidad, Poco más de la mitad de los alumnos (54%) manifiesta insatisfacción con el b-learning por falta de interés, comunicación e interacción con los demás compañeros, además de que había mayor dificultad para resolver sus dudas con los facilitadores.

Esta insatisfacción con la modalidad b-learning también se vive en COBAES, aunque, de manera destacada, eso se relacionó a fallas que ya se encuentran en la enseñanza tradicional y que se acentuaron en la enseñanza a distancia. Pineda-Castillo, Ochoa y Ruiz-Espinoza (2021) en cuya investigación cualitativa participaron 23 profesores de manera voluntaria como muestra no probabilística, a conveniencia; siguiendo los principios metodológicos de la teoría fundamentada constructivista se emplearon cuestionarios autoadministrados en línea y la observación participante. Encontraron que, entre las dificultades en la enseñanza a distancia, los docentes denunciaron falta de compromiso educativo por parte del alumnado y los padres de familia, los cuales no mantienen un vínculo constante con sus hijos y quienes no contribuyen en que los adolescentes avalen la importancia de los aprendizajes sugeridos.

Se encontraron también, como en investigaciones previamente citadas, que los docentes estuvieron abrumados por la sobrecarga laboral, destacando que durante el periodo de pandemia se intensificó, puesto que ni los directivos ni los alumnos respetaban los horarios no laborales de los docentes. Sumado a ello, hubo dificultades ya que se tendió a copiar y pegar la estrategia tradicionalista en la enseñanza presencial a la enseñanza en línea, por ejemplo, los docentes solían solicitar 3 tareas semanales (multiplicadas por las 7 materias) y ello lo replicaron en la pandemia con fecha de entrega casi inmediata, lo cual difícilmente respondía a las posibilidades del contexto tan difícil de la crisis sanitaria por lo

que posteriormente tuvieron que reducir de 1 a 2 tareas semanales. Los autores concluyen que se requieren de procesos estratégicos fuera del esquema tradicionalista para poder atender a los nuevos retos, entre ellos, uno de naturaleza emergente como lo es una pandemia global.

Pineda-Castillo y Ruiz-Espinoza (2020) publicaron previamente otro artículo, esta vez considerando su experiencia en COBAES 60, considerando a la Tutoría Par como oportunidad de innovación para brindar atención a las necesidades emergentes de los alumnos de primer y segundo grado de bachillerato. Se encontró que hay una mejora en la responsabilidad tanto de tutores como tutorados, no obstante, se encontraron dificultades en falta de convicción y formación pedagógica por parte de docentes y estudiantes que integraron la tutoría, bajo lo cual los autores proponen las siguientes etapas:

1) La capacitación de los docentes tutores para la identificación de alumnos sobresalientes y la capacidad de determinar el perfil necesario para establecer al tutor par y sus funciones.
2) Capacitar al tutor par.
3) Seguimiento, evaluación y ajustes al programa, dando seguimiento al tutor par mediante evaluaciones, sosteniendo comunicación entre este, el coordinador, docentes tutores y otros tutores pares.
4) Evaluar de manera general el programa mediante estudios cualitativos, cuantitativos o mixtos de forma que puedan tener indicadores académicos de tal manera que sirva como referente para mejorar el programa de tutorías.

También, el uso de Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) pueden tener efectos deseables si son implementados ante un correcto diagnóstico, incluso en un escenario tan difícil como lo es el de una pandemia. Así lo asevera Pineda-Castillo (2022b) quien, durante el contexto de COVID-19, encontró desde la investigación-acción y mediante el uso de pruebas, que la mayoría de los estudiantes de COBAES tienen un estilo de aprendizaje auditivo, en segundo lugar: lecto escritor y en tercer lugar: kinestésico, lo cual le permitió inferir una compatibilidad del alumnado para innovar en su proceso de enseñanza-aprendizaje mediante uso de software para el aprendizaje del idioma inglés (Duolingo), en conjunto con video-capsulas elaboradas por el profesor-investigador. Su

resultado preliminar es que quienes se vieron dispuestos a aprender en conjunto con la aplicación y los videos, tuvieron mejoras significativas en adquisición y pronunciación de vocabulario, también en la interpretación y comprensión de textos, audios de los temas de la clase.

Ello no fue libre de dificultades, pues, según lo expresa el autor, hubo alumnos que tuvieron dificultad para instalar la aplicación, o para tener datos para su uso cuando no se encontraban conectados a una red de wi-fi, bugs en la app y marcado desinterés. Aunque estos fuesen una minoría no especificada entre los 361 alumnos que conformaron el estudio, tuvieron que apegarse a la estrategia tradicionalista que estaba siendo insuficiente para elevar el nivel de aprendizaje de los alumnos a nivel B1 o intermedio, según los antecedentes del COBAES recuperados.

En otra investigación de Pineda-Castillo (2022a) en COBAES 60, mediante observación participante: grupos de discusión, historias de vida y entrevistas semiestructuradas, encontró que los alumnos consideran altamente importante el rol del docente en despertar su interés en el aprendizaje del idioma inglés: requieren paciencia para explicar actividades que sean atractivas y adaptadas al nivel del grupo, así como el que se tome en cuenta sus intereses; también expresan que las actividades que más los estimulan son leer libros, ver películas y series, jugar videojuegos (en inglés).

En esta publicación no se hace referencia al uso de la aplicación Duolingo, sino que se buscó comprender el desarrollo autónomo de los alumnos para adquirir competencias comunicativas con el idioma inglés, por lo que resalta mucho el vínculo del idioma con las actividades de ocio que realizan los alumnos; en las historias de vida, se destaca que el inicio de su aprendizaje del idioma inglés es anterior a sus estudios en bachillerato. El alumnado consideró que sus docentes fueron esenciales en su aprendizaje, aunque también destacaron que no dependían completamente de ellos para su aprendizaje. La totalidad de los alumnos aseveró no estar aprendiendo el idioma por el deseo del dominio del idioma en sí, sino más bien porque este les era necesario para interpretar mensajes que querían comprender y que solo se encontraban en inglés.

Así, el estado de la cuestión según las investigaciones revisadas:

A) Existen diversas investigaciones regionales donde los docentes tienden a una enseñanza conservadora, priorizando las instrucciones institucionales por sobre la superación de las debilidades estructurales y vocacionales.
B) Este tradicionalismo se vincula a una enseñanza novata, carente de tradiciones pedagógicas y porque muchos de los profesores no se encuentran ahí por vocación, sino como medio de subsistencia.
C) Hay incapacidad para atender alumnos con neurodivergencias, el rol del psicólogo educativo se resume en diagnosticar y hacer propuestas para el aprendizaje de los alumnos. Pero la estructura áulica, los grupos sobrepoblados y las debilidades antes mencionadas solo hacen que este esfuerzo del psicólogo educativo simule una solución a una contradicción interna en la enseñanza de masas.
D) La discrepancia y la insubordinación a una estructura institucional autoritaria y conservadora son requisito para desarrollar procesos innovadores.
E) La cooperación entre sujetos legítimos (con agencia) supera al individualismo en los procesos de aprendizaje.
F) La presencia de nuevas tecnologías no es suficiente para innovar, así como tampoco la capacitación para tecnologías que no estén presentes. Se requieren de materiales y capacitación para su uso. Así un profesor de potencial innovador debe conocer el lenguaje para el uso de nuevas tecnologías, tener a su disposición estas tecnologías y comprometerse a utilizarlas como herramientas para la superación de las debilidades internas de la enseñanza de masas.
G) Durante la pandemia, hubo docentes de espíritu conservador con capacidad para usar nuevas tecnologías y disponiendo de ellas, sin embargo, usaron el privilegio adquirido para, con las herramientas de la plataforma, silenciar a los estudiantes, refinando así su enseñanza en monólogo, conservadora y bancaria.
H) La innovación para serlo requiere ser triangulada con la ética profesional.
I) El rol del docente es altamente importante para conmover al alumno en su forma de aprender, ser y convivir. Para conmover a los alumnos, una estrategia aprobada por estos es que el profesor se interese en las cosas que les apasionan y en los medios que utilizan.

2.- Superación Dialéctica de la Tradición. Educar para una Enseñanza con Pasado, Presente y Futuro.

En un primer momento, se hicieron definiciones que sirvieron de base para observar el problema tradicionalista, conservador y rutinario al que se enfrenta la innovación docente, así como su relación y distancia con la creatividad, con la intención de posteriormente postular dos ejes analíticos. El primero trata la relación entre tradición e innovación, aquí no como antagónicos, sino hermanados hacia el principio de beneficencia. El segundo eje que se alimenta del primero es la interrelación entre la construcción de capacidades humanas en contextos escolares, con las dimensiones de enseñar a aprender y a vivir en sociedades democráticas.

Tradicionalismo y Autoridad. Entre una cultura escolar impuesta y la inédita deseable.

Todo cambia en la naturaleza, algunas con mayor rapidez que otras. La historia y los procesos humanos también comparte esta característica. Sin embargo, en el caso de los procesos humanos, cuando hay condiciones, tecnología, conocimiento y disposiciones para un cambio deseable y democrático, aquello que lo impide es la artificialidad del privilegio de quienes tienen poder para presentar una serie de obstáculos. Es decir, ralentizar la dialéctica y la reproducción de la mismidad que perpetúa ese poder. Para Dewey (2015) el tradicionalismo docente se traduce a ser una imposición desde arriba y desde afuera, adquirir conocimientos que ya se encuentran en los libros y en la cabeza de los adultos; se opone a aprender desde la experiencia, a la cultivación de la individualidad y atención de fines, es decir, a generar oportunidades para la vida presente, perpetuando la mismidad.

Esta narrativa es una oposición a la opción, a la alternativa, a la libertad para elegir otra cosa respecto a la imposición. Aunque se habla de la episteme, hay que considerar que es una forma de interactuar con los objetos, por lo tanto, le subyace una posición política conservadora a la cosmovisión del objeto inmutable a la interacción humana. Señala Torres (2018) que, en las pedagogías de tipo tradicionalista, se evita el acercamiento humano y el diálogo es nulo, ello ofrece muchas libertades para descontextualizar el conocimiento, avalándose solamente por ser conocimiento especializado. Esencialmente se banaliza toda

aproximación al objeto de conocimiento, porque se vuelve un fin en sí mismo, como si cualquier lazo social pudiese pervertirlo o devaluarlo en su lectura.

Esta aproximación profesoral epistémica, implica un esfuerzo legitimador del conocimiento como un estado perfecto que cualquier ajuste lo desvirtuaría. Simpatizar con esta cosmovisión del conocimiento impondría aceptar que existe una realidad hecha, acabada, externa y objetiva, limitando artificialmente la capacidad humana de comprender el movimiento dialéctico de las cosas, los objetos, la naturaleza y la historia. Ello lleva, acorde a Martínez (2018) a un modelo especular, que lleva al que conoce, a asumirse como un espejo para el objeto; conocer de manera objetiva es copiar sin distorsionar, sin deformar, tener fidelidad incondicional a la imagen interior que representa la realidad. El pensamiento conservador es una especie de cinturón de castidad intelectual, pues no amputa la capacidad de innovar, pero si castiga todo intento.

Si se extrapola esta definición epistémica al concepto de enseñanza bancaria de Freire (2011) hay similitudes en demasía. Para él, una enseñanza tradicionalista es bancaria, ahí, el sujeto que conoce no es siquiera objeto, es cosa, un depósito, un espacio virtual sobre el cual se almacena, pedazo a pedazo, información distribuida por otro, lo cual simula materializarse en contenido de conciencia. Primero cosifica al que aprende pues le priva de voluntad y capacidad. Segundo, configura una docencia que emprende esfuerzos de deshumanización, simulando que el discente es una tabula rasa, y, en la exigencia de su silencio y subordinación, se pide que aniquile en su ser toda discrepancia y diferencia que incomode al poder. Se le pide que sea lo que no puede ser, peor que una vasija, pienso que se le pide ser un sarcófago sin su propio cuerpo, relleno de letras muertas, sin posibilidad de resucitarlas para hacerlas hablar, y mientras más profundo bajo la tierra mejor para el autoritario, sin luz que le exponga los claroscuros y sombras de toda afirmación.

Porque hasta lo muerto cambia dialécticamente de un estado de descomposición hacia nutrir el suelo y producir nueva vida, el conservadurismo impide que las palabras de los muertos se descompongan y produzcan nuevas cosmovisiones innovadoras. La metáfora de la muerte es algo que el propio Freire (2011) comparte respecto a esta lectura del sujeto/vasija, pues, define que, al negar la capacidad de movimiento del alumno, o de agencia, carece de toda vitalidad “Es por eso por lo que, minimizado y cercenado,

acomodado a lo que se le imponga, sin el derecho a discutir, el hombre sacrifica inmediatamente su capacidad creadora" (párr. 311). Es, en sus términos, una lectura acrítica, arrogante, autosuficiente, antidialógica y desamorosa, pues articula de manera inamovible una relación vertical de A sobre B.

Pérez-Gómez (2021) también es muy crítico de estas pedagogías predominantemente conservadoras, pues desmotivan, aburren y excluyen a los alumnos que no encajan en lo que se les busca imponer, sostiene que es tedioso porque es descontextualizado, superficial y abstracto, desconectado totalmente de la realidad próxima, organizando a alumnos por edades, horarios y espacios rígidos, confundiendo profundamente medios con los fines.

Dicha enseñanza no se conduce solamente por la voluntad de un solo sujeto autoritario dotado de verbo magistral, requiere también, como supieron leer Bourdieu y Passeron (2017) que la institución tradicionalista provea las condiciones para mantener a los estudiantes a raya, de un respeto obligatorio a la jerarquía; por ejemplo, otorga al docente de un lugar físico privilegiado en el que convergen todas las miradas, llámese estrado o catedra, ello como contexto, ayuda a determinar la relación comportamental entre docentes y alumnos de manera vertical, por lo cual, incluso si hubiesen intentos de diálogo, serían risibles pues todo el contexto le desfavorece y hasta le humilla. Sería, como expresaron Román-Valadez y López-Zavala (2022) un diálogo simulado, donde este no tiene ninguna oportunidad de incidir en la dirección temática de la clase y se confunde por participar subordinadamente al deseo del docente.

Ello no implica que no haya un espacio necesario para la imposición de saberes básicos necesarios. Nadie aprende su primer idioma por gusto, se hace por imposición paterna y/o materna, por un deseo del otro. Claro, esto es en el primer momento, posterior a ello, según las capacidades humanas que se van desarrollando para tener marcos de referencia comunes, lo que sigue es persuadir de que algo es digno de ser aprendido, y, en un tercer momento, dialogar el conocimiento compartido para superar sus contradicciones.

Volviendo al ejemplo del bebé, conforme se aprenden las bases necesarias del idioma la función ya no debe ser la de controlar cómo usar las palabras adquiridas, sino encaminarlas a su uso ético. Para Comenio (1992/2022) la imposición de saberes tiene su

tiempo y lugar, no obstante hay que asumirla en todo momento que se aprende algo nuevo; señala que no es posible una formación sólida sin una constante y habitual repetición de ejercicios frecuentes que parten de la imitación, siguiendo, lo más fielmente posible las huellas de quien instruye; no ciegamente, claro, expresa que sería cruel que el instructor no exprese la intencionalidad del aprendizaje; la escuela a su vez debe proporcionar "imágenes verdaderas, ciertas, sencillas y fáciles de entender e imitar" (p. 151); sin embargo, Comenio no se estanca aquí ya que justo después menciona "La imitación debe ser al principio muy fiel; después ya podrá ser más libre" (p. 154). La libertad se conquista tras superar la obediencia y repetición. La enseñanza autoritaria y bancaria, entonces, es un momento del proceso inicial, pero que inmediatamente, una vez se tienen las bases mínimas necesarias de una tradición social o académica, tiene que ser sustituida por una estrategia más persuasiva y luego superar dialécticamente la propuesta de la otredad hacia algo que ayude a mejorar las condiciones contextuales y personales de quien se benefició de aprender.

Convivir es sinónimo de educar, así lo reflexioné en mis lecturas de Dewey en mi libro, *El malestar en bachillerato: entre la inclusión y la inserción social* (Román Valadez, 2025). La otredad es un marco de referencia en la posibilidad de ser humano, ser profesional, ser padre, madre, hijo, etc. La potencialidad de todos se expresa en la vida colectiva, y, aquellas que son afectivamente estimulantes son las que llevan a imaginar y materializar alternativas más genuinas en la capacidad de respuesta para expresar deseos, pensamientos y proyectos de vida. La tradición religiosa, nacional y cultural no se adquieren en un primer momento por deliberación del infante. Sino le es heredada violentamente por las autoridades de su contexto pues buscan formar códigos comunes para heredar un tipo de humanidad, es decir se imponen normas básicas de convivio: como el idioma, la obligatoriedad de la educación escolarizada inicial, la relación para la clase proletaria entre trabajo y medios de subsistencia, entre otros mínimos sociales. Sin embargo, el fin último de la tradición no es perpetuarse a sí, sino construir un tipo de humanidad acorde a su época y contexto político, por lo que es mutable, tal como se ha visto con los ajustes al uso de las palabras y los neologismos en el idioma español. La tradición está viva y encarnada en la vida social, por lo tanto, constantemente cambiante.

Sin embargo, aunque la susceptibilidad al cambio es una característica que permite diferenciar la tradición del tradicionalismo, no todo cambio ni todo lo nuevo es innovador. Pero se requiere disposición al cambio y a lo nuevo para la superación innovadora de la tradición, en tanto el tradicionalismo castra esta precondición. La propuesta de Comenio es ilustrativa para ejemplificar en los escenarios escolares la diferencia entre tradición y tradicionalismo, en el primero hay posibilidad de ser superada dialécticamente con tal de hacer surgir un tipo de humanidad determinado, mientras que el segundo cercena cualquier tipo de ajuste, aunque contradiga el tipo de humanidad que pretende formar. Gramsci (2013) también compagina con esta lectura, pues, aunque coincide con los anteriores autores de que la actividad intelectual de mayor nivel se caracteriza por ser creativa en términos científicos, filosóficos y artísticos, considera que primero se parte de una intelectualidad de menor nivel, más humilde, de administrador del conocimiento, limitándose a divulgar la riqueza intelectual y tradicional acumulada.

Así, existe un falso antagonismo entre innovación y tradición, entre enseñanza para memorizar y enseñanza dialógica. Como dirá Lun Yu (en Confucio, 500 A.E.C./1997): "Estudiar sin reflexionar es vano, reflexionar sin estudiar es peligroso'' (p. 40) Lo primero sería entender la diferencia entre las cosas, pero sin aprenderlas para implementarlas en la vida cotidiana, es estudiar como fin en sí mismo y ver el conocimiento como ornamento fácilmente olvidable. El segundo es reflexionar desde el prejuicio, sin bases claras. Hay que imaginar que se da al niño oportunidades totales de experimentación sin darle nociones mínimas de cómo se conduce la electricidad, el niño podría reflexionar sobre los usos alternos del tenedor de hierro, imaginar que su figura es coincidente con los agujeros del enchufe de electricidad y probar sin entender, las consecuencias de la administración del alto voltaje en el cuerpo humano. Entre los dos escenarios que se deben evitar en las aulas y que proporciona Lun Yu, el primero cultiva la obediencia para la memoria a corto plazo, pero no la memoria a largo plazo que hace encarnar la tradición Humana (no se convive con los saberes adquiridos). Lo segundo sería cultivar la creatividad, pero no la innovación, y la libertad creativa sin tradición que le preceda es experimentación sin filtros éticos que llevan a la imprudencia, lo cual puede atentar contra el bienestar propio, ajeno y común.

El docente critico debe saber que la primera etapa tiene que superarse, y no crear obsesión en ella, pues de la enseñanza de tradiciones a hacer una enseñanza tradicionalista, solo se diferencia por la disponibilidad y empuje para que se desarrolle el segundo proceso ético, el diálogo para la innovación. En esta superación crítica también coincide Carbonell (2001) que la escuela no puede estancarse en que los alumnos reciban pasivamente la cultura y el conocimiento, una especie de fijación entre presente-pasado, sino que debe superarse formando desde las edades tempranas de escolarización para que el alumno tenga más agencia en su proceso de aprendizaje, es decir, pensando la escuela desde un presente-futuro.

Así una enseñanza conservadora imposibilita la triada temporal: pasado, presente y futuro y una enseñanza innovadora recoge los tres tiempos. En otro texto Freire (1997) da mayor cuenta de la necesidad de superación dialéctica de los tradicionalismos, especialmente aquellos que intentan imponer una visión del futuro continuista al presente autoritariamente racista y discriminatorio que pervive, de ahí que sea mayormente categórico y prudente con la enseñanza memorística, pues comprende que hay un malestar profundo en la estructura tradicional que requiere cambios críticos.

La enseñanza de la tradición no es tradicionalismo, pero puede con facilidad transformarse en ello cuando se cortan las posibilidades para reflexionarlo y superarlo. Es indispensable dar cuenta de la tradición para su reflexión. No se busca hacer un rancio antagonismo de este para abogar por lo nuevo, por el contrario, es imperante definir cuándo se ha sobre exigido la enseñanza de la tradición para saber que se está haciendo una enseñanza tradicionalista. López-Zavala y Solís (2011) también compaginan con que transmitir información, normas y valores desde las generaciones maduras a las socialmente inexpertas es un paso que no se debe saltar en el proceso formativo, sin embargo, cuando la socialización de los conocimientos se encuentra separada de prácticas intelectuales concluyen que se perfecciona lo que ya existe, sin distinción entre el perfeccionamiento de prácticas autoritarias o democráticas.

Escuela y docencia ayudan a definir, como fue visto en la definición inflexible de tradicionalismo en el primer Freire y Bourdieu y Passeron vs la enseñanza de la tradición por memorización, pero susceptible y con esfuerzos de ser superado que proponen tanto

Comenio, Gramsci, Carbonell y López y Solís, especialmente estos últimos que distinguen entre la calidad de unos transmisores sin capacidad crítica y los que si la tienen. Para ajustar el énfasis, se resalta el absurdo en el tradicionalismo tal y como lo ejemplifican Bourdieu y Passeron (2017) donde el docente podría hablar de cualquier tema, porque su lugar privilegiado neutraliza todo lo que diga, incluso si debiese ser controversial, su uso del lenguaje no es de comunicación sino de corroborar e imponer el contenido comunicado.

Tradicionalismo es imposición legitimada, tradición es imposición legítima, con autoridad. Para entender esto hay que acudir a Gadamer (1998) y a Freire (2012) donde el primero especifica que la verdadera esencia de la autoridad es ser razonable y obedeciendo a la autoridad comprendiendo que, en el otro, incluso desde la tradición, puede poseer algo mejor, un conocimiento superior que rebasa el juicio propio. En el segundo se habla de una autoridad coherentemente democrática, donde la verdadera disciplina no recae en la inercia ni en el silencio de los silenciados, sino en la duda y en la esperanza. Tradición entendida como solución susceptible a ser superada, propuesta por una autoridad democrática, pues toda solución, a su vez, es un problema cuando ello impide lo inédito viable (lo posible que es mejor y que se encuentra al alcance).

Otro aspecto que destaca Carbonell es que el tradicionalismo puede sobrevivir incluso ante la presencia de nuevas tecnologías, puesto que, si estos cumplen idéntica función que los libros de texto y continúa compaginando con el dictado, tan solo se habla de un tradicionalismo con cambio de formato. Puede, como señalan Mauri y Onrubia (2008) seguirse comportando como oradores y proveedores de respuestas. Ello lo fue visto previamente en diversos estudios (Cuñat,2021; Gonzáles-García, 2021; Morales y Gonzáles, 2022; Román- Valadez, 2021 y Cuban,2001). El uso de nuevas tecnologías potencia la actividad humana, pero por sí mismas no cambian el estilo de enseñanza.

La tecnología es un andamio, una ortopedia que compensa carencias humanas. Así como una cuerda puede ser en buenas manos una forma de construir un puente entre dos comunidades, también puede utilizarse para asfixiar a los enemigos. El fuego puede ayudar a superar las inclemencias del invierno, pero también puede usarse de manera inclemente para destruir a una comunidad entera. Así, el uso de Zoom, en buenas y reflexivas manos puede aprovecharse como cuerda para enlazar a un profesor con un alumno a distancia,

pero también puede ser aprovechado para impedir que este hable, cercenar su agencia, ponerle *mute* a la construcción de un lazo pedagógico.

Lo que se busca desde el tradicionalismo es el cultivo de un espíritu conservador, que el alma no desee comprender, mejorar el bienestar colectivo, legitimar mediante la fantasía de la meritocracia en el capitalismo tardío el poder de quienes han heredado sus privilegios y la subordinación de quienes nunca tuvieron oportunidad. Para Bachelard (2000) en la relación pedagógica se resume en la supremacía de las respuestas sobre su cuestionamiento, el espíritu conservador es dicotómico y se polariza en dos tendencias absolutas: en fanatismo por lo singular o lo universal. Esto es, el asesinato de la pregunta. Si todo es singular, y no hay comunicación, nada común, no hay sentido que transmitir, por lo tanto, se acepta cualquier pregunta como vacía, puesto que, singular sin comparación, no tiene contrastación, no tiene símil, por lo tanto, nada se puede hacer con ello, y, en el otro lado, se tiene lo universal, una respuesta para todas las preguntas, y ante eso no hay nada que decir, a todos dominaría una misma verdad.

Si se presta atención, ambos posicionamientos conservadores impiden el movimiento, es, como lo define Carmona (2019) una resistencia al cambio, ansiedad ante la posibilidad de una pérdida. ¿De qué? De la razón. No de racionalidad comunicativa en el sentido de Habermas, hay que aclararlo, sino de LA razón que, como define Carrasco (2023) se entiende como "cosa que tiene coherencia en un sistema referenciado" (p. 2) y que colocaría como irracional todo lo que salga de ese sistema. Es decir, sin asunción de la falta que Habermas (1988; 1999) coloca como característico y por eso debe ser comunicable, creando comunes donde faltan, generar puentes razonablemente aceptados entre personas de distinta formación. En resumidas cuentas, la racionalidad comunicativa crea puentes entre los diferentes, une las comunidades mediante la innovación de las herramientas materiales, las del discurso y las de la actividad educativa. El pensamiento conservador usa la cuerda para asfixiar lo distinto, lo alterno.

Si se asume la razón como barómetro, indudablemente la episteme orienta a un tradicionalismo, puesto que, como se mencionó con Bachelard, si todo es oscuridad, no se distingue las formas, y si solo hay luz sucede igual, puesto que hay que reconocer las cosas por sus luces y sus sombras, por su singularidad y también su universalidad. Calva (2013)

llama a esto una “racionalidad perezosa”, donde se atenta contra la ética profesional de los docentes cuando la escuela busca reducirse a enseñar códigos deontológicos supuestamente universales, estáticos que, ante todo, no podrían responder a la complejidad que viven los docentes en su ejercicio; también dentro de esta racionalidad cae la apuesta por una libertad total (como indeterminación o autonomía absoluta) carente de criterios mínimos, paralizado, negando, en ambas visiones la responsabilidad de asumir la realidad y hacer algo con ella. De esta manera queda aún más claro que la realidad epistémica es también una realidad en la práctica profesional dentro de las escuelas.

El tradicionalismo, acorde a Jerez-Mir (1990) acontece como norma inviolable de la acción, como relación de dominante y dominado - ¿Por qué? - por lo que siempre ha sido, por lo mismo. Se imposibilitan ajustes que cambien el fondo de la relación de poder, para ello hay que generar también una confusión: El pasado y el futuro se desdoblan y se ponen a la misma altura con del presente, donde pasado, presente y futuro son lo mismo, un presente infinito, por lo tanto, el tradicionalismo, en cualquiera de sus ámbitos, incluido el pedagógico, extirpa de si, como un cáncer, el deseo, es decir, la falta, lo irracional ante una razón tradicionalista: cercena el deseo por un futuro deseable, lo inédito viable y alterno, lo utópico.

Adelanto que aquí hay que rectificar la palabra utopía, no como ficción deseable, sino, como rescata López-Zavala (1995) en su libro Utopía y Universidad, como irreverencia intelectual ante lo socialmente existente y que se pretende transformar, con un nexo entre la razón y lo real; lo utópico escapa del conservadurismo con la profunda intención de generar expectativas políticas y académicas, generando la posibilidad de romper con la racionalidad del poder. Esta última racionalidad no genera comunicación o puentes como con Habermas, sino que los imposibilita. La docencia conservadora, según el autor, se enquista en políticas y discursos académicos símiles a las del poder, excluyendo y sustituyendo por aquellos que se subordinen

En resumen, el tradicionalismo de todo tipo, profundamente conservador, es la propaganda de un presente eterno como negación de la posibilidad. Dewey (1976) en Danfort y Naraian (2015) reflexiona como característico del tradicionalismo en las escuelas: la estandarización cuantitativa de la inteligencia a través de los exámenes, siendo

la forma de comprender y representar las capacidades del alumnado, ya que, si a ello se resume la práctica pedagógica, se descontextualiza al estudiante para compararlos de manera abstracta y mediante normas arbitrarias, generando una jerarquía que distrae de la imperante pregunta sobre ¿cómo es que cada estudiante aprende?.

Es decir, cuando el fin académico, tradicionalista, supone que el alumno debe llegar a un conocimiento homogéneo, abstracto, descontextualizado y empuja para que no cuestione sino se moldé en un espíritu conservador, despojándose de sus necesidades contextuales y emergentes para ser complacientes con un ideal fabricado, donde al responder de manera univoca a una serie de preguntas se ha alcanzado el conocimiento y el boleto para poder ser una pieza más, falsamente "incluida" en una sociedad prefabricada. Por ello, hay que reiterar, el tradicionalismo deshumaniza e impera la contradicción legitimada, la imposibilidad de movimiento, de un presente, pasado y futuro mejor al propuesto. El espíritu conservador en los docentes es pedagogía de la desesperanza.

Los autores que previamente reflexionaban a Dewey, concluyen, ahora reflexionando a Noddings (1995) que, la creencia de que los problemas educativos se resumen en bajas calificaciones en los exámenes es un pesimismo, pues es negar que se pueda esperar más de los esfuerzos educativos, o más de lo que significa un logro académico, para ellos, como barómetro mínimo de calidad educativa, representaría que, cuando menos, los estudiantes puedan sentir que alguien se preocupa por ellos y por los otros. Enseñar para los exámenes no es sino un examen diagnóstico para observar si los alumnos se encuentran exitosamente alineados al sistema conservador. Permitiendo de manera preferente que los alumnos sumisos al sistema dominante avancen en su trayectoria académica.

La escuela entonces siempre tiene fines políticos, forma un tipo de humanidad según su tendencia conservadora o emancipadora. Acorde a Bourdieu y Passeron (2017) cuando la escuela se limita a conservar, inculcar y consagrar, es decir, dominada por un conservadurismo pedagógico, buscara conservarse idéntico a sí mismo, siendo un fuerte aliado del conservadurismo social y político, manteniendo un orden social que privilegia a unos sobre otros. Desde el enfoque en capacidades, aún si la imposición tradicionalista cultiva cierto tipo de capacidades internas, también obstaculiza otras que amenazan el

orden hegemónico donde los privilegiados tendrán más capacidades (oportunidades de selección) que otros.

La carencia de la reflexión por parte del docente, acorde a Durkheim (2000) no le permitiría dar cuenta del destino al que dirigen sus métodos, fines y su razón de ser en las aulas, no podría juzgar su calidad y, por lo tanto, no tendría motivación o disposición para modificar su docencia; esta práctica anti reflexiva es definida por este autor como rutina, la cual se opondría a los progresos necesarios. La rutina como estándar inamovible es el síntoma por excelencia de un tradicionalismo docente, una legitimación arbitraria que limita la creación y fortalecimiento de las capacidades humanas.

En conclusión, el tradicionalismo es la preservación de lo mismo y la aniquilación del deseo, de la falta, de lo posible. No es lo mismo una enseñanza tradicional susceptible a ser superada a un conservadurismo tradicionalista que imposibilita reducir las desigualdades, distinguir entre pasado, futuro y presente, entre blancos y oscuros, es deshumanización sistemática legitimada sin autoridad, pero con autoritarismo, con razón perezosa, sumamente contradictoria pero sistemáticamente protegida, porque, como se mencionó anteriormente, solo es posible cuando los sujetos que operan en los espacios (en este caso, los docentes) y quienes regulan los mismos (la burocracia escolar) se subordinan a la estructura de poder hegemónica.

Innovación y Tradición en el Bachillerato, Hacia la Ruta de lo Inédito Viable.

Innovar puede remitir a diferentes lecturas según el discurso en el que se encuentre, puede ser de manera irresponsable, en un arrojo insostenible a cambiar lo que hay sin importar las consecuencias sociales, culturales, educativas, laborales, artísticas y económicas. Puede ser desde el perfeccionamiento de los mecanismos tradicionales que aún dominan en la actualidad, es decir, de espíritu conservador. O bien, puede resultar desde la crítica, desde la conciencia de aquello que potencia y ha enriquecido la vida en sociedad hasta la actualidad, superando las estructuras que han favorecido a la clase privilegiada.

El presente texto boscó primero diferenciar entre creatividad e innovación, y luego entre un conservadurismo tradicionalista que instrumentaliza y banaliza el concepto de innovación, y una innovación crítica. Posteriormente se cuestionó cómo ello se encuentra circunscrito en los escenarios áulicos, y, de manera más concreta, en los bachilleratos del

COBAES. Se buscó comprender qué es una innovación desde lo inédito viable para un futuro sostenible y hacia donde arrojaría a todos el conservadurismo tradicionalista.

Docencia creativa, un paso imprescindible, pero Insuficiente para Innovar. La creatividad implica la construcción de condiciones para que un objeto deseado sea representado. En Vygotsky (2015) la creatividad humana es aquella que genera algo nuevo, reflejando un objeto externo o una manifestación cognitiva o emocional y para Robinson (2015) la creatividad tiene su núcleo en la generación de nuevas ideas; estas pueden o no beneficiar a toda la humanidad, pero benefician a la persona que lo ha concebido; es un proceso que conlleva hacer nuevas asociaciones, explorar diversas disciplinas y el uso de nuevas metáforas y analogías. En esta tesitura, la creatividad connota un replanteamiento de la acción tradicional donde, como mínimo, se beneficia a quien se entrega a la tarea creadora.

El cambio de un paradigma a otro exige, según Robinson, disposición a explorar responsablemente nuevos enfoques, además de imaginación, atención (protegiendo aquello que da resultado) criterio y visión de un futuro deseable; este acto creativo dirige a la innovación de la estrategia, lo cual apuntala a trascender el contexto inmediato, motivando a otros a beneficiarse desde su situación en particular.

En el contexto educativo, donde el valor de la creatividad se encuentra entrelazado a un ethos profesional, este sería definido como aquel acto que aspira a generar condiciones para fortalecer la acción docente. La docencia innovadora, acorde a López-Zavala y Solís (2011) investiga de manera permanente para potenciar los saberes técnicos y cognitivos de su profesión, se fortalece en tanto genera condiciones para la expresión del diálogo, la diversidad, la crítica, el trabajo colectivo, el fomento de aprendizajes sociales y la formación de personas y ciudadanos. Ello llevaría a diferencia a solamente la creatividad, a una innovación crítica. Pues los cambios que sugiere este último es para el replanteamiento y el mejoramiento de las estructuras de las cuales depende el tejido social.

En esta tesitura, la expresión de la creatividad, con horizonte hacia la innovación pedagógica, apuntala hacia el vencimiento de las debilidades y obstáculos del tradicionalismo pedagógico instalado en las escuelas y en la cultura docente. Un docente como autoridad democrática, acorde a Freire (2012) se funda en el fortalecimiento de la

libertad, desafiándola, no estigmatizando la rebeldía, a conciencia de que la disciplina docente es inherente a una actividad que se dirige alborotando a los inquietos, haciendo surgir la esperanza y el despertar.

El conflicto con las estructuras que producen el malestar es una función ética profesional para la construcción de comunidades pacíficas. Los profesores, deben entonces crear condiciones para que el conflicto sea visible y superable. También Pérez-Gómez (2021) considera que la creatividad es parte imprescindible de la experiencia educativa, especialmente porque implica un posicionamiento flexible a lo inacabado, inesperado, cambiante y a poderse asombrar por lo nuevo, por lo tanto, es una precondición que el diseño pedagógico se abra a la emergencia y a preparar sistemáticamente las condiciones que faciliten y estimulen los intercambios creativos.

Una docencia innovadora cultiva una enseñanza liberadora, responde a las inquietudes, no teme a poner en duda las costumbres y tradiciones que le han sido legadas. Libertad y autoridad docente, acorde a Freire, se legitiman en el respeto común. Para Nussbaum (2012) el concepto de dignidad humana aun cuando es inherente a la persona también tiene que ser desarrollado, pues se encuentra estrechamente vinculado con la capacidad de agencia. La libertad entrecruzada con el ethos profesional docente tiene la función principal de garantizar un respeto y la cultivación de la dignidad del otro.

La Innovación. Entre el Desarrollo de la Técnica y el Conocimiento. El concepto de Innovación tiene distintas acepciones que, según como lo adopte quien pretenda innovar, sus efectos transformativos pueden o no potenciar el bienestar social, es decir, puede parecerse más al concepto de creatividad antes mencionado. Por ejemplo, acorde a Serdyukov (2017) la innovación es observar más allá de lo que se encuentra presente, es desarrollar nuevas ideas que ayuden a trabajar de nuevas formas, al igual que el propósito de cualquier invención, es crear cosas y modos distintos a los que ya se realizan, ya sea en cantidad, en calidad, o en ambos; para que la innovación tenga un efecto transformativo debe ponerse en práctica, lo cual requiere difusión a gran escala para su implementación.

Hay también organismos internacionales que, al restar la parte ética al valor de la innovación, hace difícil diferenciarla del valor de la creatividad, tal es el caso de Vincent-

Lancrin et.al. (2019) quien escribe a nombre de la OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) afirmando que innovar se reduce a lo nuevo o a aquello con un cambio significativo en la producción o en el proceso de producción, independientemente de si ello produce una mejora o no, por lo que la innovación puede o no producir efectos deseables para la sociedad; en educación, por ejemplo, menciona que retirar la enseñanza memorística de la práctica cotidiana docente puede entenderse como innovadora, sin embargo, un aumento significativo de esta misma práctica también puede ser considerado una innovación. En esta lectura de la innovación el posicionamiento esencial es: "cambio hacia lo nuevo" por lo que la diferencia opera como su principal objetivo, siempre y cuando, claro, proporcione alguna ventaja el acto creativo respecto a lo que anteriormente se encontraba implementado. Sin embargo, dicha ventaja queda a libre interpretación y en la dirección a la que -quien busque innovar- desee.

Hay otro par de autores que coinciden con esta visión de innovación, por ejemplo, para Ziman (2003) "por definición, la investigación científica es la actividad humana más innovadora" (p. 75) cuidando que la originalidad afecte dos aspectos a la par: conocimiento y técnica. Connota diálogo entre el hacer y el conocer desde los conocimientos más actuales en una conjugación creativa con la mejor estrategia de implementación de dichos conocimientos.

Es un hacer pensado y pensar haciendo, implica movimiento de forma y fondo, este es un cambio hacia lo nuevo y más actualizado en una dirección determinada y en tiempo presente. López-Zavala y Solís (2011) también coinciden en que el valor de la innovación contribuye a potenciar tanto saberes cognitivos como técnicos, sin embargo, ellos aclaran, en el terreno de la educación, que se hablará de innovación en tanto sea dirigido por la ética profesional de la cultura del profesorado.

En contraste con la definición de Ziman, Tarango et al., (2020) considera que, en la ciencia y la innovación, la colaboración es intrínseca en el desarrollo de una cultura científica que potencia posibilidades formativas. Y es que, no hay ciencia sin considerar el discurso del otro, sin considerar el campo problemático, sin comunicación, por lo que, aquí, al igual que con López-Zavala y Solís, ciencia-innovación no solo surge de hacer pensando

y pensar haciendo, sino pensar y hacer en conjunto con otros que han trabajado el campo problemático, es decir, sobre una tradición que antecede a la acción.

Ulger (2019) compagina más con Ziman, aunque en el campo de las artes visuales, pues considera la observación individual de las cosas en su entorno natural, lo cual no solo empuja al artista a producir desarrollo en la comprensión en dicha área sino a realizar descubrimientos, lo cual también produce un cambio en la técnica para su representación. Sin embargo, a diferencia del espíritu científico que define Ziman, el artista -menciona Ulger- puede darse el lujo de suspender sus conocimientos como en el caso de Monet y su representación de las flores a favor de producir novedad desde la técnica impresionista. Es decir, nuevamente corresponde más a las definiciones de Robinson y Vygotsky respecto a la creatividad.

Obsérvese que en Serdyukov (2017) tanto la definición de innovación de Ulger, Vincent-Lancrin et.al., y Ziman pueden ser acogidas pero no la de Tarango et al. (2020) quien menciona 3 pasos esenciales: Una idea, su implementación y que el resultado de la ejecución de la idea produzca algún cambio (obsérvese que el otro destaca por su ausencia) aún en dicha simplificación se plantean dos rutas para escenarios educativos: aquella que perpetúa las dimensiones actuales de desarrollo, por ejemplo, la continua mejora del currículo, y por otro lado se encuentra la innovación disruptiva: aquella que cambia de raíz el proceso, por ejemplo, cuando hay implementación de reformas educativas nacionales; estas dos presentaciones básicas de la innovación puede observarse en lo tangible (herramientas tecnológicas) y en lo intangible (métodos, estrategias y técnicas) pero pudiendo ser unidimensional.

La innovación entre estos autores se ubica en un dualismo, por un lado, se encuentra lo que innova y produce cambios y, por otro lado, su principales antagónicos, la rutina y la tradición, es decir, la conservación de los modos, técnicas y formas. Por lo tanto, es bastante sencillo vislumbrar cuándo se está innovando y cuándo no, independientemente de si lo nuevo beneficia mayormente a unos pocos dejando desamparados a la gran mayoría, por ejemplo, aquellos desarrollos tecnológicos que han automatizado a la industria, beneficiando a la concentración de capital en sacrificio de las oportunidades de trabajo de

aquellos que fueron sustituidos. Es decir, estas definiciones están en sintonía al no considerar lo ético en el proceso innovador.

Hay una simulación que se hace pasar por innovación, es decir, un perfeccionamiento conservador del tradicionalismo. Marx (2009) considera que esta lectura de la innovación sin ética social es profundamente capitalista, pues lo que hace es prolongar la jornada laboral, aumentando la riqueza de la hegemonía, pero disminuyendo de manera equivalente las oportunidades de bienestar y disfrute del trabajador. Extrapolando lo dicho por Marx al campo educativo, si se mejoran los procesos de instrucción bancaria, en lugar de reducir la cantidad de alumnos por profesor, estos pueden aumentar, si se añade en demasía conocimiento relevante (en algún sentido) que debe ser revisado por los grupos escolares, aumentaría la carga extra-clase de los profesores para la planeación y revisión.

La innovación no lo es sin orientación ética. Cuando la novedad produce estructura de malestar a los desfavorecidos, entonces se dice que es el conservadurismo tradicionalista para la preservación y fortalecimiento de las desigualdades sociales, siendo o no altamente creativo, pero siempre perjudicial para la clase trabajadora a la cual pertenece el profesorado y en el futuro la mayoría de los estudiantes. Por lo tanto, en el sentido de este autor, se debe tratar con cautela las novedades tecnológicas cuando estas no fortalecen la posición del trabajador y de sus hijos, pues corre el riesgo de producir más, en menor cantidad de tiempo, fragilizando su capacidad para beneficiar a la sociedad, y favoreciendo, en consecuencia, intereses particulares por sobre los colectivos.

El espíritu conservador no permite ver la falta, los fallos, la posibilidad de cambio, lo inédito viable, el malestar en la cual la clase trabajadora también coparticipa a perpetuar. Por ejemplo, un profesor que se considera a sí mismo inclusivo pero que no es capaz de ver su aporte clave en la exclusión de sus alumnos, pues para él, que se encuentren insertos en el aula, le es suficiente en su concepto de inclusión. Sin embargo, si el alumno no se beneficia de su estadía en las aulas, este no se encontraba incluido, sino inserto, y, por lo tanto, excluido en su capacidad de beneficencia. Pérez-Gómez (2021) hace hincapié en la necesidad de comprendernos inacabados, frágiles y vulnerables para ser capaces de construir en conjunto, entendiendo que siempre está el cambio y la novedad. Por lo tanto, hay que redirigir lo nuevo al beneficio democrático. El docente debe saberse que está

colocado en la estructura de enseñanza de masas y que cuando se piensa democrático, dialógico, inclusivo o innovador, hay una gran estructura conservadora que se le resiste, expresado en sobrecarga laboral, falta de formación, grupos sobresaturados, sueldos precarios. Si el docente no es capaz de sentir la incomodidad, o bien, la resistencia que opone la estructura de la enseñanza de masas entonces no verá necesidad de realizar cambios para realizar los valores que supuestamente pregona.

El profesor, a la hora de introducir novedades, si pretende innovar, debe luchar por reducir la enseñanza de masas, disminuyendo la influencia de sus obstáculos estructurales para beneficiar al alumnado a través de la enseñanza. El mismo Serdyukov (2017) es crítico de cuando la innovación tecnológica no viene acompañada de un liderazgo pedagógico, de investigación y una teoría sólida que le acompañe, acusa que tiende a ocurrir que los educadores olvidan que las tecnologías tan solo son una extensión de sus habilidades y no debiesen ser utilizadas como su reemplazo o sustituto y postula que las innovaciones educativas deben producir interacción y enriquecimiento de cada uno para el bien común social. Por lo que, incluso si su definición previa carecía de lazo social, el autor si considera que una innovación exitosa responde a este.

El antagonismo legítimo es entre profesional ético vs conservadurismo tradicionalista, y este se expresa en enseñanza innovadora vs enseñanza de masas. Cortina (2021) va incluso más allá en su crítica, pues al igual que Marx, reconoce la valía de las novedades y avances tecnológicos sin olvidar que ellos pueden utilizarse para la opresión y la desigualdad, definiendo que aquello que le da valía o rechazo a los avances tecnológicos son su dirección. Si se considera que un solo profesor mediante el uso de una plataforma virtual puede silenciar a todos sus alumnos e instruir al doble o triple de los que cabrían en un aula pública tradicional, aceptando que la novedad no ha sido en favor de la profesión docente, pues el mismo, aunque con mayores facilidades tecnológicas, cubre ahora la responsabilidad que habría sido para tres profesores altamente explotados excluyendo aun a más alumnos de los que antes tenía capacidad 1 solo profesor en la enseñanza de masas.

La innovación acrítica, que capitaliza bajo la lógica de lograr la menor cantidad de trabajadores para la mayor cantidad de responsabilidades es la lógica hegemónica del capital en detrimento del trabajador (Marx, 2009). Es una escuela que produce capital

humano, masificado, indistinto, carne para un sistema que no les ofrece un horizonte deseable. Tampoco el profesor se beneficia de este sistema, pues, al usar esta tecnología de esta manera, ahora, en lugar de ser responsable de 45 alumnos por grupo, ahora los será de 135, bajo el mismo pago, quitando oportunidades para otros dos maestros de ocupar el espacio que tradicionalmente les correspondía. Esta superación de la tradición lo es en detrimento de todos menos de quienes exprimen a los trabajadores. Por lo tanto, no es innovador sino profundamente tradicionalista en la preservación y fortalecimiento de la estructura de enseñanza de masas.

La innovación beneficia a la humanidad aumentando sus capacidades, y estas no vienen de enseñanzas fast food, deviene de la reflexión, del diálogo, de la contextualización, de adquirir habilidades y nuevas formas de interacción sostenible con la materia. Comenio (1992/2022) también critica que el exceso no es mejor para el proceso educativo, pues considera que entre más se sepa de autores variados y en la menor cantidad de tiempo pierde de vista lo fundamental, ignora lo imprescindible pero poco eficiente, la mesura, pues sin ella solo recoge frases, opiniones y certezas con el fin -bancario diría freire- de formar rebaños, esclavos e imitadores que cargan fardos ajenos, por el contrario, con la mesura pedagógica se abre al entendimiento de las cosas, germinando conocimiento "con sus propias hojas, flor y frutos" (p. 110). Si la escuela busca forjar el carácter del estudiante, su soberanía intelectual, así como su lazo social, no puede ni debe caer en la lógica estructural del capital, la innovación pedagógica opera en la dirección mesurada, disciplinada y constante de la cooperación para el bienestar social.

En la actualidad, la mesura es contraintuitiva, pues la producción de conocimiento científico así como los diferentes canales de información han acelerado sustancialmente la velocidad con la que cada uno de nosotros tiene contacto con las novedades, sin embargo, Carbonell (2001) también opina que en el campo de la pedagogía la mesura es imprescindible para la innovación, pues, contrario a pensar que lograr el dominio de habilidades instrumentales y el rápido acceso al arsenal informativo sería suficiente para mejorar la calidad de vida, se hace patente la necesidad del pensamiento crítico para discriminar la relevancia de la información, para así actualizarla respecto a la necesidad e interpretar acorde a la capacidad. Por lo tanto, es necesario frenar para poder producir el

movimiento de un discurso alterno que supere la ruta hegemónica conservadora y es función del docente innovador con perspectiva crítica producir los espacios de mesura.

Comenio también coincide en que la práctica pedagógica debe posibilitar el movimiento, en tanto este siempre se realiza sucesivamente, comprender eso le lleva al posicionamiento pedagógico de detenerse con cada discípulo y en cada tema abordado hasta que pueda observar que él mismo dé cuenta de que sabe, para ello el docente explicará, examinará y repetirá hasta lograrlo con seguridad. Obsérvese como, con Comenio se encuentran tanto tradición como creatividad en la enseñanza, no hay desdén por la enseñanza tradicional, para él es una precondición para, posteriormente, que el alumno gane autonomía y pueda innovar.

La enseñanza innovadora es en una relación profunda, estrecha y cercana del profesor con su alumno, es en docentes propiamente formados para inculcar en las nuevas generaciones capacidades de reflexión, de acción y de crítica. Es de diálogos debidamente informados, y que, en comunidad lleva a ejercicios democráticos para transformar el entorno. Carbonell (2001) sintetiza muy bien los dos peligros señalados de cuando la innovación se dirige a un tecnocentrismo o a una práctica memorística/bancaria de acumulamiento de información, más lo hace reflexionando la sociedad de la información, puesto que, ni al estar al filo de las habilidades instrumentales, ni al poseer una cantidad ingente de información se logra formar para la cultura. Por el contrario, urge primar la discriminación y valoración de la información, tener mesura en el análisis y su interpretación, tener como fin la crítica de un conocimiento socialmente construido.

Si el profesor innovador forma en el alumno la mesura, queda vacunado ante los peligros de la sobresaturación informativa de la época actual. Ello es imperativo para disminuir las desigualdades sociales, pues, como reclama Delors (1996), el dominio que tiene el poder sobre la circulación de imágenes y palabras a una velocidad vertiginosa le permite tener un poder político real y un poder cultural prefigurando, un futuro con aspectos perturbadores para la población que no cuenta con educación apropiada para reflexionar de manera crítica el bombardeo de información recibida.

La crítica es vital, puesto que posibilita superar el individualismo y el conservadurismo, los cuales, acorde a Cortina (2021) es una obsesión por satisfacer los

deseos sensibles presentes, pero en un profundo desapego por la comunidad, por ello, el mayor problema en una sociedad capitalista tardía es conseguir la cooperación para la construcción de una comunidad política con la otredad. La cooperación no es para ganar carreras individuales, sino para el bienestar común, no se realiza con prisas, es en una intensa relación educativa donde dos sujetos distintos aprenden a desempeñar su rol en beneficio propio y del otro. No es pues, el examen individual escrito para lo que prepara la cooperación. Sino para el examen de la vida en sociedad, donde lo que se aprende, transforma la relación con uno mismo, con el otro y con los medios para generar lazo y no para ahorcar a la "competencia".

Si la tendencia a la que está girando el mundo debilita las capacidades, ser sumisos, continuistas, obedientes y leales a la estructura solo irá complicando más y más el bienestar en la limitada estadía propia y común en el mundo. Lo que se opone a la alternativa innovadora, menciona Pascual (2019) es la conciencia sumisa docente, la cual normaliza la asimetría desde la religiosa implementación del currículo, independientemente de que esté de acuerdo o no con él. Menciona que es requisito el conflicto interno, la interpretación de disonancias, la conciencia y empoderamiento colectivo de los recursos que se poseen dentro del tejido institucional, de manera que se puedan combatir los recursos hegemónicos de coerción, por ejemplo, agentes que controlen el sueldo, la estabilidad de la plaza, con amenazas de ser retirados o disminuidos. Luchar por mejorar las condiciones profesionales individuales y colectivas es vital para poder insubordinarse al tradicionalismo y conservadurismo hegemónico.

La lectura de la innovación y la tradición son muy distintas cuando a la innovación contiene una connotación social en el ámbito escolar y se aleja de un tecnocentrismo o de la refinación de la enseñanza memorística o bancaria. Por ejemplo: la educación para la paz o para la convivencia escolar, acorde a la UNESCO (2018) estas dos son enfoques que innovan de manera positiva en las políticas públicas, y ello se expresa en tres formas: a) pedagógica, renovando prácticas y habilidades de: docentes, contenidos escolares y capacidades educativas dentro y fuera del aula, b) la que hace uso de nuevas tecnologías para transmitir los aprendizajes para la paz de nuevas y diversas maneras y c) aquella que

adopta una conciencia ético-social. Si al aplicar estos enfoques se reflexiona qué estructura se le opone, se renunciaría sin la menor resistencia a la enseñanza de masas.

Innovación y tradición, un diálogo indisoluble. A diferencia del primer concepto de innovación planteado por Serdyukov, de Ulger para las artes y de Ziman para la Ciencia, aquella que plantea la UNESCO (2018) para la escuela y Tarango et al., para la ciencia, desacreditan aquellos cambios o ajustes que bajo la bandera de la innovación no proporcionen bienestar ni lazo social, ya que, si no se orienta a los social, los dilemas éticos son inevitables, lo cual puede motivar o potenciar desigualdad, exclusión, violencia y a una originalidad científica ingenua; en la cosmovisión de UNESCO, la innovación como política pública siempre y en todas las circunstancias debe contener un principio social. Qué es el principio social, la supremacía de la comunidad sobre el individuo.

Innovación, al igual que tradición cuando se confunden con conservadurismo y tradicionalismo no connotan ni denotan bienestar, para contener bienestar debe triangularse con el combate a las fuentes de malestar social y no afiliarse a la del privilegio. De esta manera también la tradición puede o no reproducir o prevenir la reproducción de desigualdades sociales. Por ejemplo, en su crítica, Bourdieu y Passeron (2017) describen que históricamente la escuela ha poseído dos funciones: una técnica en la que legitima produciendo y certificando cierto tipo de capacidades; y otra de función social que hace que se centralice el poder, conservando y consagrándolo en aquellos privilegiados. Así, la escuela que predomina ha sido un instrumento de formación de subjetividades sumisas e incapacitadas para plantear y materializar alternativas de humanidad.

No obstante, hay tradiciones que benefician y que aún perviven en la enseñanza de masas, pero que no depende de esta. Por ejemplo, se combaten desigualdades sociales a través de la enseñanza de conocimientos básicos necesarios como la lecto-escritura, las matemáticas y cultura, pero, también, la escuela juega un papel determinante en reproducir las relaciones de poder y en la conservación de privilegios, por lo que, la tradición pedagógica predominante, puede o no suponer la prevención y, por lo tanto, el combate a las desigualdades sociales. Para Dewey (2015) la enseñanza tradicional es esencialmente la imposición desde arriba y desde fuera, desde el privilegio hasta el oprimido, por ejemplo, desde estándares adultos, de temas y materias, de métodos, lo cual implica la adquisición de

lo que ya se encuentra socialmente incorporado. Se define en inscribir el modelo socialmente existente en sujetos determinados por su condición de privilegios o desventajas sociales. La enseñanza tradicional es el producto y producción cultural. Pero ello también ocurre a la inversa, la tradición puede protegernos de que no se violen derechos humanos y que no se cometan nuevas injusticias en nombre de una innovación sin reflexión ética.

Esta lectura de educación tradicional, hace fuerte hincapié en los abusos en el tradicionalismo, no obstante, cuando se lee sobre el concepto de innovación de la UNESCO (2018) este siempre connota la preservación de aquellas tradiciones que siguen suponiendo bienestar social, por ejemplo el siguiente párrafo: "El enfoque de la enseñanza de las escuelas no debe ser sólo el de las matemáticas y la lectura, sino que debe comprender el crecimiento de las personas, incluyendo el fortalecimiento de su vida interior" (p. 87). Si bien también hace hincapié de la insuficiencia de la tradición escolar para dar respuesta a las necesidades socialmente existentes, hay tradiciones que se sostienen aún como deseables y necesarias para dar sostén a una innovación con lazo social.

Innovación sin lazo social, no es innovación, sino el perfeccionamiento conservador de la reproducción de desigualdades sociales, es decir de un tradicionalismo sistemático. Para entender este posicionamiento hay que entrecruzar las definiciones de Dewey y Serdyukov no perdiendo de vista que, hasta el momento, la connotación negativa de la tradición convertida en tradicionalismo es la legitimación arbitraria de prácticas que obstaculizan el bienestar social, y que, lo peor que podría ocurrir, es su perfeccionamiento. La definición de innovación sin fin social de Serdyukov (2017) es que toda innovación educativa se dirige a cambiar de manera cualitativa más y mejores aprendizajes, más habilidades efectivas, desarrollo personal, valores, disposiciones, formas efectivas de obtener trabajo, buen desempeño laboral. Dicha innovación busca encuadrar al sujeto en una tradición social, cuyos ajustes pedagógicos buscan alinear los valores y destrezas de los estudiantes con los del mercado laboral de la manera en que ya funciona.

La innovación en esencia no puede evitar el cambio, es parte intrínseco del mismo, supone el deseo de alternar a algo deseable, como también aclara Morán (2014) debe suscribir la modificación de una realidad no deseada, piensa un futuro alternativo; Freire (2005) habla sobre dicho futuro posible y deseable como "inédito viable" refiriendo a

aquello que con certeza podría existir y es, a la vez, deseable, concretándose en acciones que posibilitan llegar a la conciencia máxima posible.

Freire y Moran piensan la innovación desde la crítica a las condiciones actuales indeseables que, a su vez, generan una lectura tradicionalista como propone Dewey, donde el futuro mimetizaría el pasado con sus errores debido a que la falsa innovación legitimada por el perfeccionamiento de los mecanismos de reproducción de desigualdades sociales cumple la función de limitar la conciencia de lo alternativo. La innovación desde la crítica evita la tendencia a precipitarnos hacia cambios "a cualquier costo" sumamente autodestructivos, desde la perpetua posición de pensar alternativas preferibles.

Por lo tanto, y en sintonía con la definición de Rodríguez-Gómez y Gairín (2015) la innovación busca instituir las mejores prácticas posibles, con esfuerzos rentables y extendidos entre sus usuarios; implica potenciar estructuras organizativas y esfuerzos colectivos que se enfrenten a demandas inéditas; también, los autores recalcan que cuando hablan de la institucionalización de mejoras, estas serán producto del debate y reflexión con corte ético, que no solo ayude a la organización sino a las personas, sosteniendo sus compromisos con los fines sociales que le corresponde, trabajando para un futuro deseable.

Los esfuerzos innovadores prosperan de mejor manera cuando hay ajustes organizacionales alineados con los fines éticos de las profesiones que se desempeñan en ese espacio, en el caso de la escuela, cuyo fin es la transmisión y construcción de la cultura, que péndula entre imponer y dialogar, entre enseñar y formar, entre los fines institucionales y las necesidades emergentes de los alumnos, debe siempre tener una relación irrenunciable con la falta y la construcción de respuestas para la solución de problemas socialmente existentes, entre inculcar la tradición y superarla para la construcción de una cultura deseable

La creación de ecosistemas que hagan posible la transición de esquemas tradicionalistas a innovadores es parte fundamental del proceso de crear conciencias innovadoras. Así, contexto y sujeto conviven. Freire (2005) promueve una lectura crítica y necesaria de la tradición que fundamenta una condición clave para no desembocar en un tradicionalismo, esta es dar cuenta, o, hacer percepción de la percepción anterior, hacer conocimiento del conocimiento anterior, posibilitando el surgimiento tanto de una nueva

percepción, así como un nuevo conocimiento. Es decir, no es una lectura vertical de las tradiciones, sino entenderlas en un presente, no como rechazo, sino como diferentes en los contextos y sujetos actuales. La tradición que, necesariamente conserva las voces y usos del pasado, son también indispensables para poder entender las necesidades de hoy para un futuro deseable.

Somos sujetos y contextos políticos en tanto se persuade a un tipo de relación humana. Se persuade de seguir ciertas tradiciones que se consideran deseables, reivindicando otras y de manera constante, ayudando a gestar nuevas. La historia, que, estando viva, gira su rueda de carne por el camino que se construye para su uso, cargando hacia el futuro lo que se considera, la humanidad debe asumir.

El Conflicto, un Malestar Necesario para la Pedagogía Innovadora. El cambio deviene de la conciencia del malestar, de la posibilidad y necesidad de alteridad, de asumirse sujeto en la participación y construcción de la realidad humana. Asumir el rol de promotor del cambio, acorde Rodríguez-Gómez y Gairín (2015) y Pascual (2015) lleva a encarnar el conflicto dentro de la cotidianidad de la organización educativa, lleva a enfrentarse a la comunidad a la que busca favorecer e, incluso, enfrentar al poder político de turno, a cuestionar las pretensiones del trabajo en relación con los intereses colectivos, por lo tanto, el cambio, en sentido innovador y no por el cambio en sí, es cambio interno y externo, por lo que en las instituciones educativas con fines estructurales de progreso no se conformarán con el cambio si no es asumiendo su compromiso social.

No hay innovación desapegada de la participación política institucional, por lo tanto, no hay innovación sin agencia, pero tampoco lo hay sin pertenencia a la institución, de esta manera, como valor ético, el conflicto que posibilita el deseo y el movimiento es su centro que le permite pendular y reequilibrarse según las situaciones que se presenten. La mejora en la escuela según estos autores es un proceso de tres niveles: 1) adaptación a las necesidades detectadas por el centro educativo y establecimiento de prioridades, 2) crear condiciones internas, de manera colectiva, consensuada, contextualizada, con permanente actualización profesional docente y siempre sujeta a revisión, imbricando tanto agentes externos como internos y 3) modificar las aulas y los procesos de enseñanza aprendizaje.

No hay respuestas unidireccionales en el tema de la innovación y es por eso que se han reportado constantes fracasos cuando se busca que esta dependa en exclusiva del uso de nuevas tecnologías, o de implementar estrategias democrático-dialógicos en contextos que cercenan o disminuyen en demasía su posibilidad (véase Román-Valadez, 2023; Torres, 2018; Ayala, 2015; López-Zavala y Solís, 2011) y la principal característica es la subordinación docente al conservadurismo institucional, social y profesional, es decir, su precario vínculo con generar conflicto con las injusticias sociales que parasitan las orientaciones para la buena docencia y también por los riesgos laborales que ello acarrea.

El conflicto connota un malestar en la relación con los otros y el mundo, y, por lo tanto, hace obvio el lazo del sujeto. El conflicto es, como menciona Carbonell (2001) la vida de la innovación, puesto que produce la divergencia -y el malestar- develando las posiciones opuestas, las dificultades y posibilidades, impide consensos superficiales y educa a analizarlo mediante el diálogo y el reconocimiento del otro; innovar a través del conflicto, expresa, es un excelente termómetro para poder definir hasta qué punto se puede convivir con culturas profesionales diversas.

Como se pudo contemplar, la innovación, no reducida a creatividad, sino con un sentido ético, es un concepto muy amplio que invita necesariamente a estudiar la complejidad, no hay lectura sencilla del mismo puesto que siempre premia dar cuenta del movimiento, del conflicto y del deseo, siempre opera entre la falta, el otro y el bien común. Es, por lo tanto, aquello que permite escapar de un presente eterno, impuesto, injusto, sumamente tradicionalista y que, genera condiciones para el desarrollo de capacidades humanas. La innovación, así entendida, es para el conservadurismo lo que representó las vacunas al COVID 19. Es una oposición tácita a la hegemonía, es persuasión y revolución de materia y conciencia, así, desarrollar capacidades con el valor de la innovación como horizonte es lucha con sentido vitalicio, con ataraxia, con lazo responsable para construir un mundo mejor, es decir, romper la cadena del presente para dar paso al futuro.

Capacidades Humanas y la Lucha por Limitar las Libertades de los Opresores.

La capacidad del opresor se instrumentaliza para preservar las condiciones que le dan el poder de negar el cambio, la alternativa y trabar la rueda de la historia. Desde el enfoque en capacidades de Nussbaum (2012) el concepto de libertad es clave para una propuesta que

dignifique la vida humana, cultiva la autosuficiencia y permite emanciparnos de las figuras autoritarias arbitrariamente impuestas. Educar en este sentido implica una conciencia de las capacidades (opciones dignas) correspondientes a cada uno y un trabajo positivo en el fortalecimiento y expansión de dichas capacidades. Libertad, es entonces, liberarse de las ataduras del opresor y de las condiciones materiales e ideológicas que imposibilitan alternativas viables y deseables. Es decir, capacidad para elegir lo que es deseable para la comunidad por sobre la individualidad.

No obstante, la libertad no es a priori ontológico, sino un logro social, se llega a ella, y, por sobre todo -acorde a Savater (1997)- es liberarse de la ignorancia, del determinismo genético y su percepción en el entorno social y/o natural y de impulsos que, el lazo con la cultura y lo social, mediante la convivencia, enseña a controlar; no es, ataja, la ausencia de condicionamientos, sino la conquista de la autonomía que posibilita abrazar elecciones innovadoras solamente posibles dentro de una comunidad.

Se observan dos tensiones que no se contradicen: libertad dentro y solamente posible por la convivencia social (Savater) y libertad que emancipa del autoritarismo socialmente legitimado (Nussbaum). De forma que el ejercicio por mejorar las condiciones materiales, así como los modos de convivencia (aprender a vivir) oferta la capacidad de elegir y, mediante elecciones innovadoras, elegir mejor. Por ello (para Nussbaum) la capacidad de la persona es su libertad para alcanzar combinaciones alternativas de funcionamientos, no reduciéndose a las habilidades que ya se poseen para poder alcanzar dichas combinaciones, sino también a las oportunidades que brinda el entorno político, social, y económico. Una capacidad combinada siempre refleja dos condiciones, interna y externa.

La capacidad (posibilitada por la libertad) no es libre de condicionamientos, en ello concuerdan ambos autores. Por ello, Nussbaum reconoce -de manera similar a Freire con el concepto de inédito viable- que cuando se habla de crear capacidades humanas, no son desde lo fantasioso o ideal, sino desde las “Alternativas de funcionamientos que le resulta factible alcanzar” (Párr. 418). Es libertad dentro de los condicionamientos, en lo posible, es “Oportunidad de seleccionar” (Párr. 492). Así, la conciencia por si misma o la materialidad, son insuficientes para que la libertad tenga valor. Su complejidad inherente hace que sea

hija del conflicto social, de la crítica, del diálogo informado, de una democracia en proceso de reivindicación perpetua, que cada vez que esta sea superada posibilite elegir mejores opciones para el bienestar colectivo.

Es importante hacer distinción de por qué abogar por capacidades en lugar de derechos, y para ello la autora recurre a Sen, quien menciona que las primeras permiten a las personas participar en el proceso mientras que los segundos se refieren a oportunidades sustantivas (lo que son capaces de tener). Las capacidades posibilitan innovar y superar la tradición social, mientras que los derechos buscan hacer valer la tradición legítima. Así, el derecho no es un proceso liberador, sino una libertad. Pero la capacidad lleva a la conquista de libertades. Por lo tanto, la capacidad lleva a la conquista de derechos.

En las aulas, una educación liberadora y no bancaria, es que los educandos se sientan sujetos a su pensar, con capacidad de discutir su visión del mundo manifestada en sus sugerencias y en las de los otros (Freire, 2005). Capacidad, nuevamente, no es aislada del otro, sino en y con el otro, en comunidad. Freire concluye que quienes se comprometen con una pedagogía de este tipo genera conciencias intencionadas en el mundo, es decir, capaces de problematizar su relación con este. Sin embargo, advierte López-Zavala (1995) conquistar el derecho a opinar libremente en las aulas, e incluso ejercer la crítica y poder actuar contra la jerarquía no posibilita la igualdad plena, pues, aun donde se logran igualdad de oportunidades no se sostienen sobre una igualdad de condiciones “la característica de las relaciones escolares no es la igualdad sino la desigualdad” (p. 101) y será solamente la lucha por la legitimidad de cada cultura lo que defina su lugar y posibilidad en los espacios escolares. Por lo tanto, hablar de libertad es persuadir por su capacidad de conquista, considerando las oportunidades institucionales necesarias para ello.

Sería ingenuo pensar que por estar presentes las oportunidades estas se van a tomar en el mejor de los sentidos, y es que, la libertad, entre la diversidad de opciones, puede llevar, por conformidad, a un nuevo conservadurismo, por lo que, la libertad, para ser vivida plenamente debe perdurar en el conflicto y en que dicho conflicto sea producido dentro de las instituciones, pero no se habla de un conflicto por sí mismo, sino alimentado desde las desigualdades, desde quienes en más necesidades se encuentran. El conflicto y las oportunidades deben hacer posible pensar un espacio académico y social inédito viable

deseable. Crear capacidades entonces, es siempre pensando de abajo hacia arriba, democratizando y empoderando a la base de la pirámide y a los desfavorecidos. Como se mencionó al inicio, crear capacidades para la élite, lleva a perpetuar la opresión, que a su vez lleva a discapacita a los de abajo. Por el contrario, capacitar a los de abajo, discapacita a los de arriba en su capacidad de agencia para perpetuar su hegemonía. Entonces, en la escuela, la prioridad son precisamente los alumnos menos capaces.

La libertad péndula de manera dialógica entre el egoísmo y el altruismo, no hay, asevera Calva (2013) ética sin estos dos componentes, sin sujeto que se reconoce y sin que pueda observar, en el otro, la posibilidad de ser diferente. Toda ética se sostiene desde la duda, desde dicotomías que danzan agarradas de las manos, la libertad es también una de sus preocupaciones. La libertad en su sentido ético está siempre enlazada a la libertad del otro. En especial, del otro más desfavorecido. Así, en las aulas, cuando el profesor considere la conquista de su libertad, debe voltear a ver a sus compañeros docentes y a sus alumnos, pues en la libertad del que menos tiene está la garantía de la propia.

En la libertad de los modernos, contrasta Cortina (2021) se enaltece la independencia "como disfrute celoso de la vida privada" (p. 196) lo cual definiría precisamente a ese individualismo egoísta sobre el cual tiene que pendular también la libertad, sin embargo quedarse ahí impulsa a los individuos a cerrarse a sus propios intereses, exigiendo que se respeten sus derechos pero haciendo nada por el respeto al derecho de los distintos; lo legitimo, reflexiona la autora, es que los derechos solamente puedan reclamarse cuando se exigen para la diversidad. Por lo tanto, concluye, la libertad, en un sentido ético, es solidaria, porque, y concuerda con López-Zavala, aunque la desigualdad es innegable, sin ayuda mutua, no se puede garantizar este valor.

Una libertad totalmente altruista, que no péndula hacia el egoísmo, dirá Cortina (2021) es de "«heterónomos», son esclavos y siervos; mientras que aquellos que se dan sus propias leyes y las cumplen son verdaderamente libres" (p. 197). Lleva nuevamente a otro conformismo, elige lo que le sugieren elegir. Concluye la autora que conquistar la libertad no es un proceso sencillo pues tanto se ocupa cultivo (cultura) y aprendizaje, catalogándolo como uno de los valores que proporciona mayor disfrute siempre y cuando se practique la

solidaridad. Por ello, al velar por la libertad de los desfavorecidos, no se hace en detrimento de la propia, sino para garantizarla.

La libertad de los opresores no péndula se queda en una visión individualista. Regresando a Nussbaum (2012) y en relación a lo previamente dicho, la libertad es positiva, se hace y se es la libertad: siempre inhibida o interferida por otros, pues las libertades limitan otras libertades, pone como ejemplo, la libertad de que las élites tienen para contaminar el medio ambiente empobreciendo la libertad de los demás de disfrutar un contexto descontaminado -libertad sin solidaridad, diría Cortina- y concluye que para ejercer una actividad con libertad se necesita impedir que otros interfieran en ella.

En este sentido, una libertad solidaria, para crear capacidades humanas, requiere firmemente limitar la libertad de quienes oprimen, pues la libertad se es y se hace, por lo tanto, la docencia, enseñando a conocer y a vivir en sociedades democráticas, debe enseñar a incidir y a vivir tomando decisiones, no de manera heterónoma, sino solidarias con quienes sus libertades (elecciones dignas) han sido reducidas. Por ejemplo, reflexionando si las materias curriculares pueden ayudar a incidir en las desigualdades más fundamentales de inclusión, vivienda digna, cultura para la paz, necesidades alimentarias básicas, lecto-escritura no solo de textos sino de los problemas socialmente existentes y calentamiento global, etcétera.

La libertad, entonces, desde la ética, lleva a la lucha de clases, la libertad de los oprimidos se conquista al limitar las posibilidades del opresor. El oprimido debe abstenerse entonces de ser heterónomo o individualista, pues en el colectivo del cual es parte es donde se puede conquistar garantía para el ejercicio de sus capacidades. Así, la innovación entrecruzada con las capacidades humanas, llevan a enfrentarnos con la hegemonía conservadora y a sus instrumentos para al tradicionalismo. Innovación, libertad y conquista de capacidades connotan y denotan lucha, revolución y persuasión de que el colectivo es más importante que la individualidad.

Enseñar para Saber Conocer y Saber Vivir en Sociedades Democráticas desde las Capacidades Humanas.

Bajo la lógica de lo inédito viable, es necesario pensar en garantías para su realización, por lo que, las políticas públicas, la escucha del malestar social y la dirección de las autoridades

institucionales son responsables de generar condiciones materiales e ideológicas para la consecución de sociedades más horizontales, mejor gobernadas, más innovadoras.

Dentro de esta triada, el docente como autoridad escolar se encuentra ubicado estratégicamente como aquel que tiene, en la ejecución de su labor, un encuentro formativo con lo social que hace que se encuentre, aunque no lo quiera, aún en sus esfuerzos más tiránicos, con diversidades, necesidades y fines que se sientan y se levantan de sus pupitres o mesas, con espacios que, en sus capacidades o discapacidades serán la ruta de lo social. En las aulas, con sus contenidos materiales, ideológicos y altamente formativos, se viven relaciones de poder que pueden legitimar tradiciones justas o injustas y transformaciones que excluyen o incluyen, en las cuales, la docencia es indispensable.

Enseñar a vivir y capacidades humanas

La participación en la cotidianidad es a su vez obstáculo y oportunidad, no como un elemento fijo e indeterminado, sino vivo, perpetuado o innovado por sus participantes. Y es que, como menciona López-Zavala (2007) en su conjunto, individuos e instituciones crean significaciones alineadas o en contra de la experiencia cotidiana, ello desde su relación cultural, económica y social, expresadas en preferencias, actitudes e identidades, es decir, producen una estructura valoral que hace que se viva de una u otra forma la relación educativa en los espacios institucionales.

La ética profesional docente es una pieza clave no solo para enseñar habilidades, sino, que, en sí misma, conjunta participación política, y es una condición de oportunidad en sí misma para el surgimiento de posibilidades para la creación de capacidades humanas. López-Zavala expone que, vivir democráticamente es asumir que la construcción de los valores es construcción social. Por lo tanto, son valores, no accesorios, sino vivos, sujetos a sujetos, en tanto se encuentran representados en las participaciones humanas. En las aulas, los valores son también los docentes, que, como autoridad pedagógica, son oportunidad y zona de desarrollo próximo para la creación de habilidades necesarias para aprender a vivir democráticamente en sociedad.

La autoridad y la libertad deben siempre estar en un proceso dialógico (Freire, 2012) de tal manera que posibiliten el respeto común, en dicho diálogo se miden, se

evalúan y aprenden a ser y estar en su conjunto; la relación debe ser solidaria en el trato, y el educador, legitimado como autoridad, debe potenciar las posibilidades de aprendizaje democrático en la escuela; el mayor reto para ello, acorde al autor es hacer que los límites sean asumidos -éticamente- por la libertad "Cuanto más críticamente la libertad asuma el límite necesario, tanto más autoridad tendrá, desde el punto de vista de la ética, para seguir luchando en su nombre" (Párr. 1249). Dichos limites son entendidos como tradiciones pedagógicas necesarias pero susceptibles a ser superados, de tal manera que para el funcionamiento de la escena escolar la autoridad debe persuadir a los alumnos por elegir educarse en las aulas en tiempo y lugar determinado, considerando también el contenido temático imprescindible para el desarrollo de la clase. De tal manera que los límites puedan delimitar las opciones deseables en las escuelas, rechazando opciones que incrementen las desigualdades sociales.

Todo aquello que liquida o debilita el lazo social, actúa en favor de la materialidad que hace surgir o fortalecerse a los opresores. Por ejemplo y enfatiza Delors (1996) que, la dignidad humana se ve amenazada cuando se vive la guerra económica, generando tensiones y conflictos entre aquellos privilegiados que poseen en exceso respecto a los desposeídos por debajo de los sostenible, fracturando cualquier oportunidad de lazo social, puesto que en lugar de proveer oportunidades de comunidad que a su vez aportan oportunidades para vivir una vida satisfactoria, enaltece y perpetúa las rivalidades históricas, en las cuales, cuando la educación no contribuye a enseñar a vivir en sociedades democráticas o a la no violencia, esta ayuda reproducirla.

Esto quiere decir que no existe algo como una enseñanza despolitizada, educación es también política, tanto puede ser emancipadora como opresora según la forma en la que opera. Insertar personalidades de las diversas clases sociales y etnias en los espacios educativos no es una solución por su misma, pues, como menciona Delors (1996) no opera sobre el fondo de la práctica que lleva a competir, lo cual tendería a perpetuar los prejuicios, puesto que estos sujetos no se encuentran en una situación equitativa agravando las tensiones latentes; por lo tanto, enseñar a vivir en sociedad es también garantizar un contexto de igualdad, que permita objetivos y proyectos comunes, es decir, escenarios de cooperación, donde las acciones beneficien el contexto en común.

Delors sugiere como forma viable para la resolución de conflictos latentes practicar una pedagogía que desemboca en dos orientaciones complementarias: 1) descubrir gradualmente al otro y 2) participar en proyectos comunes; el primero refiriéndose a crear conciencia de las semejanzas y en el segundo crear conciencia de la interdependencia; conocer al otro es también conocerse, la educación debe orientarlo a descubrirse a sí mismo desde el otro, en un enfrentamiento mediante el diálogo y el intercambio de argumentos. De esta manera, la educación jamás debe socavar la alteridad, ni tampoco resolver conflictos por los alumnos, sino enseñarles a cooperar.

Innovar bajo estas consideraciones traza una ruta muy distinta a "cualquier cambio vale" ella puede representar ajustes y la conservación de prácticas pedagógicas o tecnologías y espacios que hagan horizontal la relación entre sujetos áulicos. La función del docente de bachillerato será aquí la del justo medio, la del sabio, aquel que intercede por el beneficio del pueblo y sus representantes vocales en escenarios educativos (los alumnos) y aquellos que administran y establecen directrices para un tipo de sociedad, buscando, en todo momento, que dicha ruta resulte en la construcción de una sociedad deseable, eso, en su centro, representa la interrelación entre Innovación/Tradición, Crear capacidades humanas, y el Perfil ético del profesorado.

Docencias responsables. Un lugar estratégico para la creación de capacidades humanas. La responsabilidad, en su etimología es la habilidad de respuesta. Respons, hábil. Así, para ser capaz de responder a los desafíos se ocupa de capacidad y voluntad para ello. Para los docentes deben formar habilidades que generen lazo con las condiciones para aprovechar las oportunidades contextuales. Delors (1996) reflexiona que la educación debe enseñar a conocer, no reducido a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados, sino, y en mayor medida, haciendo referencia al dominio de los instrumentos que posibilitan el saber, esto es enseñar a que las personas comprendan el mundo que habitan y el contexto que les rodea, ello, concluye, es clave para vivir con dignidad, puesto que resulta en el desarrollo de capacidades profesionales y de comunicación; aprender a conocer es esquematizado en una triada fundamental: comprender, conocer y descubrir.

Esta triada no permite el pensamiento reduccionista que antagonizaría al conocimiento (lo que ya habita al sujeto) y al descubrimiento (lo nuevo) en tradicionalismo

vs precipitación a lo nuevo, puesto que, al incluir el concepto de comprensión, anuda lo mejor de ambos mundos, implica discriminación entre lo que ya se conoce y juicio para evaluar la valía de aquello que se descubre.

El arte de enseñar a aprender es formar fábricas, lo cual, menciona Savater (1997) sería opuesto al de enseñanza bancaria donde los alumnos son almacenes, sin embargo, rescata su cualidad de almacenamiento sin reducirse a ello, pues, no habrá ningún nuevo producto que fabricar si no hay provisiones almacenadas. Por lo tanto, sí que se necesita memorizar y contener conocimiento, pero el mismo no debe ser de colección, empaquetado, guardado y solamente susceptible a ser expuesto de manera impoluta cuando sea solicitado, no, sino debe ser texto como pretexto para la crítica, para la innovación, para el bien vivir.

Así, los docentes deben otorgar materia prima (Conocimiento) y medios para su reproducción (materiales escolares para su aplicación) y formar habilidades para producir alternativas (Diálogo e innovación). Aprender a aprender es el primer momento de aprender a conocer acorde a Delors (1996) y ello implica ejercitar memoria, atención y pensamiento de manera selectiva, entrenando la facultad humana de memorización asociativa, por lo que, en la práctica escolar hay ejercicios tradicionales imprescindibles que ayudan a entrenar estos aspectos. Por lo tanto, nuevamente, entender la tradición como aspecto necesario para poder hablar de aprender a conocer.

En estas lecturas no hay un desprecio por las tradiciones que son necesarias en la actualidad para participar y transformar el mundo a uno deseable, por ejemplo, Delors (1996) y Nussbaum (2012) subrayan que la enseñanza no debe avergonzarse de estrategias que ejerciten la memoria siempre y cuando las mismas sean selectivas en un sentido crítico, pues, aún si los mismos pueden ser reconocidos como tediosos, por ejemplo, correr el riesgo de desatender la alfabetización culmina en una discapacidad duradera, no desarrollar la lectoescritura le privará de oportunidades de bienestar social, económico, intelectual y psicológico, es negar una enseñanza básica (proveniente de la las tradiciones sociales) para el funcionamiento social.

La didáctica nunca prescinde de la memoria, de lo culturalmente impuesto, este es su primer tiempo, pero el segundo es una desconexión de dicha imposición, ya sea un

olvido, la introducción de un vacío o la carencia de dicha imposición (Recalcati, 2016). Es memorizar y posteriormente abrir el discurso de lo memorizado, aprender del otro y cuestionarlo, y luego cuestionar lo que se aprendió para sí, sin falta no hay movimiento, pero sin contenido, no hay razón para moverse.

Hay información selecta que es "de bolsillo" o bien, de consulta cotidiana, que se refleja en los quehaceres diarios de la contemporaneidad, por ejemplo, aprender los mecanismos mediante los cuales uno puede procesar información en un computador, las matemáticas básicas para distribuir o intercambiar recursos, los usos o tradiciones que generan identidad en una cultura y las reglas que hacen inteligible la comprensión y la ejecución de un idioma en un contexto determinado, en la actualidad estos saberes no pueden ser intercambiables por lo nuevo descontextualizado, pues resultaría en sujetos discapacitados para la vida en sociedad. La didáctica no puede prescindir de alfabetizar (Recalcati, 2016) de enseñar un lenguaje común básico necesario para funcionar en las tradiciones sociales: "No puede haber instrucción sin efecto educativo ni educación sin efecto de transmisión de la instrucción. En la Escuela, la educación no puede prescindir de la transmisión de determinados contenidos didácticos" (párr. 1026)

Si bien, las oportunidades generadas por decisiones políticas ponen sobre la mesa un marco de potencialidades para la creación de capacidades, nutrir las habilidades que permitan su aprovechamiento es un requisito de igual importancia. Por ello, enseñar a aprender a conocer es despertar en el alumno la curiosidad intelectual y crítica, que tienda al desciframiento de la realidad, concatenando en un sujeto con juicio autónomo (Delors, 1996). El enfoque en capacidades, y este pilar del aprendizaje contienen puntos de convergencia en la forma en que se piensa la creación de habilidades desde la crítica, es decir, desde la consideración los problemas y oportunidades socialmente existentes con enfoque en la reducción de desigualdades sociales.

El deseo por aprender a conocer

Respecto a garantizar la curiosidad intelectual, habrá que recalcar una perspectiva de aprender a aprender de Villanueva y Casas (2010) y la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI, 2010) donde este, más que por su parte productiva, se define por enseñar a los alumnos técnicas para el autoaprendizaje, la autoformación y la disposición de

continuar aprendiendo, gestionando información en aprendizaje a lo largo de su vida. Esto es brindar dos aspectos fundamentales: amor por el aprendizaje, y técnicas para su búsqueda. Estos aspectos buscan la emancipación individual de los sujetos.

Hay que detenerse en este tópico porque no quisiese ser arrogante como los profesores que describe Savater (1997) que asumen que el deseo se instaurará de manera obligatoria en los alumnos solo porque el docente lo considere importante o requisito "El profesor que quiere enseñar una asignatura tiene que empezar por suscitar el deseo de aprenderla" (pp. 68-69). Se requiere, y lo resume con claridad, estimular la curiosidad del alumno, y ello implica, humildemente renunciar a la verticalidad, a estar arriba, y ayudar a otros a subir, a que los demás hagan hallazgos. Para ello, puntualiza de manera asertiva Recalcati (2016) que el docente:

> Escoge el camino de la palabra y de su Ley que es la Ley de la traducción, que excluye la posibilidad de la existencia de un solo pueblo, de una sola lengua, de una sola identidad, de una sola raza, de un solo mundo (Párr. 1343)

Puntualiza un vacío como invitación a que el estudiante proponga algo, que construya conocimiento. Aprender a aprender no puede satisfacerse con brindar los medios, sino implica persuadir en decir y traducir el contenido temático, aterrizarlos, usando el deseo como brújula, en los problemas socialmente existentes a los que ya se enfrentan, no es aprender como un fin en sí mismo donde el placer se da por sentado, sino que el mismo se presenta como una posibilidad que solo ocurre cuando el maestro calla en momentos precisos.

Suscitar el deseo, según Recalcati, es abrir vacíos en las cabezas de los alumnos, abrir el discurso que se supone acabado y completo, es, esencialmente poner en práctica el proceso creativo, que no podría presentarse mediante la repetición escolástica y la obediencia sacra a las reglas de la tradición, sino evocar que algo nuevo salga a luz. Si bien, y como ya se dijo, hacer que surja lo nuevo no lleva necesariamente al campo de la innovación, posibilitar la creatividad sí es una precondición y ahora se puede ver su fuerte vínculo no solo con aprender a aprender, sino a su vez, la posibilidad de hacer deseable la creación de capacidades humanas. Porque por más necesarias que sean para los alumnos ciertas habilidades para la disminución de las desigualdades sociales, si este no desea, si

este no es capaz de imaginar, mediante la escuela, un futuro inédito viable, los esfuerzos pedagógicos se estancarán en buenas intenciones.

Nussbaum (2012), en su reflexión del enfoque en capacidades humanas, da cuenta del necesario rol de la satisfacción en el proceso pedagógico, pues orienta a formar las aptitudes ya existentes en cada persona para que estas se reelaboren como capacidades internas (fortaleciendo su libertad para ser y hacer) con el objetivo de que estas sean una fuente de satisfacción para toda la vida, es decir, la consecución de la misma se mide desde la forma en que ellas permiten enfrentar problemas de desventaja y desigualdad; por ejemplo, cultivando habilidades para disfrutar de mejores opciones de empleo, de participación política y de interacción productiva de manera local o internacional; por lo tanto, sin un papel privilegiado al pensamiento crítico en la lectura el contenido temático o del acto pedagógico en relación a la ciudadanía, tanto el docente como la institución estarían obstaculizando la libertad de los alumnos así como sus posibilidades de vivir con dignidad y mayor satisfacción.

El oprimido ni siquiera dará cuenta de su condición si se ve reprimido su deseo o su capacidad para crear un futuro donde pueda ser agente de cambio para un futuro inédito viable. Me parece que es Freire (2005) quien hace un mejor diagnóstico para poder clasificar el proceso: en un primer momento es posibilitar y realizar la conciencia de los oprimidos de la existencia de un mundo que les oprime a la par que se comprometen, no solo en el discurso, sino que en la práctica con su transformación y, en un segundo momento, una vez que se transforma la realidad opresora, se vuelve una pedagogía cuyo proceso es permanente para la liberación; para Freire la conciencia de clase (entre opresores y oprimidos) deberá dirigir a la desaparición de los opresores como clase. Sin embargo, me permito abrir el discurso de Freire y añadir que hay que suscitar, en el sentido de Recalcati, el deseo de superar los problemas estructurales que generan la opresión.

La Enseñanza Transformadora en los Bachilleratos COBAES

En el bachillerato, como escenario educativo en la sociedad para la sociedad, la innovación debe articularse con sentido crítico, hacia lo inédito viable, sin despreciar los éxitos de los cuales la tradición aún podría presumir. Robinson (2015) es claro en este sentido, pues la enseñanza innovadora protege lo que da resultado, no obstante, se

posiciona en la búsqueda perpetua de nuevos enfoques que, de forma responsable, posibilita hacer las cosas de otro modo, por lo tanto, la innovación comprende una dimensión profundamente estratégica de la cual no se puede desembarazar, pues al buscar superar el contexto inmediato, trascendiéndolo, cultiva en los otros innovar ajustándose a su propia situación. El acto transformador de la educación innovadora es con la conciencia de la interrelación entre sociedad, medio ambiente y cultura, y solo así se puede pensar la transformación de la realidad de manera sostenible, pues se fortalece la capacidad de los alumnos (UNESCO, 2018).

En los escenarios educativos, vivir la innovación educativa se encuentra estrechamente relacionado al perfil ético profesional de los docentes, pues, como mencionan López-Zavala y Solís (2011) este forma parte del perfil cultural del profesorado, es un valor vivo que contribuye en potencializar saberes cognitivos y técnicos de la profesión. La enseñanza innovadora es también repensar la docencia, y, desde esta, incidir en la forma en que, desde la enseñanza y la vida en las aulas dirige irreversiblemente a un futuro incierto.

En los Bachilleratos COBAES (2022) se busca la formación de ciudadanos éticos, capaces de responder a los desafíos socialmente existentes, así como con capacidad para emprender, generando, como prioridad, una comunidad de alumnos, padres, maestros y directivos; en la Visión, COBAES pone alto énfasis en formar para un liderazgo ético y creativo para la formación de una comunidad y ambientes positivos.

La innovación en sus bachilleratos no se encuentra descomprometida de los problemas y necesidades socialmente existentes, buscan trazar alternativas deseables en comunidad y no individualistas. Por lo tanto, para la consecución de la misión y visión propuestas por las dos instituciones así como al considerar las orientaciones internacionales, se obvia como requisito trabajar las debilidades ético-profesionales e indagar qué otros obstáculos se están presentando que dificultan a los docentes oportunidades para superar rutinas que contradicen la propuesta institucional y que, sin embargo según diversas investigaciones en el bachillerato público del estado de Sinaloa (Román-Valadez, 2021, Ayala, 2015 y Díaz, 2014) se encuentra legitimada en la relación

vertical que se vive el docente con sus autoridades inmediatas y en su relación con los alumnos.

3.- Reflexiones Necesarias para Investigar Críticamente en Educación

La Indagación Cualitativa en Educación

Toda investigación impera que se ordene cómo van a ser entendidos los conceptos con los que se va a dar lectura al objeto de investigación, considerando que esta es una investigación cualitativa en educación, definiendo cómo entender la cualidad, cómo se experimenta, cómo se registra, por qué el acento en la cualidad por sobre la cantidad, y, en un segundo momento, se definió lo que es el análisis del discurso crítico y bajo qué razonamiento se eligió. También, se dió cuenta de los rasgos distintivos del Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa (contexto) y sus profesores (sujetos), los cuales fueron la fuente crítica de obtención de información permitiendo comprender la cultura profesional docente, el perfil ético que predomina y cómo se sujetó a las condiciones laborales del COBAES

Las cualidades devienen un juicio de valor, no en un sentido económico, experiencial, se determina en términos de más o menos en comparación con otra experiencia. Eisner (1998) define como *cualidad* a todo rasgo que se puede experimentar a través de los sentidos; rasgos que en un momento inicial son experimentados -según las capacidades que se tuvieron- en su anonimato. El rasgo dirige hacia la parcialidad, la parte, una mirada distinguida hacia algo; aún sin darle nombre en un primer momento, pudiendo abstraer su presencia. También Eisner dice que indagar cualitativamente significa adentrarnos hacia la comprensión del rasgo; dicha actividad no es exclusiva del quehacer

científico, por ejemplo, todos los juicios diarios son a su vez un pensamiento cualitativo que se establece como base para tomar decisiones.

La forma en que los docentes experimentan la vida en bachillerato, desde las condiciones áulicas, las tareas propias y ajenas de su labor como educador figuran como referentes para construir un discurso que de sentido a su bienestar o malestar profesional. El contacto primario con el rasgo conduce a una experiencia. Dewey (2015) dirá que toda experiencia tiene por lo menos dos aspectos inmediatos: agrado y desagrado; estos a su vez se consolidan como una base para juzgar experiencias posteriores como actitudes emocionales e intelectuales, así como maneras de enfrentar o responder las condiciones donde vivimos. Si la indagación cualitativa es mediada por la experiencia, no hay manera de hacer una aproximación impoluta hacia el rasgo; este remitirá directamente a una referencia previa.

Determinar una referencia requiere necesariamente que se le defina en términos abstractos, lo cual se traduce a una convención cultural, es decir, la lectura de un rasgo puede evocar reacciones inconscientes o sensorio-motrices (Eco, 2016). La experiencia cualitativa solo es en el sentido en que quien experimenta afirme su presencia al dar lectura a un rasgo. No se lee el rasgo tal cual, se lee referenciando experiencias previas. Así, por ejemplo, los docentes juzgan sus grupos actuales con relación a los grupos previos, a los otros que dan clase, e incluso a memorias de cuándo ellos fueron estudiantes, por lo qué los docentes van entretejiendo en su lectura cualitativa una escritura de su vida en las aulas, la cual se permea de decisiones político/institucionales, los niveles de autoridad que posee para incidir en sus grupos, y en su disfrute y compromiso con su profesión.

Así, la experiencia es escuchada como interpretación, una metáfora del hecho real, apalabrado. Eisner (1998) define a la experiencia como la conciencia de algunos aspectos del mundo, es decir, como una realización cognitiva; alguien experimentado es alguien que ha aprendido a ver los aspectos sutiles y complejos de la realidad; reconocen la historia y antecedentes de los objetos y personas que atienden; para que esto sea posible, el experto ha tenido que interesarse por esas cualidades. Esta capacidad que ha entrenado el experto, según el autor, responde a motivaciones inconscientes y al desarrollo de destrezas de su

campo, de ahí que logren discernir aspectos que otros no hayan podido atender y que además tengan la capacidad de hacerlo

En la indagación cualitativa oír lo que dicen los docentes no es suficiente, se requiere escuchar, tener un ojo ilustrado que permita problematizar, cuestionar acorde a las debilidades del contexto, a la temática que se desea explorar, a los aspectos singulares de interpretar la realidad en esos contextos específicos para los cuales no escribieron los autores e investigadores más relevantes en el tema educativo, así, al escuchar, no solo se aceptan las respuestas de los docentes, sino se reconocen también los signos que debilitan su argumento y/o que abren el discurso para comprender la realidad. Para Saussure el signo es solamente cuando se une un significado a un significante; es decir, cuando el significante expresa una idea (Eco, 2016). Tanto el todo como el rasgo pueden configurar un significante o un conjunto de significantes, pero solamente serán un signo en la medida en que la observación experta puede traducirlos a una idea; la indagación cualitativa pretende no solo encontrar el rasgo, sino escucharlo. Congeniando con esta idea, Eisner (1998) enfatiza una segunda propiedad de la indagación cualitativa: Se hace más que experimentar la presencia de algo; como realización humana que es, la mente necesariamente filtra la experiencia a partir de cómo se aprendió a ver, oír y sentir, otorga una diferenciación perceptiva, ver de manera significativa.

Indagar cualitativamente en la educación es lograr dar lectura a los rasgos pertinentes, por ejemplo, aquello que los profesores y el alumnado hacen en el grupo en que trabajan, ser capaz de observar para poder formular interpretaciones y valoraciones pertinentes (Eisner, 1998). Es poner al orden de la investigación formal todas las referencias propias que sirven para dar lectura al acontecimiento. El acontecimiento no es un indicio per se, sino lo es cuando significa algo para el ojo que lo lee.

Creatividad indagatoria. El Proceso Artístico en la Investigación Cualitativa

Toda lectura cualitativa de lo externo es a su vez una lectura cualitativa de lo interno. Lectura de las preconcepciones e inclinaciones propias, de todo aquello subjetivante que permite que lo externo resulte convincente. Eisner (1998) resaltará como tercera propiedad de la indagación cualitativa una dirección interna a la capacidad humana de creación de hechos y objetos, es decir, una experiencia artística. No solo se lee y

pasivamente se rigen las interpretaciones por referencias propias (inconscientes) y lo empíricamente observable (sentidos), sino que la mirada crea a su vez que lee, abstrae, destruye y deconstruye, le da dirección al conocimiento que el objeto evoca. Así, la lectura que hacen los docentes de su contexto, desde sus referencias o falta de ellas (dependiendo de si tiene formación para la enseñanza o no) y desde los desafíos latentes expresados en oportunidades y obstáculos institucionales, llevará a expresiones particulares de hacer docencia. De ahí que, incluso cuando se sabe por diversas investigaciones que es altamente probable que la mayoría de los docentes ejerzan enseñanza bancaria o conservadora, también hay indicios documentados de profesores cuya vocación y formación les hace nadar contracorriente a la tendencia, y eso lo tiene que saber escuchar el investigador.

Esta cualidad de transformar artísticamente aquello que se lee es una propiedad de la indagación cualitativa, es decir, el momento en que se da uso a la forma estética para traducir la experiencia a una elaboración escritural; el observador necesariamente selecciona y organiza las cualidades experimentadas bajo un criterio cualitativo; comienza con cualidades y las expresa con palabras escritas; caso contrario del lector que comienza con palabras y finaliza con cualidades (Eisner, 1998). El investigador es primeramente un lector, y es hasta que escucha que le es posible escribir nuevo conocimiento ¿por qué? Porque desde la posición cualitativa se parte de una lectura exhaustiva de lo que los expertos han escrito del tema, y se hace esa redacción, no aportando otra cosa que una síntesis del estado de la cuestión, sin embargo, toda esa documentación lleva al encuentro con el sujeto de investigación en el cual se encuentran las cualidades que permitirán escribir algo inédito. Así, se escribe y luego se encuentra la cualidad. En el caso del sujeto de estudio es lo inverso. En una entrevista o cuestionario, el docente de bachillerato rememorará las cualidades que le han conmovido y las expresa, cuando el investigador diestro es capaz de detectar signos de una verdad aun no enunciada, entonces la cualidad que encontró el docente le permite revelar algo inédito que abre el discurso. Encuentra primero cualidad, y luego, cuando se problematiza, escribe un nuevo capítulo para la historia de la educación.

Lo traducción que puede darse a los principios de indagación cualitativa de Eisner es que todo aquello que resulta de una investigación cualitativa no solamente es una lectura

científica de los objetivos, preguntas e hipótesis de investigación, sino que es a su vez una lectura del investigador mismo, el principal intermediario entre aquello que dirigió su mirada y el texto que se aventuró a leer. Así, el investigador educativo con acento cualitativo aprende a ser diestro en el arte de hacer surgir la verdad en el discurso de los sujetos educativos. Esa destreza solo puede devenir de su formación, lecturas, discusiones, diálogos, triangulaciones y demás procesos que producen un lazo histórico entre él, todos los que le precedieron y tuvo la fortuna de leer, y los signos que ahora es capaz de transformar en conocimiento complejo.

Lectura crítica que construye cualidades

La ciencia es hija del arte. No se puede construir conocimiento sin hacer gala de una expresión estética que de forma metafórica a la verdad que se busca hacer comprensible. Así la tesis no es lo mismo que el objeto que la inspira. En la tradición cualitativa entonces es importante dar cuenta que el investigador es parte importante de la investigación, de ahí que existan capítulos dedicados a dar cuenta de lo que leyó antes de encontrarse con el sujeto de investigación. La lectura de una investigación es entonces también el encuentro de un investigador con sus vivencias en la indagación, desde lo que tuvo al alcance en sus lecturas y su arte para transformarlas en un texto. Así de importante es el investigador en el texto que produce, es inicio, medio y constructor de una narrativa política, educativa y social con fundamentación científica.

El investigador cualitativo produce, desde el arte, un manifiesto escrito con fundamento en una tradición científica. Este es el acceso que tiene el lector para dar crédito a la experiencia cualitativa del investigador, debe figurar como una de sus preocupaciones que la calidad estética del escrito se dirija a la comprensión de la experiencia y no a la distracción de esta. En el caso de la investigación educativa se necesita saber transmitir de manera gráfica y perspicaz el cómo son las escuelas con sus respectivas fortalezas y debilidades, requiriendo ser no solo críticos con la observación sino también con la expresión formal del conocimiento (Eisner, 1998).

La valoración que se hace del escenario educativo debe figurar como la crítica a novelas, películas, poesía y arte en general; requiere criterio que depende del conocimiento que se tiene del campo (Eisner, 1998). La exposición que se realiza es convincente en la

medida en que no se descuidan los criterios pertinentes que hacen relevante la investigación. La omisión de discurso docente cuando se categoriza singularmente como autoritario podría levantar más de una sospecha en el lector, mucho más si no se interrelaciona con las exigencias curriculares de la institución.

Es decir, la observación no es disfrazar al objeto con preconcepciones propias y publicarlo tal cual, sino problematizar esas preconcepciones de manera crítica con todo aquello que tiene oportunidad de falsarlas, es decir: al profesor que se acusa de autoritario, los alumnos que experimentan la clase del profesor, la dirección que señala los resultados que el docente debe obtener con su grupo etc. Se necesita prestar atención a las señales implícitas y explicitas que proporcionan los profesores; no es ver solo determinar con la aparente obviedad (Eisner, 1998).

La investigación cualitativa no puede partir y concluir con las motivaciones iniciales del investigador. La flexibilidad, el ajuste y la interacción son inherentes al método cualitativo: el propósito puede cambiar acorde a lo que se observa; dichas connotaciones son opuestas a la pretensión de tener el control del escenario educativo (Eisner, 1998). Se es cuasi-inductivo, la hipótesis contrastada dirige a nuevas hipótesis, objetivos y preguntas de investigación. No es el control, más sí el respeto por el objeto-sujeto de investigación: a lo explícito e implícito.

Como el proceso no responde a una estructura predefinida, la imaginación y la creatividad juegan un papel privilegiado. La interacción imaginación-realidad dirige a preguntarnos qué se debe usar para indagar mejor y como prepararlo; requiere atención, reflexión y especulación de las cualidades potenciales, solo con el ojo ilustrado puede observarse la escena escolar, su teatralidad, y plasmar lo experimentado en un texto (Eisner, 1998).

No es sino por la imaginación que somos capaces de concebir lo artificial y lo escénico (que figuran fuerte interés para la indagación cualitativa). Por lo tanto, como expresa Vygotsky (2015), la imaginación es la base de toda actividad creadora manifestada en todo aspecto de la vida cultural, artística, científica y técnica; a diferencia de la vida natural, el mundo de la cultura es necesariamente producto de la imaginación que inspira la creación humana. La imaginación proporciona categorías nombrables que permiten

experimentar lo que de otra forma sería caótico; la categoría da coherencia, ajusta los constructos, permite que su lectura sea intuitiva y convincente; permite decir todo aquello que no puede representarse con números (Eisner, 1998)

Por lo tanto, no puede demeritarse en indagaciones propias las producciones cualitativas que representan un papel protagónico en el escenario escolar. Eisner (1998) por ejemplo, denota que la calidad del contenido a enseñarse suele pasarse por alto en privilegio a cómo se está enseñando; sin embargo, la calidad del contenido puede determinar si aquello que se enseña es trivial o relevante; valorar el contenido es pensar si es relevante para otras áreas, asuntos o situaciones ajenos a la escuela. Podría enseñarse bien contenido que solamente es relevante para ese momento de la clase pero que no refiere a ninguna otra materia, al perfil de egreso o a los intereses del propio alumno, por lo tanto, aquello que se enseñó bien se encuentra devaluado.

Qué es Investigación Cualitativa.

La metodología cualitativa forma o construye una unidad de análisis con el objetivo de comprender la naturaleza profunda de las realidades, busca qué es lo que hace que algo sea lo que es, sea persona, entidad étnica, social, etc. profundiza en el sistema de relaciones, aquella que da sentido a los comportamientos y manifestaciones (Martínez, 2013). A diferencia de un modelo positivista, la indagación cualitativa contiene de manera inherente la participación del investigador para la comprensión de los problemas socialmente existentes, pues, a través de un ojo ilustrado construye categorías de análisis y hace una lectura de una realidad interdependiente y contextualizada.

La indagación cualitativa, considera Moral (2006) transforma a la sociedad, pues plasma representaciones textuales en ella (en consideración de los datos recogidos en el campo, mediante observaciones, entrevistas, documentos, entrevistas etc.); más que buscar leyes que expliquen los problemas sociales busca comprender sus propósitos, la función que cumplen, pero no desde una lectura unívoca, sino desde una variedad de perspectivas; es, en su núcleo, el desarrollo de una inteligencia crítica (que hace hablar del problema, del dato) y que, por lo tanto, permite también hacer una crítica moral del problema que analiza.

De tal manera, el investigador cualitativo propone, construye y forma en su indagación, puesto que provoca la aparición de lo nuevo al hacer hablar a los sujetos, no se

contenta con descubrir, sino, como condición de calidad, debe transformar la comprensión de la realidad social. Por lo tanto, al hacer alusión a la participación del investigador, este debe contener en sí conceptos, vivencias y condiciones para poder ubicar los signos en aquello que habla del problema. Para Eisner (1998) el ojo ilustrado no solo es capaz de apreciar lo cualitativo como rasgos que se experimentan y después se nombran, sino que ve aspectos sutiles y complejos en la experiencia. Puede categorizarla e incluso representarla, ello connota que le es posible diferenciar una experiencia de otra y que, en caso de ser necesario, puede crear cualidades que merecen ser experimentadas. Observa y construye, aprecia y elabora, su mirada da significado a los significantes seleccionados.

Esta mirada no es a modo de atención flotante, confiriendo el mismo peso a todas las cualidades. Es, en primer lugar, enfocada, distingue lo que es importante para una lectura particular. En segundo y tercer lugar, hace uso del yo como estructura eficiente que filtra la realidad y hace uso del carácter interpretativo para justificar y descubrir los significados invisibles al ojo inexperto. En cuarto y quinto lugar, hace manifiesta su singularidad mediante un lenguaje expresivo a la vez que presta atención a lo concreto con intención de hacer afirmaciones generales. Por último, el ojo ilustrado tiene criterios de calidad, pues su lectura ha de ser coherente, intuitiva y de utilidad instrumental.

Al no rechazar al yo, como buscaría el positivismo, reconoce que los saberes previos son indispensables para hacer una interpretación informada, la cual es inherentemente artística, pues construye saber sobre una cosa, es decir, hace un objeto. El conocimiento es definido como distinción matizada que se encuentra mediada por un lenguaje categorial resumido en percepciones y valores, así como en expectativas que dirigen a formas de ver y no ver; por lo tanto, aun cuando los conocimientos previos pueden obstaculizar la comprensión de la experiencia, es también un requisito indispensable para que esta tenga sentido.

La escuela como espacio privilegiado que se ocupa de ayudar a formar estos conocimientos que se adhieren al yo (requisitos de un ojo ilustrado) no solo los suministra bajo el esquema simple de imprimir información en la persona de un estudiante, sino que al proporcionar los saberes estos se encuentran interrelacionados a 5 dimensiones que conviene tener en cuenta, tanto en sí (la formación propia) como al investigar estos

espacios. Estas dimensiones son: 1) Epistémica: interesada en la conciencia de lo concreto y de lo concreto en un conjunto; 2) Intensional: encaminada a metas y propósitos escolares; 3) Estructural: bajo disposición de una forma organizativa; 4) Curricular: con objetivos y actividades que establecen una jerarquía valoral; 5) Pedagógica: Mediada por el docente y 6) evaluativa: acentuando lo que vale cada conocimiento.

Tener conocimiento no basta, el conocimiento no representa, no comunica, no tiene necesariamente un lazo social, por ello el ojo ilustrado también hace crítica, reconstruye lo que se conoce mediante una narrativa argumentada y apoyada en evidencias, describe para que otros pueda visualizar, por ejemplo, el contexto escolar, interpreta para poder justificar las valoraciones que se hacen de las cualidades, se evalúa para hacer afirmaciones valorativas del esfuerzo educativo y se inscribe en una temática para poder identificar los mensajes dominantes que mueven a una persona o a un lugar a expresarse de una manera determinada.

En conclusión, hacer una indagación cualitativa, por ejemplo, en espacios escolares con un ojo ilustrado cultivado sabrá ubicar los enfoque prefigurados y emergentes que den mejor respuesta al objeto de investigación, así como reconocer virtudes y defectos del horario de observación, podrá valorar la calidad de los contenidos que se enseñan, la variedad de formas en que se representa el contenido temático así como la calidad y forma del compromiso que tiene el estudiante hacia su formación desde el espacio escolar; para obtener estos datos se realizaron entrevistas, se revisó la documentación oficial y se utilizó instrumentos de indagación que posibilitaron contrastar el conocimiento y un juicio crítico.

Análisis del discurso crítico

La ruta que guía el ojo ilustrado en esta tesis principalmente es desde el Análisis Crítico del Discurso, haciendo provecho de una serie de documentos oficiales institucionales para la realización de preguntas que ayuden a entender las contradicciones estructurales y culturales que impiden el pleno desarrollo de una enseñanza innovadora con enfoque en capacidades humanas.

La investigación cualitativa no tiene por qué situarse solamente en comprender o hacer inteligible alguna cualidad o fenómeno, también puede, como lo señala Beuchot (2016) hacer una lectura crítica de las hegemonías (Marx) o de la cultura (Freud y

Nietzsche) lo cual ayuda a quien investiga a descubrir los intereses que mueven de una manera determinada, disfrazada de valores científicos o del conocimiento a una sociedad: "accedemos a la ética cuando criticamos la moral que nos heredaron" (p. 77). Por lo qué, decididamente, no es lo mismo una investigación cualitativa con una dimensión crítica preocupada por la ética que otro tipo de indagaciones.

El ojo del investigador, así como la manera en que concibe la forma de indagar abre el discurso a hacer visible los mecanismos de opresión. El Análisis Crítico del Discurso o también conocido como ACD, indaga a partir de los textos o el habla en un contexto sobre los abusos de poder, dominio y desigualdad reproducidos o combatidos; la característica principal de este tipo de investigación es que se toma partido y se contribuye en la resistencia contra las desigualdades sociales (Van Dijk, 1999). Bebe de la teoría crítica, por lo que busca generar conciencia de clase y transformar la realidad material y social.

Esta forma parte de la hermenéutica crítica, pues, como expresa Beuchot (2016) es orientada por una finalidad ética, es decir, no solo describe, sino que prescribe, desde lo subjetivo la felicidad, y, desde lo objetivo la perfección humana; interpreta al ser humano para poder saber qué ética le conviene, cómo construirla y dónde va a vivirla; en conclusión, es una hermenéutica analógica que promueve la libertad desde el cauce de la responsabilidad. Esto es, que los sujetos sean capaces de construir y elegir opciones dignas. También es importante ver la felicidad y la perfección humanas como horizontes y no como algo que pueda definirse a precisión, ello habrá que expresarlo acorde al contexto y a los sujetos en el momento histórico en que se encuentran.

A diferencia del ACD, el análisis de contenido (AC) es deliberada y explícitamente ciego al contexto, ironía, doble sentido y a las motivaciones ocultas (Iñiguez-Rueda y Antaki, 1994). El AC describe y expone el discurso, pero no lo analiza, no duda de él, lo acepta como tal. Sayago (2014) difiere en un punto, pues dice que el AC si busca vincular el texto con el contexto a partir de las relaciones semánticas y pragmáticas, sin embargo, coincide en que este se limita a explicar el texto sin dar entendimiento al producto dinámico entre las relaciones sociales con los hablantes y sus estrategias discursivas. Sobre esto último, Íñiguez-Rueda y Antaki (1994) explican que es porque el AC es simplista, ya que la

aparición de la palabra es rescatada como su manifestación subyacente, dando por sentado que el lenguaje es transparente.

La crítica -acentúa Van Dijk- en el ACC refiere no solo a la vigilancia y autocrítica profesional, no se contentan con describir su implicación social en la actividad, sino que se asume posiciones de agencia en los combates sociales y políticos, tanto desde la trinchera del ciudadano como la del investigador; se produce conocimiento y opinión a la vez que se compromete con la práctica profesional en los procesos de cambio político y social, esto implica, estar del lado de los oprimidos en el mundo.

El barómetro de este tipo de investigación es dar cuenta de los cambios producidos en la cotidianidad a partir de que se participa en la pugna entre oprimidos y opresores, ganando terreno para los oprimidos, a la vez que construye teoría para el problema socialmente existente. También especifica qué reprobaría a esta metodología, así como a otras: "Las malas teorías, simplemente, no «funcionan» a la hora de explicar y solucionar los problemas sociales, ni ayudan al ejercicio de la crítica y de la resistencia" (Van Dijk, 1999, p. 24). Es decir, una mala praxis es la investigación ornamental, que simula comprender, o que preserva el statu quo de la desigualdad. Por lo que, la ética en la investigación es a su vez vigilancia epistémica.

El ACD -Concluye Van Dijk- es funcional, en un sentido que sobrepase:

> los límites de la frase, y más allá de la acción y de la interacción, y que intente explicar el uso del lenguaje y del discurso también en los términos más extensos de estructuras, procesos y constreñimientos sociales, políticos, culturales e históricos. (Van Dijk, 1999, p. 24)

No aporta soluciones sencillas a preguntas difíciles, entiende al problema en el contexto, y solo bajo su comprensión se puede realizar una praxis indagatoria ética, solo entonces propone y extiende la mano y la escucha a aquel cuya voz ha sido disminuida, tergiversada, excluida, o ignorada. El ACD, acorde a Van Dijk, pone como prioridad construir detallados y sistemáticos análisis que develen tanto las estructuras y estrategias detrás del discurso, sus conexiones con el contexto social y político.

La conceptualización de ACD remite a pensar y a leer el discurso de la otredad desde la duda, la falta e ir al detalle. El ACD estudia la forma en que el abuso de poder social, el dominio y la desigualdad se practican, reproducen y combaten en el discurso, en los textos y en el habla dentro de un contexto sociopolítico (Van Dijk, 1999). Esta duda que pone en crisis el discurso implica que no se sostiene por sí mismo, sino que carga en si una lucha ideológica.

Los Analistas Críticos del Discurso necesariamente rechazan pertenecer a una ciencia desprovista de valores, argumentan que la ciencia y todo discurso académico son parte inherente de la estructura social, por lo tanto, estudian la relación entre el trabajo académico y la sociedad para luego tener ese conocimiento como consideración en las prácticas (Van Dijk, 1999).

Es decir, todo estudio se encuentra necesariamente influido por las relaciones sociales, por una dirección política-ideal y la historia del investigador, no hay investigación que se encuentre limpia y sin restos de su intermediario para existir. Michael Polanyi dirá que el trabajo científico es el compromiso a un sistema de creencias y en esa tesitura jamás se encuentra libre de compromiso (Martínez, 1997). El analista crítico considerará como lo hace Frondizi (2010) que todo hombre perteneciente a alguna comunidad o algún grupo cultural concreto y que posee una tabla de valores que se encuentran en constante fluctuación dirigiendo el comportamiento, los actos y las creaciones estéticas; dichos actos a su vez son juzgados o preferidos acorde a la tabla de valores de quien los lee. Por lo tanto, el investigador que reconozca dicha premisa tiene la tarea perpetua de someter a análisis crítico las tablas de valores propias como ajenas.

El ACD cuando duda del discurso del otro lo hace en el sentido en que se pregunta qué valores está sugiriendo; al centrar su mirada en la reproducción, combate o práctica del abuso, dominio y la desigualdad significa que el propio investigador ya designa un interés político; su indagación apuntala a comprender y combatir la injusticia.

La teoría crítica de la que bebe el ACD, puede ayudarnos a enriquecer el análisis del trabajo hermenéutico del ACD. Para Adorno y Horkheimer Ignorar el entorno o la totalidad social es desconocer toda la participación que tiene la sociedad en la teorización y la

objetividad de los fenómenos que pretende analizar; como dirá Adorno, lo que es, no lo es todo; para la teoría crítica el problema inicia en un problema práctico, real, en lo que puede contradecir a los problemas mentales o intelectuales, es decir, la investigación social ubicará su objeto en las contradicciones sociales sin descartar las aportaciones de Popper al método científico y en aceptación al falsacionismo; acentúan que las ciencias sociales no pueden concebirse como un objeto más, la sociedad es objetividad y subjetividad; (Maradones, 1991).

Dichas contradicciones sociales son perceptibles cuando se considera la complejidad humana, es decir, la contradicción es evidenciada cuando la teoría no logra corresponder a la realidad social, no logra superar la crisis, por lo tanto, forzar dicha teoría, imponerla en una realidad social necesariamente resulta en la opresión de los que no se encuentran incluidos en dicha teorización; cuando el discurso político o dominante actúa de esta manera, invade la cotidianidad mediante la imposición, dicha imposición limita artificialmente la autonomía humana. El interés tanto del ACD y de la teoría crítica es, en sus resultados, emancipar, suprimir la injusticia social, hacerla visible y combatirla.

El ACD además de reconocer la tabla de valores inherente a cada sujeto, también considera las dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, políticas, culturales e históricas; se triangula en consideración de la complejidad. El ACD no se puede limitar a describir el discurso o la conversación porque entonces no explicaría qué es lo motiva a desarrollarse, de ahí que necesariamente incentiva la multidisciplinariedad, estudia acorde a la interrelación (Van Dijk, 1999). No se abandona al a-criticismo a favor de lo evidente, por el contrario, busca evidenciar las relaciones que no se encuentran expuestas a simple vista, es decir, las connotaciones cualitativas que motivan a que lo evidente se presente.

Fairclough y Wodak (1994) resumen que tratar los problemas sociales, las relaciones de poder como discurso y al discurso como constituyente de la sociedad-cultura son principios básicos del ACD, así como también lo son el considerar el discurso como trabajo ideológico e histórico donde el texto y la sociedad se encuentran enlazados de manera mediata, insisten en el discurso como forma de acción social y su análisis deberá ser interpretativo-explicativo (Van Dijk, 1999). En este sentido, el discurso que tienen por

objeto se encuentra directamente relacionado a la operación de las relaciones sociales, por lo que su estudio es siempre en la complejidad.

Es decir, el análisis del discurso tiene que resolver en la investigación el dinamismo entre el nivel micro y el macro. Como señala Van Dijk (1999), en lo cotidiano la interacción entre los niveles micro y macro se encuentran unificados, un discurso racista de la autoridad política (micro nivel) puede ejecutarse en un acto legislativo (macro nivel). Lo particular interactúa, se autorregula y permea las normas y tradiciones que gobiernan a todos. En esta definición entonces interesa ver cómo se ejercita el poder del discurso en el terreno de lo cotidiano.

El poder social de grupos e instituciones es sinónimo de control de los intereses, actos y mentalidades de los miembros de otros grupos; aquellos grupos o individuos con mayor influencia tienen mayor posibilidad de invadir y controlar las mentes y acciones de la otredad en el interés del grupo o particular dominante; será un abuso de la autoridad solo si violación de las normas se hace daño a la otredad; dicho abuso existe como un ejercicio ilegítimo del poder (Van Dijk, 1999). Qué de dicha violación o imposición se ha infiltrado y normalizado en el cotidiano oprimido, cómo se ha logrado dicha dominación, cómo están actuando las resistencias y reproducciones del canon dictado.

Figuras tradicionales de la opresión mediante el discurso puede encontrarse en el profesorado como figura de la intelectualidad científica (controla el discurso académico), los maestros controlan el discurso educativo institucional, el periodista el discurso mediado, los abogados el discurso legal, los políticos el discurso planificador etc. (Van Dijk, 1999). Puede encontrarse abuso siempre que el discurso sea excluyente o autoritario, siempre que niegue el derecho normado del otro.

Por ejemplo, Weber (S/F) marca como una irresponsabilidad en el profesorado cuando abusa de su autoridad académica para imponer sus opiniones políticas en vez de cumplir con su labor específica: apuntalar hacia la aceptación de los hechos incómodos. Incluida la del propio profesor. Otros ejemplos los suministra Van Dijk (1999): “cuando los policías utilizan la fuerza para obtener una confesión de un sospechoso (Linell y

Johnsson, 1991), o cuando directores masculinos impiden a las mujeres redactar noticias económicas (Van Zoonen, 1994).”

Podría dilucidarse aquí una falla epistémica, un renacimiento del estudio determinista, la figura del poder arroja un estímulo y aquel que le escucha se limita pasivamente a reaccionar. Ignorar el rol activo del sujeto es prácticamente ignorar su subjetividad y reducirlo al valor de objeto. Este no es el caso, Van Dijk (1999) reconoce en el ACD es consciente de que los receptores del discurso pueden ser muy autónomos y capaces de darle un uso variable a la interpretación; dicho eso, señala que aun cuando fuese rara la recepción pasiva del discurso no se puede olvidar que la mayor parte de las creencias con las que se cuentan las fueron adquiridas a partir del discurso del otro.

Es decir, si, existen grados de autonomía, pero esta siempre en relación con la interpretación del discurso del otro, haciendo una lectura en base a las referencias propias, que también son prestadas. Ciertamente estas referencias no son “almacenadas” de forma pasiva, sino que son reelaboradas y readaptadas a las motivaciones del interpretante, pero eso no hace más que denunciar que existe un ejercicio de la otredad, una intrusión en la yoidad.

En el marco del ACD el control de la mente no opera solo por adquirir creencias por medio del discurso, sino que la fuente debe ser aceptada, autorizada, creíble y fidedigna para aquel que lo lee, el discurso debe encontrarse en una posición privilegiada para el lector; el discurso es poderoso si simpatiza con el reconocimiento del lector, es decir, si se encuentra ubicado en un académico, experto, profesional o un sujeto de confianza; otras veces por su posición laboral o educativa se verá obligado a ser receptor del discurso -como es el caso del profesorado ante las demandas de la institución educativa-; otras veces el discurso se integrará porque no se encuentra al alcance información que provoque creencias alternativas; es decir, el lector podría no contar con referencias, conocimientos o creencias para desafiar al discurso expuesto (Van Dijk, 1999).

Lo que se quiere destacar al hablar del ejercicio del poder a través del control de la mente, es que pueden crearse las condiciones para que este no solo sea más efectivo, sino que pueda tener un mayor alcance. El director de una empresa, por ejemplo, se encuentra en

una posición privilegiada donde puede ejercer el autoritarismo e imponer en sus empleados la práctica de sus de las creencias; el líder religioso puede aprovechar la confianza que le tienen los creyentes para promover sus propios ideales incluso si estos se encuentran en contradicción con las normas de la iglesia y finalmente mediante la censura podría negarse el acceso a conocimiento alternativo para así garantizar la difusión de un discurso, todas estas figuras que pueden ser particulares o grupos son precisamente los que interesan al ACD.

Por lo tanto: "Una de las tareas mayores del ACD consiste en examinar cómo sucede exactamente tal cosa, esto es, cómo el discurso de la mayoría contribuye a las creencias etnocéntrica y racista, y las reproduce, entre los miembros del grupo dominante" (Van Dijk, 1999, p. 33). No solo se busca comprender lo dicho y el cómo fue expresado, sino hacia quién fue dirigido el mensaje, bajo que memento histórico y en qué escenario, es decir, cuáles fueron sus herramientas para establecer el dominio de la otredad. La tarea Hermenéutica a la que conduce es a discernir el sentido hacia el cual se quiere dirigir el discurso, comprender por qué logra la dominación y reelaborar dicho sentido bajo la práctica del Análisis Crítico del Discurso.

En escenarios educativos públicos, en el campo temático de la ética profesional docente, son diversas las investigaciones cualitativas y hermenéuticas de corte crítico que se han realizado y en las que también esta investigación se nutre e inspira, por ejemplo: En López-Zavala y Farfán (2015), López-Zavala (2009), López-Zavala y Solís (2011), Díaz (2014), Ayala (2015) y Román-Valadez (2021).

Técnicas de Investigación

La presente investigación es con acento cualitativo, lo que implica que se realizó una interpretación que posibilitó la comprensión particular de la proximidad y distanciamiento de los docentes del bachillerato con la buena docencia acorde a su perfil ético. No obstante, antes, para construir el problema se realizó una exploración cuantitativa que permita ver la opinión general de los docentes a partir del uso de cuestionarios que posteriormente serán interpretados.

1- Se llevó a cabo una detenida indagación documental sobre los docentes en COBAES, así cómo se revisó material bibliográfico en formato de tesis y publicaciones en revistas indexadas que permitan hacer una aproximación informada a la realidad de los docentes ante las dificultades para innovar su práctica docente y a las oportunidades y dificultades de los espacios escolares para la creación de capacidades humanas. También se revisó literatura teórica sobre los conceptos principales de los ejes analíticos. Posterior a la aplicación de cuestionarios se realizó una segunda indagación documental que consideró los datos obtenidos para hacer una mejor aproximación al problema.

2.-Se construyó un cuestionario donde los docentes podrán manifestar su apreciación respecto a su docencia, los valores que predominan en su quehacer, y las oportunidades y debilidades institucionales que influyen en la cotidianidad del bachillerato. El mismo contiene oraciones tipo Likert en los que podrán reflejar su proximidad o distanciamiento hacia el valor de la innovación, y también posibilitó un espacio para explayarse respecto a las capacitaciones que reciben para garantizar la presencia de este valor en el bachillerato.

3.- En consideración de los resultados del cuestionario y la segunda indagación documental, se creó un guion de entrevista con preguntas fundamentales para comprender cómo viven los docentes el valor de la innovación en el bachillerato, dicha entrevista fue a profundidad, puesto que, dentro de las consideraciones de la investigación cualitativa tal y como la definimos, es de interés indagar en las propuestas problematizadoras que los mismos docentes producen en las respuestas a las preguntas orientadoras.

Sujetos de investigación

Respecto a los cuestionarios, fue en COBAES 25 donde hubo mayor participación voluntaria (44%) en segundo lugar se tiene al COBAES 26 (29%) y en donde hubo menor presencia fue en COBAES 24 (18%). Uno de los profesores respondió que trabajaba tanto para COBAES 25 y 26 (3%) y el restante no proporcionó información (6%). Sin embargo, hay garantía de que estos últimos laboran en alguna de los 3 COBAES seleccionados, pues a los correos que fueron enviados los cuestionarios, fueron los mismos profesores quienes los proporcionaron cuando se visitó las unidades receptoras.

La mayoría de los profesores que respondieron tienen entre 11-15 años con experiencia laboral en educación (44%) y la menor participación fue de aquellos docentes que superaron el rango de 30 años (3%). El segundo rango de menor participación fue el de 21-25 años (6%) seguido del de 6-10 años (9%). El segundo rango con mayor participación fue el de los profesores primerizos de 1-5 años de labor pedagógico (15%) seguido por un empate del rango de 16-20 años y de 26-30 (12%) respectivamente. Por lo que, la mayoría son docentes que tienen menos de 15 años laborando (68%)

Casi todos quienes respondieron son profesores de asignatura con base (74%) en segundo lugar se encuentran a los profesores de tiempo completo (12%), en 3ro a los profesores de asignatura sin base (9%) y de manera marginal se encontró la presencia de docentes con base, pero sin homologación, o profesores de medio tiempo con base (3% respectivamente).

La mayoría del profesorado participante se identifican con el sexo masculino (59%) y los segundos con el femenino (41%) por lo que se pudo obtener una importante presencia de ambas franjas. Casi todos los participantes solamente laboran como docentes en el COBAES (91%) mientras que una pequeña población también ha desempeñado roles administrativos (6%) y una marginal franja tiene experiencia como docente investigador y administrativo (3%).

Respecto a las áreas donde desempeñan su docencia, el profesorado del área de ciencias sociales y humanidades fue el más participativo (50%) en segundo lugar se encontró un empate entre el área de ciencias naturales y fisicomatemáticas (21% en ambos casos). No hubo participación de docentes del área de computación y fue marginal la presencia de docentes del área de inglés, comunicación y capacitación para el trabajo (3% respectivamente). Por lo tanto, las respuestas de innovación docente en los cuestionarios se ven fuertemente afectadas por las diferentes condiciones materiales y curriculares (Nueva Escuela Mexicana) de las cuales se han visto mayormente beneficiados los profesores del área de humanidades.

Respecto a las entrevistas se logró una participación equitativa de 5 docentes de cada COBAES (15 en total). Así como en los cuestionarios, su contribución fue de manera voluntaria. La mayoría fueron profesores hombres (60%), haciendo eco con la cantidad de

participantes de este sexo en los cuestionarios (59%). Por lo tanto, nuevamente se logró una importante franja participante en ambos sexos (sexo femenino obtuvo 40%)

Del área de humanidades nuevamente fue donde hubo mayor participación (53%) haciendo eco con el resultado de los cuestionarios (50%) y también se replicó el empate participativo entre docentes del área químico-biológico y físico matemático, no obstante, también comparten lugar con el área de informática y tecnologías de la información y comunicación (13% cada uno) que en los cuestionarios no tuvieron presencia. La participación de profesores del idioma inglés también fue marginal (7%).

La mayoría de los profesores entrevistados son de medio tiempo (47%) seguido de los profesores que cuentan con tiempo completo y tres cuartos (13% respectivamente) y habiendo una pequeña presencia de profesores de asignatura, asignatura con base, asignatura categoría cb2 y de contrato por horas (7% c/u). Es importante considerar, según se obtuvo datos de las entrevistas, que es marginal la población docente que puede aspirar a tener un tiempo completo en COBAES, principalmente porque la gran mayoría son de un solo turno (matutino) por lo que hay muy pocos espacios para docencias cuyo contrato sea de tres cuartos o tiempo completo, y, en ese sentido, se logró conseguir una mayoría de entrevistados que logran posicionarse desde medio tiempo a más incluyendo a los dos públicos mencionados.

Más de la mitad de la población docente se ubica entre los grupos de 6-10 y 11-15 años en labores docentes (27% y 33% respectivamente). El segundo grupo más numeroso fueron los grupos de 26 a 30 años y con más de 30 años (13% en ambos casos) mientras que los que tuvieron menor presencia es el grupo novato de 1-5 años y 16-20 años (7% c/u) y no hubo participación de aquellos en el grupo de 21-25 años. Por lo tanto, la mayoría de los entrevistados, al igual que en los cuestionarios, se encuentra en la franja docente que tiene 15 o menos años realizando docencia (67%) no obstante se encontró una importante participación de docentes veteranos que superan esta cantidad de años (33%)

4.- Capacidad para Innovar: Entre Dificultades Institucionales y Perfiles Éticos Debilitados

Para poder analizar la percepción general de los docentes acerca de la construcción de capacidades humanas para la innovación se tiene que reflexionar sobre tres puntos esenciales. Primero aterrizar conceptualmente lo que se buscó encontrar, esto es, una definición de los ejes conceptuales para esta investigación, es decir, demarcar qué se considera deseable e indeseable en el perfil del profesorado en una relación educativa democrática deliberativa y dialógica. Segundo, se expusieron los resultados brutos obtenidos de la generalidad docente de COBAES respecto a su proximidad o distancia del valor de la innovación (inseparable de la tradición) y de su formación y contexto material para cultivarla como una capacidad humana (inseparable de enseñar a vivir y enseñar a conocer)

En un tercer momento se realizó un diagnóstico de cómo y por qué está siendo vivido este valor de la forma en que se manifiesta según la percepción docente, a su vez de como se encuentran las condiciones que le posibilitarían la creación de capacidades humanas en el bachillerato público. En resumen, se tuvieron los siguientes cuatro momentos: 1) Reflexión conceptual de los dos ejes analíticos, 2) Análisis conceptual de los profesores acerca del primer eje: innovación-tradición, 3) Análisis conceptual del segundo eje: Enseñar a vivir-conocer y creación de capacidades humanas, y 4) Conclusiones a partir de las respuestas de la generalidad docente respecto a la primera reflexión conceptual.

Innovación Pedagógica: La Superación del Paradigma Conservador/Tradicionalista.

Como ya se discutió previamente en la problematización teórica, innovar no es antagónico de tradición, sino de tradicionalismo, este último siendo una práctica irreflexiva, conservadora y hegemónica que busca preservarse a sí misma pese a las contradicciones contextuales de su época. La tradición, por otro lado, funge como el alfabeto necesario para incursionar en algún ámbito, ya sea cultural, social, académico, económico entre otros.

No hay educación, por ejemplo, que no inculque tradición, acorde a Freire (1993/1997) es imposible ser humano sin haber sido sujetado por la práctica educativa, esta no necesariamente es escolarizada, sino un proceso comunicativo con otros insertos en un contexto en común, en un estado, en políticas sociales/educativas; los ciudadanos son su ciudad y viceversa, por lo tanto, lo que somos guarda relación con lo que fue, es decir, permanecen tradiciones en nosotros que posibilitan una continuidad histórica de la que no se escapa pero que puede ser trabajada, redireccionada e innovada.

Es decir, educarse en un sostén social es sujetarse a sus tradiciones. Es gracias a las tradiciones que se puede vivir un lazo social, son lo que permite vivir con otros sujetos en un contexto en específico, con su lengua, con sus modos de convivencia, de comer, de dormir, de relacionarnos con la autoridad. La tradición está viva en los sujetos, el tradicionalismo, por otro lado, los aniquila, pues es el sostenimiento violento, repetitivo e irreflexivo por el sostenimiento de desigualdades sociales, es decir, connota dentro de sí un desapego de la justicia.

Las ciencias también comparten tradiciones, entre ellas el lenguaje con el que se comunican sus bases, su conexión con el contexto en que se enseñan y desarrollan. Es

decir, la tradición científica que, como toda tradición, contiene sujetos vivos, requiere de elementos básicos que deben ser comprendidos y memorizados por la comunidad académica-científica. Como dice Freire (1993/1997):

> … su memoria no sólo guarda, sino que reproduce, extiende, comunica a las generaciones que llegan. Sus museos, sus centros de cultura y de arte son el alma viva del ímpetu creador, de las señales de aventura, del espíritu. Hablan de épocas diferentes, de apogeo, de decadencia, de crisis, de la fuerza condicionante de las condiciones materiales (p. 28)

Si bien, el autor también se opone a la memorización como estrategia exclusiva del profesorado para la enseñanza pedagógica, acusándola de bancaria, ello es muy diferente de denostar el bien necesario que es, en la práctica pedagógica, la memorización comprensiva y dialógica de las bases. Es decir, solo comprendiendo y a partir de la tradición se puede hablar de innovación en el debido sentido ético, y no, de la manera vulgar en que la innovación se reduce a la inserción de cualquier novedad tecnológica, de, como diría Lipovetsky (2000), lo nuevo por lo nuevo, a cualquier costo, disolviendo las referencias tradicionales del otro, imponiendo de manera hedonista lo diferente por sobre lo tradicional como lo deseable.

La decadencia de la tradición es a la vez -para este autor- la decadencia de la intersubjetividad pública. No asumirnos en la tradición es no construir comunión entre los diferentes, es un renunciamiento a la posibilidad democrática, que ni puede ser unívoca ni tampoco puede ser individualista (que es otro univocismo autista). Del primer tipo lo define Carbonell (2001) cuando reflexiona la escuela que se piensa del presente al pasado, siempre nostálgica, limitada a leer, escribir contar y recibir pasivamente. La de primer tipo no tiene ningún tipo de aspiración a una forma de vida inédita viable -este último término lo rescato de Freire- aniquilando la materialización el deseo y la posibilidad.

El tradicionalismo de segundo tipo, es decir, individualista, que también perpetúa las desigualdades sociales, privilegia, como menciona Delors (1996) el espíritu de la competencia y el éxito individual que se resume en exacerbar tensiones entre poseedores y desposeídos. En educación esto se resume a que cada uno se preocupe por sus metas individuales, llegar al resultado a cualquier costo, incluso si nadie se beneficia del proceso

de enseñanza aprendizaje, es decir, incluso si no se trasmiten tradiciones académico-científicas ni se innovan: “el alumno reprueba porque quiere” sin preguntarnos qué quiere y qué se quiere de él, una enseñanza sin lazo social. Sin embargo, como menciona Nanzhao (1996):

> La educación no tiene sólo por finalidad transmitir el patrimonio cultural a las nuevas generaciones, sino además modernizar las tradiciones. Los aspectos negativos de las culturas tradicionales exigen un esfuerzo de renovación a la luz de la evolución socioeconómica, y al respecto corresponde a la educación desempeñar un papel importante suscitando una transformación positiva de los valores culturales (p. 291)

La innovación tiene por meta superar las contradicciones internas del tradicionalismo que se enquistan en las tradiciones sociales, cuando se pretenden atemporales, inhumanas, metafísicas y se venden a sí mismas como un a priori. La innovación busca resolver las injusticias de la estructura tradicionalista-hegemónica-conservadora en un dialogo con lo inédito viable no solo en un sentido material, sino pedagógico, o, en otras palabras, en un sentido humano (de humanización).

Como reflexionan López-Zavala y Solís (2011) ante el marcado individualismo de perfiles docentes que dan predilección al dominio del saber sin contextualizarlo, sin beneficiar a sus alumnos; innovar para superar esta contradicción interna del tradicionalismo individualista, implica desarrollar y construir la formación del profesor ya no desde el interés hegemónico sino desde la visión de comunidad escolar, y, también lograr, desde la reflexión, mediante la crítica y el diálogo, un cambio valoral en el profesorado. Todo dialogo es diálogo con la tradición, con otros construidos con y por otros, la superación innovadora no se logra antagonizando a la tradición y, por lo tanto, a la otredad, sino formando y reivindicando con y a partir de ella.

En conclusión, y esto es vital de entender, no existe antagonismo entre tradición e innovación en el proceso de humanización (educación) su antagonismo real es con el tradicionalismo/conservadurismo pedagógico que no es otra cosa sino la reproducción de la cultura hegemónica, entonces, en las preguntas realizadas en los cuestionarios se buscó encontrar las predilecciones y posicionamientos de la generalidad docente respecto a esta

dupla valoral (tradición-innovación) buscando qué tanto se distancia o se aproximan hacia tradicionalismos clásicos o individualistas, o hacia una docencia crítica de y en la tradición, para innovar. Y, posteriormente, qué tantas oportunidades y habilidades pedagógicas existen para que la vivencia de estos valores pueda realizarse (es decir, cuáles son las condiciones para que se posibilite la construcción de capacidades humanas para aprender y vivir en sociedades democráticas)

Capacidad Humana para Vivir y Conocer Democráticamente: Entre el Contexto Educativo y la Relación Pedagógica

Partiendo del principio de que el proceso de enseñanza aprendizaje se encuentra en todo el proceso de humanización, esto es, en la vida humana, en sociedades reguladas por un estado, se vislumbró por qué, enseñar a vivir y enseñar a aprender comprenden un vínculo indisociable similar al de innovación y tradición, aunque con connotaciones particulares. Aquí, en el contexto específico educativo del COBAES que apuntala a ser democrático y deliberativo, se enseña a vivir en la democracia, a preferir proyectos deseables por sobre los indeseables (esto es, aprender a vivir bajo el principio mínimo de eticidad con expectativas a superarla) mientras que enseñar a aprender es dotar, mediante la orientación profesional pedagógica a que los alumnos hagan suyo desde la reflexión crítica de los medios y el contenido, el conocimiento. En el contexto democrático que vivimos, esto es enseñar a aprender contra el discurso hegemónico, conservador, tradicionalista, profundamente autoritario.

El peligro de no enseñar a vivir a favor y en contra de lo instituido, es que se pueden formar alumnos dóciles que se eduquen y después practiquen profesionalmente en contra de intereses propios y colectivos, es decir, que toda su formación subsidiada por el tejido social-estatal termine siendo capitalizado de manera particular, lastimando y empobreciendo el lazo social, es decir, que se vuelvan un engranaje deshumanizado (un objeto/des sujetado) en el proceso de deshumanización.

El rostro principal de enseñar a vivir en sociedades democráticas es la construcción de capacidades cooperativas con la otredad, esto es, cooperar con el otro por el bien común, a diferencia de la óptica hegemónica de cooperar con el otro por el bien particular de las autoridades arbitrariamente legitimadas. ¿Esto qué significa para la escuela? Según Delors

(1996) que no basta con organizar proceso de comunicación entre los diferentes, pues si este se fundamente en la competición de unos contra otros, partiendo de una situación no equitativa en un espacio común, esto solo servirá para agravar tensiones latentes y producir una lucha en la que unos serán oprimidos y otros los opresores, por el contrario, se debe partir de ajustes a la realidad material, es decir, producir oportunidades para un contexto de igualdad y formular objetivos y proyectos que construyan habilidades para la comunión: habilidades para leer-superar críticamente los prejuicios y la hostilidad subyacente para una cooperación más serena y amistosa; esta, menciona Delors, se puede dar mediante actividades deportivas, culturales y de participación en actividades sociales. Es decir, la cooperación debe ser aterrizada y no quedarse en palabra y definición metafísica.

Para ello, como sociedad se debe aprender a conocer, a adquirir conocimiento socialmente existente, para ello se ocupa alfabetizarnos, como dirá Delors (1996) dominando los mismos instrumentos del saber, que cada uno pueda aprender a leer (con los medios/instrumentos) el mundo que le rodea, ser sensible a las tradiciones que se inscriben en la vida humana-cotidiana, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los otros, ejercitando la atención, memoria y pensamiento.

Estas últimas son habilidades que el docente debe enseñar a los alumnos, son instrumentos que fungen como medio para comprender la realidad, a su vez, este y la institución educativa deben ofertar oportunidades -o en otras palabras, una realidad material que haga posible, de manera eficaz- la enseñanza de las habilidades y estas se conviertan en capacidades combinadas, que, acorde a Nussbaum (2012) son las oportunidades reales que se tienen en base a las habilidades adquiridas y a la realidad política, social y económica concretas que se viven en un contexto. En este caso, un estado democrático deliberativo.

De esta manera, para poder enseñar a vivir en sociedades democráticas hay que crear y acondicionar materialmente para que esta sea posible, esto es, contextos plurales, equitativos y dialógicos con tradiciones comunes que se transformen en habilidades para trasformar un presente indeseable en uno inédito viable. Por lo tanto, y esto es lo importante a entender de esta triada conceptual, no basta con inculcar habilidades para la democracia, es decir, no basta con enseñar habilidades para el diálogo y la cooperación, ni tradiciones o innovaciones que solo pueden realizarse y vivirse en las aulas, sino que estas

deben trascender, volverse esfuerzos para transformar la realidad social, consumarse en capacidades humanas que hagan de los sujetos sociales agentes activos en la construcción de la realidad social y no solo un reproductor dócil de la cultura hegemónica, por lo tanto, será importante saber si el docente mismo se encuentra cultivado y ejerce, dado su realidad contextual y formación, innovaciones inéditas viables en la manera de conducirse profesionalmente.

Actitudes Docentes sobre Innovación y Tradición en el COBAES

La innovación, como se mencionó conceptualmente, tiene memoria contextual e histórica, no es cambio por cambiar, sino la superación del tradicionalismo en la tradición pedagógica. Por lo tanto, se buscó conocer su identidad hacia considerar si cuentan con capacitación suficiente para formar a los alumnos, en específico, en los desafíos históricos y sociales de su época (es decir, los problemas socialmente existentes). Para matizar, también se tuvo el conocimiento de si cuenta con tiempo suficiente, durante su jornada laboral para actualizarse (es decir, si cuenta con esta importante oportunidad y deber institucional).

Se buscó entender si el docente es capaz de identificar el vínculo imprescindible entre innovación y cooperación, y si es capaz de identificar qué nuevo no es por sí mismo innovación. Por lo tanto, se le preguntó si considera que comparte o no la responsabilidad del correcto aprovechamiento pedagógico de las nuevas tecnologías en las aulas y si considera que la introducción de estas tecnologías se traduce directamente en un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

Innovación es hacer ajustes hacia las contradicciones tradicionalistas (irreflexivas y descontextualizadas) que pueden permear en la enseñanza de las tradiciones científicas. En este sentido se le preguntó si consideran que el rescate a las tradiciones sociales es incompatible con las innovaciones necesarias para la pedagogía de la época actual, si consideran tener flexibilidad para hacer ajustes a su estrategia pedagógica si el grupo o la materia así lo requiere y si dedica tiempo a conocer las necesidades emergentes de sus alumnos.

Innovación y tradición van de la mano, no se puede innovar si con ello se renuncia a las tradiciones pedagógicas que siguen siendo imprescindibles para la formación cívica

democrática deliberativa y del conocimiento científico, por lo tanto, el docente es, debido a su formación, la figura con mejor preparación en el aula para conducir la práctica pedagógica hacia estas metas, por ello se le pregunta si se consideran, de esta manera, los principales agentes para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, si privilegia atender las nuevas recomendaciones curriculares por sobre las tradiciones pedagógicas que desde su formación profesional aún considera pertinentes y si orientar a los alumnos a memorizar contenidos esenciales es una tradición innecesaria.

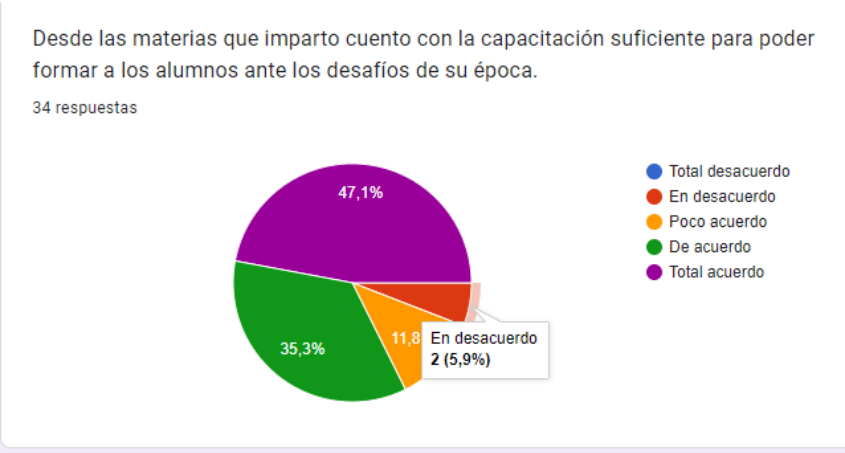
El tradicionalismo o conservadurismo pedagógico es inflexible, no posibilita alternativa deliberativa, ni tampoco privilegia beneficiar a los alumnos con las bases científicas necesarias, por lo tanto, se cuestiona al docente si considera ideal que el alumno entregue sus trabajos bajo un mismo formato y si es capaz de dejar el contenido temático imprescindible de su materia para que su clase gire alrededor de las preocupaciones de sus alumnos.

Innovador Sumiso: entre la Suceptibilidad al Cambio y al Olvido.

Los docentes del COBAES tienen una inclinación favorable hacia hacer ajustes a sus prácticas pedagógicas, el trabajo colaborativo con sus alumnos y la inclusión de nuevas tecnologías en su quehacer pedagógico, así como su capacitación para ello, y eso se refleja en las respuestas que dieron a las siguientes oraciones:

Figura 1

Capacitación para formar en la actualidad.



Nota. Elaboración propia con el uso de Google Forms.

La gran mayoría de los docentes (82.4%) encuentra confianza en su formación para poder cultivar a los alumnos con los conocimientos suficientes para los desafíos de su época, por lo tanto, en su extensa mayoría (4 de cada 5) están satisfechos con las capacitaciones que han tomado. Retomando a Freire (1993/1997) "El mejoramiento de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores" (p. 81). Esto quiere decir que el docente debe encontrarse siempre en constante lectura crítica, estar al tanto no solo de las tradiciones pedagógicas sino de sus contradicciones con los desafíos de la época y contar con las herramientas para pensar alternativas que conlleven su superación/innovación. Como también dirá Freire en el mismo texto, dicha formación debe estar vinculada a la práctica, analizándola, siendo asistido por personal altamente calificado.

La satisfacción que reflejan los docentes debiese apuntalar a que hay esfuerzos institucionales para que la planta docente cultive sus conocimientos y formación profesional durante la jornada laboral, base importante para que este posea habilidades para innovar y superar los obstáculos de su época, sin embargo, más adelante se observó que hay obstáculos institucionales que reducen los alcances de este resultado favorable.

Ningún docente se posicionó en completo desacuerdo, por lo que cuando menos algún tipo de capacitación reconocen tener en las materias que imparten, incluso aquella minoría docente (5.9%) que afirma que su formación es insuficiente para beneficiar a los alumnos. Otra pequeña franja (11.8%) que, aunque lejos de lo deseable, expresa en algún

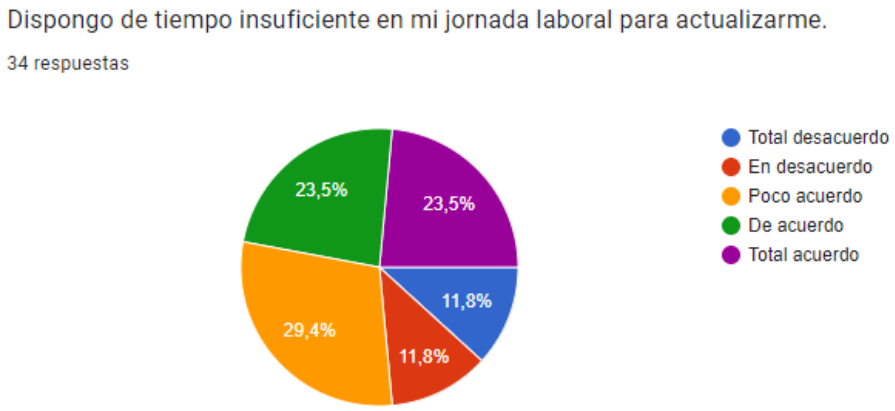
sentido que sus alumnos se benefician de sus conocimientos académicos o de su formación. Sin embargo, esto representa que 1 de cada 5 docentes podrían beneficiarse de esfuerzos institucionales más activos para su capacitación, puesto que el alumnado a su cargo se encuentra susceptible a una enseñanza y formación que no refleja sus necesidades contextuales y personales.

Capacitar al personal docente, administrativo y directivo bajo los postulados de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se encuentra redactado como la primera prioridad que tiene el Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa (COBAES, 2022) cuya estrategia se fundamenta en promover que los docentes se empoderen en su práctica, de tal forma que se reconstruya mediante la auto observación y reflexión sus áreas de oportunidad para la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje, adoptando vocación hacia la NEM; para ello el COBAES generará jornadas de reflexión colegiadas en el que dialogarán personal docente y administrativo y también contribuirá mediante programas de formación y actualización para mejorar estrategias de enseñanza, uso de las nuevas tecnologías y trabajo colaborativo.

En este sentido, aunque los resultados de esta estadística son esperanzadores para el cumplimiento de dicha prioridad, uno de cada cinco docentes sigue siendo una franja importante que refleja debilidades institucionales en el cumplimiento de este requisito para innovar y aspirar a crear capacidades humanas para aprender a vivir y conocer.

Figura 2

Disponibilidad para capacitarse



Nota. Elaboración propia con el uso de Google Forms.

Aunque en la anterior estadística, la 4 de cada 5 docentes mostraron conformidad con su formación, cuando se habla de espacios para capacitarse durante la jornada laboral, se encontró que, aunque deben disponer con apoyo institucional de tiempo reservado para capacitarse de manera focalizada sobre las problemáticas que están viviendo con sus grupos, es solo una minoría docente (23.6%) quien considera tener tiempo suficiente durante su jornada laboral para actualizarse en su formación pedagógica.

Casi la mitad (47%) de los docentes afirma que no dispone del tiempo para poderse actualizar, al menos durante su jornada laboral. Y otra importante franja (29.4%) considera que puede, pero no es suficiente para cubrir la expectativa. Por lo tanto, a pesar de que previamente mencionaron que su formación está a la vanguardia, el resultado de la gráfica actual señala que este importante rasgo para la innovación no es gracias a la institución en la que laboran.

No obstante, responsabilidad es la respuesta más popular (22%) cuando se les preguntó por los rasgos éticos que caracterizan a un buen docente

Figura 3

Rasgos para la buena docencia

rasgos éticos que se requieren para la buena docencia		
Responsabilidad	22	22%
Honestidad	12	12%
Respeto	14	14%
Empatía	10	10%
compromiso	8	8%

Nota. Elaboración propia.

Por lo que su conexión y apreciación con este valor podría estar vinculado a la superación de esta debilidad institucional. De esta manera, apuntalaría a que los docentes son capaces de superar esta falta de oportunidad en la institución y hay señales de perseverancia para representar a este valor. Sin embargo, ello contradice el discurso institucional, pues acorde al COBAES (2022) este valor debiese ser vivido de manera institucional, colectiva, no obstaculizarlo como indicaría la última gráfica. Así lo define: "Responsabilidad: cumplimos con nuestros compromisos como organización, grupo y personas" (p.20).

Condiciones institucionales que obligan al profesor, para el correcto cumplimiento de su labor, extender su jornada laboral, garantizando, en docentes con gran vocación por la enseñanza, auto explotarse para subsanar las debilidades institucionales, en este sentido, la institución tiene un comportamiento similar al del capital donde:

> … en su desmesurado y ciego impulso, en su hambruna canina de plustrabajo, el capital no sólo transgrede los limites morales, sino también las barreras máximas puramente físicas de la jornada laboral. Usurpa el tiempo necesario para el crecimiento, el desarrollo y el mantenimiento de la salud corporal. Roba el tiempo que se requiere para el consumo de aire fresco y luz del sol. Escamotea tiempo de las comidas y, cuando puede, las incorpora al proceso de producción mismo, de tal manera que al obrero se le echa comida como si él fuera un medio de producción más, como a la caldera carbón y a la maquinaria grasa o aceite. Reduce el sueño saludable -necesario para concentrar, renovar y reanimar la energía vital- a las horas

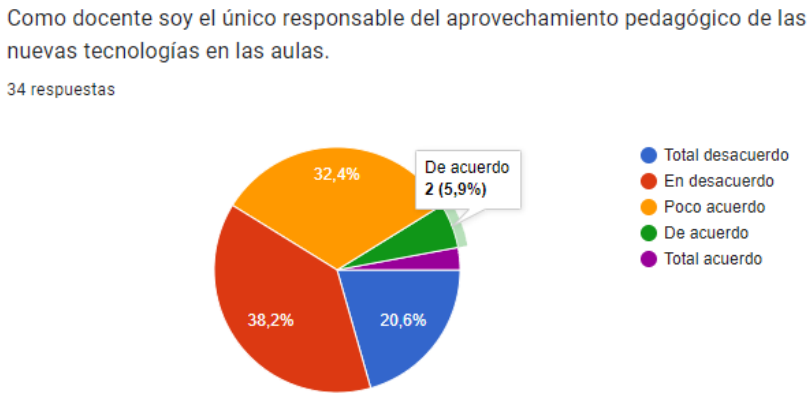
de sopor que sean indispensables para revivir un organismo absolutamente agotado. (Marx, K., 1867/2010, p. 319)

Por lo tanto, aunque se deba aplaudir el sacrificio que hacen los docentes por su vocación, también hay que preocuparse porque dicho sacrificio no sea recompensado apropiadamente y pareciera un logro institucional, sin considerar que es un logro a pesar de la negligencia institucional. Lo que sí se puede destacar es que, aunque se perfile un docente sometido ante esta injusticia, perdura en su perfil ético un fuerte sentido de responsabilidad hacia con su labor, acorde a la gráfica previa.

Como se mencionó con López-Zavala y Solís cuando se definió este valor, la responsabilidad solo lo es cuando supera las contradicciones que la cultura hegemónica impera. Entonces, cuando se encontraron condiciones institucionales que acentúan las desigualdades por asemejarse al funcionamiento del capital, se encontró que los docentes para el correcto cumplimiento de su labor, y ser, en este sentido, docentes innovadores, requieren realizar sacrificios, excediendo su jornada laboral, y, por lo tanto, no siendo institucionalmente recompensados o apoyados por el correcto cumplimiento de su labor.

Figura 4

Responsabilidad en el uso de tecnologías



Nota. Elaboración propia con el uso de Google Forms.

La mayoría de los docentes (58.8%) afirma alejarse de una percepción tradicionalista alrededor del profesor reconociendo que el correcto aprovechamiento de las

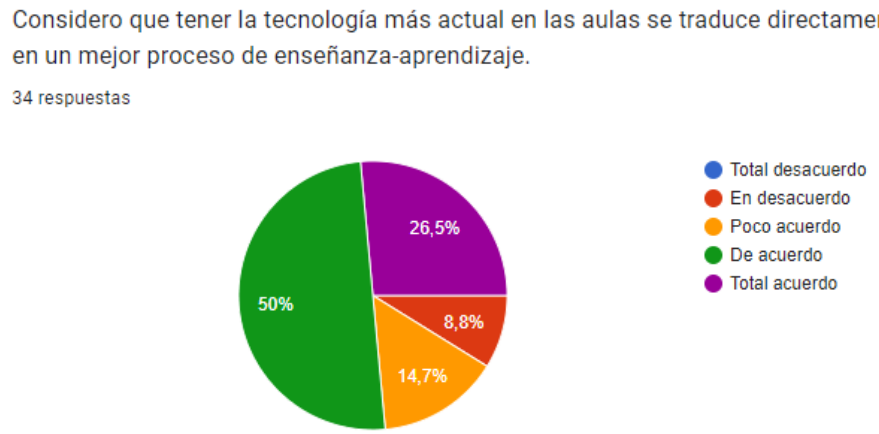
nuevas tecnologías en las aulas requiere de cooperar con otros agentes escolares. El valor de la innovación en educación se vive en la relación pedagógica que es siempre +1, la tecnología funge como medio y no como innovación en sí misma. Por lo que se requiere que tanto el docente como el alumno cuenten con el lenguaje para su aprovechamiento y que esta sea canalizada con fines pedagógicos innovadores (que su aprovechamiento mejore o posibilite la beneficencia de los educandos y condiciones más justas e inclusivas dentro y fuera del aula).

Una importante franja docente (32.4%) aunque reconoce la importancia de otros agentes escolares para el correcto uso de nuevas tecnologías, aún consideran que la mayoría de la responsabilidad recae sobre ellos. Esta es una perspectiva aún más aterrizada que la previa, puesto que son los docentes los que cuentan con una formación profesional para canalizar de la mejor manera posible el uso de las tecnologías con fines pedagógicos, a la par que son responsables de alfabetizar a los alumnos para el correcto uso de la tecnología.

Sin embargo, aunque siendo una minoría (8.8%) aún persisten posicionamientos tradicionalistas que niegan el proceso cooperativo necesario para innovar la pedagogía con el uso de la tecnología, pues al posicionarse como los únicos protagonistas para el aprovechamiento pedagógico de las nuevas tecnologías, no reconocen la responsabilidad institucional para la selección de tecnologías con la calidad suficiente, ni la responsabilidad del alumno, en que, desde su participación, se refleje la manera correcta en que estas tienen que ser canalizadas para su beneficio.

Figura 5

¿Mejora la nueva tecnología los procesos de enseñanza y aprendizaje?



Nota. Elaboración propia con el uso de Google Forms.

El siguiente dato es preocupante, pues solo es una marginal franja docente (8.8%) la que afirma que se requiere más que nueva tecnología para la realización de una pedagogía innovadora, y otros pocos (14.7%) duda de que la nueva tecnología sea suficiente para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Si bien, mejores condiciones materiales sí mejoran las alternativas que tienen los docentes y alumnos para el proceso de enseñanza aprendizaje, las tecnologías en sí mismas son un medio y no un fin en sí mismo

Destaca que la extensa mayoría de los docentes (76.5%) considera que la introducción de nuevas tecnologías se vincula directamente con una enseñanza innovadora. Y, otro dato importante a considerar es que ningún docente se posicionó en completo desacuerdo con este enunciado, por lo que, se puede afirmar, que la generalidad docente considera total o marginalmente que la presencia de nuevas tecnologías es equivalente a un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

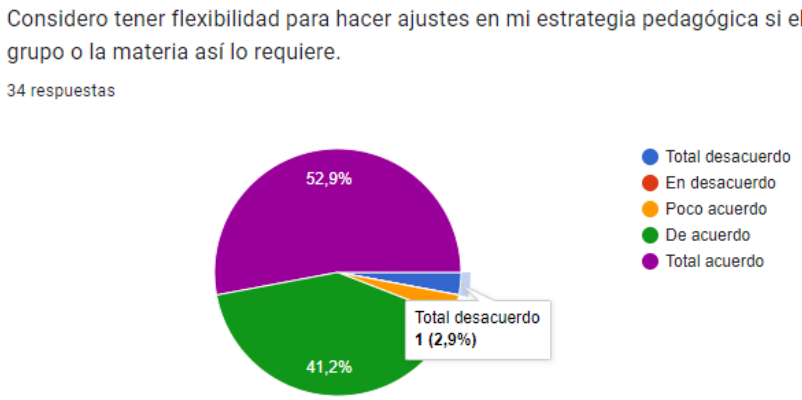
Sin embargo, hay que destacar el contexto. Pues infraestructura deficiente (16%) fue la respuesta más popular cuando se les preguntó sobre las dificultades para el ejercicio de una buena docencia. Por lo que este resultado se vincula a un malestar institucional. Y aquí, a lo que también refieren los docentes es que la falta de tecnología actual, de calidad, se traduce directamente con dificultades para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, como se vio previamente en numerosas investigaciones: Cuñat (2021), Gonzáles y García (2021) Morales y Gonzáles (2022), Román-Valadez (2021), Cuban

(2001) y Medrano Et al. (2015) la innovación tecnológica no tiene éxito si no hay estrategias pedagógicas colaborativas ni capacitaciones para su uso. Por lo que se puede tener la tecnología más actual y con ella perfeccionar una docencia conservadora alineada con la cultura hegemónica, por ejemplo, como destacan algunos de los investigadores anteriormente mencionados, alargando la jornada laboral de los docentes por la amplia accesibilidad que ofrece el uso del internet y diversas aplicaciones en contextos educativos, o perpetuando las desigualdades entre los que tienen y no acceso a dichas tecnologías.

Figura 6

Flexibilidad para la enseñanza



Nota. Elaboración propia con el uso de Google Forms.

Casi todos los docentes (94.1%) afirman ser flexibles en su estrategia pedagógica ante las necesidades emergentes de sus alumnos o de la materia que se encuentran impartiendo (aspecto sumamente importante para poder innovar la pedagogía y que sea pertinente para los alumnos) y una muy marginal franja docente (2.9%) se dice inflexible y una fracción igual (2.9%) se reconoce como poco flexible.

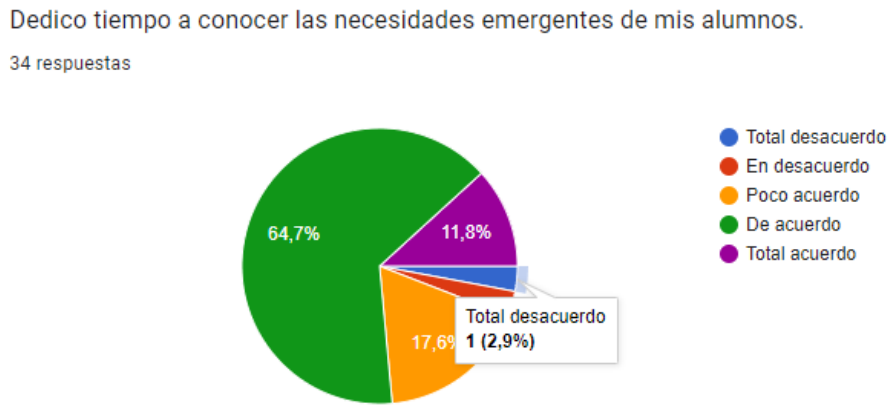
Sin embargo, acorde a Laval (2004) el trabajador flexible es también ideal en la cultura hegemónica que sigue los cánones de la nueva representación de la gestión empresarial, y se sabe de antemano que la mayoría de los docentes respondió no tener

tiempo durante su jornada laboral para actualizarse, entonces dicha flexibilidad habría que preguntarnos si es su capacidad para enfrentar con iniciativa, libertad y autonomía las debilidades institucionales sin superarlas. Es decir, sin requerir una orden directa de la institución, sino sugerido sutilmente mediante las limitaciones institucionales en conjunto con su formación profesional.

Es imprescindible destacar el para qué de la flexibilidad para poder acentuar si su carácter es innovador o conservador, y aquí se bosqueja un perfil docente sometido, pero altamente creativo para contentar dos posicionamientos antagónicos (el de la conservación de las desigualdades sociales y su atención) y por lo tanto su contribución, de cómplice en el sostenimiento de injusticias institucionales propias de la cultura hegemónica. Pero por otro lado (porque de otra forma seria una injusticia hacia los docentes que realizan un sacrificio personal a pesar de las debilidades institucionales) si los docentes prescindieran de ese carácter flexible, no podrían ser innovadores a pesar de las limitantes que viven. De esta manera se puede observar que hay perfiles éticos robustos entre la planta docente y otros (2.9%) que no cuentan con la vocación suficiente, expresándose inflexibles ante las necesidades grupales y no superando las debilidades institucionales.

Figura 7

Escucha de las necesidades emergentes



Nota. Elaboración propia con el uso de Google Forms.

La mayoría (67.5%) expresa dedicar tiempo a conocer las necesidades emergentes de sus alumnos. Esto es imperante para poder realizar una enseñanza pertinente, pues, como

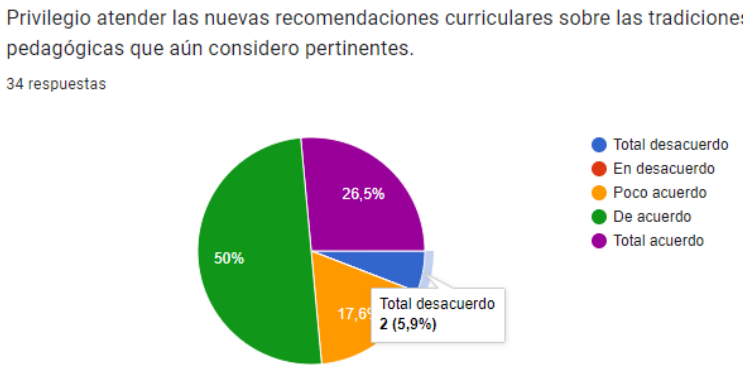
menciona Freire (1993/1997) ir a un área popular, por ejemplo, a hablar de plusvalor, sin discutirlo con los trabajadores, sin descubrirlo en el análisis, pierde la oportunidad de encontrar tácitamente el problema para el cual se pretende educar, la clase solamente puede aterrizarse en un problema socialmente existente una vez se descubra en la experiencia de los agentes escolares.

En esa escucha el docente también se encuentra con las tradiciones inherentes que forman al alumno que a su vez pueden representar áreas de oportunidad para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje o limitarlo, por ello, una enseñanza sin escucha difícilmente puede resultar innovadora, puesto que, como menciona Carbonell (2001) se volvería un activismo sin ton ni son, sin objetivos, criterios o referentes contextuales, actuando sin saber por qué mi hacia dónde. Y aunque pocos (5.8%) hubo docentes que expresaron no brindar ese tiempo a los alumnos, y otros que lo hacían de manera marginal (17.6%)

No obstante, se destaca que la generalidad, en condiciones precarias ante la calidad de las tecnologías en las aulas de COBAES, poco tiempo para actualizarse durante su jornada laboral, así como su limitado tiempo en las aulas, los profesores se perfilan, en general, como flexibles a la hora de hacer ajustes a su forma de hacer docencia, prestando escucha a las necesidades emergentes expresadas por los alumnos, externando tener sensibilidad ante los desafíos actuales a los que los alumnos se enfrentan.

Figura 8

Subordinación pedagógica



Nota. Elaboración propia con el uso de Google Forms.

La extensa mayoría de los docentes (76.5%) afirma que acataría las nuevas recomendaciones curriculares dejando atrás las tradiciones pedagógicas que aún considera pertinentes, en este caso histórico y contextual, las nuevas recomendaciones pertenecen a la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Acorde al currículo de (COBAES, 2022) la NEM trascenderá el reduccionismo a inclusión, calidad y eficiencia en la educación para que esta forme a los alumnos de manera integral, de tal manera que sean ciudadanos proactivos, que puedan sentir que la educación es de ellos y para ellos.

Sin embargo, se prende un foco de alarma, puesto que esos mismos afirman que lo realizarán incluso abandonando tradiciones pedagógicas que desde su formación profesional aún consideran que son pertinentes para beneficiar a los alumnos. Son muy pocos los docentes (5.9%) que están indispuestos a renunciar a prácticas que benefician a los alumnos y otros tantos se encuentran renuentes a ello (17.6%).

Innovación no es renunciar a la tradición, sino superar el tradicionalismo, es decir, innovar es pensar críticamente las tradiciones que material, ideológica, social y académicamente pueden ser superadas, conservando aquellas que aún sirven de sostén social. Los docentes al innovar no se reinventan desde cero, sino desde las tradiciones en las que fueron formados para educar, es decir, las bases de su quehacer docente que lo hacen distinto de cualquier otra profesión. En este sentido, la alta disposición a renunciar a las bases los vuelve susceptibles a renunciar de su labor pedagógica.

Figura 9

Homogeneidad creativa.

Nota. Elaboración propia con el uso de Google Forms.

Una importante franja docente (35.3%) tiene amplia disposición a que los alumnos entreguen en diferentes formatos sus trabajos escolares, y otros tantos, tienen disposición moderada a esta práctica (29.4%). Sin embargo, se encontró un COBAES dividido respecto a esta actitud tradicionalista, pues empatan (35.3%) los docentes que solo permiten el formato que ellos piden, con aquellos que posibilitan mayor libertad creativa en este aspecto. De esta forma, fue encontrada una importante franja que imposibilita formas alternativas de resolver los trabajos que se les piden a los alumnos.

Esto es importante porque habla de las oportunidades que tienen los alumnos para dar forma al conocimiento, hacerlo propio según su creatividad y condiciones materiales. Por más fundamental que sea el conocimiento que se busque enseñar, Freire (1993/1997) destaca que su importancia efectiva no solo reside en estos sino en la forma en que estos son aprehendidos e incorporados a su práctica. En este sentido, la diversidad de formatos es también fondo y un elemento importante para superar el tradicionalismo pedagógico que puede, bajo un solo formato, aniquilar la creatividad, y aterrizar un conocimiento presuntamente progresista bajo un esquema de obediencia uniforme.

Además, el propio COBAES (2022) lo recoge en su discurso, aceptando que limitar el potencial creativo de los alumnos sería en detrimento del fortalecimiento de la comunidad estudiantil, puesto que: “Reconocer a las y los estudiantes es un ejercicio de justicia, de inclusión, es considerar que las y los estudiantes mejoran al COBAES desde sus vocaciones artísticas, deportivas, cívicas y emprendedoras, así como desde su liderazgo y compromiso social” (COBAES, 2022, p. 38). De esta manera, preocupa que uno de cada tres profesores solo permita un formato único a la hora de formalizar el conocimiento

Figura 10

Protagonismo del profesor

Nota. Elaboración propia con el uso de Google Forms.

Aunque previamente mostraron susceptibilidad a despojarse de sus tradiciones pedagógicas a favor de acatar las nuevas recomendaciones curriculares, una mayoría docente (63.6%) se reconoce y se asume como autoridad protagónica del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que se perciben como aquel que realiza la estrategia pedagógica aún sí no es la que ellos consideran la más pertinente desde su formación.

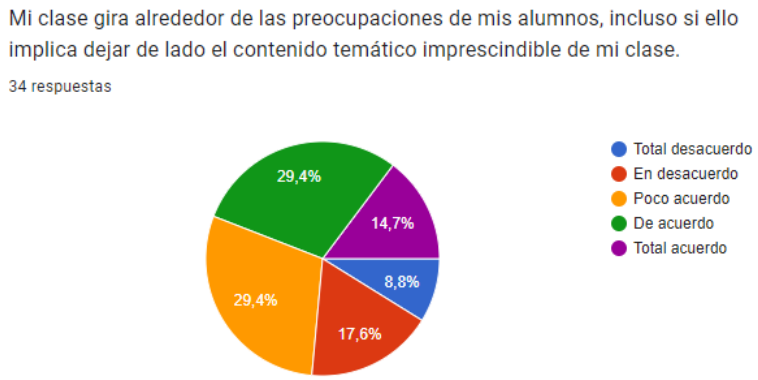
Dos de cada diez docentes (21.2%) no se sienten cómodos con asumir dicha autoridad, no obstante, están moderadamente de acuerdo en que son los principales agentes para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas. por lo tanto, son pocos los docentes (15.2%) en el COBAES que consideran que hay otros agentes escolares que tienen mayor autoridad que ellos a la hora de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así estos no posean, en su formación, alguna tradición pedagógica o un título que les respalde.

Asumir la autoridad es un paso imprescindible para poder realizar una enseñanza innovadora, puesto que, la docencia es de los docentes, es decir, de aquellos que fueron formados para ser docentes, quienes se capacitan y se actualizan en el ámbito de la docencia, si bien es inestimable el papel que fungen los alumnos así como la burocracia institucional, la persona que tradicionalmente se forma para reflexionar la docencia es el docente y solo asumiendo su rol privilegiado puede enfrentarse a los obstáculos que otros agentes escolares puedan buscar imponer, por ejemplo, cuando se busca persuadir al docente de renunciar a tradiciones pedagógicas que aún se consideren vigentes (desde sus

estudios permanentes) por atender a la improvisación o a la obediencia ciega (hacia el alumno o hacia la burocracia institucional).

Figura 11

Protagonismo del estudiante



Nota. Elaboración propia con el uso de Google Forms.

Uno de cada cuatro docentes (26.4%) reconoce la importancia del contenido temático imprescindible y garantiza que este sea enseñado como tradición necesaria en la formación de sus alumnos. No todo el contenido temático es imprescindible, pero cada materia posee bases necesarias para poder ser comprendidas, estas bases son las tradiciones a las que, incluso en el contexto actual, siguen siendo importantes para comprender la realidad contemporánea.

Sin embargo, poco menos de la mitad de los docentes del COBAES (44.1%) lo cual es una importantísima franja, está dispuesta a renunciar al contenido temático imprescindible, priorizando las preocupaciones emergentes de sus alumnos, teniendo simpatía reducida por los contenidos esenciales de las materias que imparten y tres de cada diez docentes (29.4%) no se sienten cómodos con dejar de lado el contenido temático esencial de las materias que imparten, no obstante, muestran moderada disposición a hacerlo con tal de atender las preocupaciones del alumnado.

Se observa que se repite esta docilidad docente, no solamente hacia las sugerencias realizadas por los organismos que son su autoridad inmediata, sino también respecto al alumnado, se saben cómo el principal agente del proceso de enseñanza aprendizaje, no

obstante, la mayoría se manejan con una autoridad frágil de la materia que imparten y de las tradiciones que son responsables de heredar.

Figura 12

¿Innovación vs tradición?

Nota. Elaboración propia con el uso de Google Forms.

Aun cuando hay fuerte disposición a renunciar a las tradiciones pedagógicas que los docentes consideran esenciales, una importante franja docente (44.1%) afirma que innovación y tradición no son incompatibles. Tres de cada diez (32.4%) considera que si existe algún tipo de antagonismo entre las tradiciones sociales y las innovaciones pedagógicas de la época actual y uno de cada cinco docentes afirma incompatibilidad (23.5%).

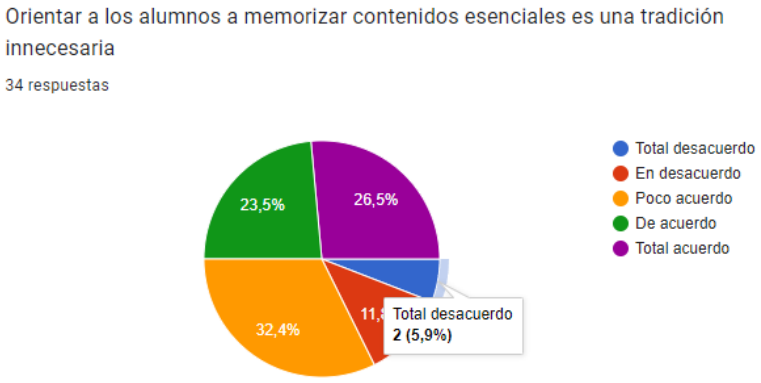
En este sentido, hay, en el imaginario docente, facilidad para antagonizar las tradiciones sociales y profesionales en las que fueron formados y una predisposición a ver como favorables las nuevas recomendaciones curriculares de la Nueva Escuela Mexicana, o bien, las recomendaciones que sus autoridades inmediatas les realicen, esta falta de reflexión sobre las tradiciones pedagógicas y sociales en lugar de posibilitar una innovación producto de la reflexión, se perfila desde las percepciones y preferencias de los docentes una aproximación tradicionalista, en el sentido en que se reproduce una obediencia sin reflexión desde la cadena de jerarquías en el sistema educativo.

Como se afirmó, tradición e innovación son indisolubles, es hacer ajustes contextualizados, reconociendo el problema que hegemónicamente se impone (de manera

sutil o tácita) para superarlo, es decir, reivindicando las tradiciones sociales y profesionales para atender apropiadamente a la comunidad socialmente existente que la vive, que no viene de la nada (como sujetos sin pasado) ni se dirige hacia la nada (como sujetos sin deseos propios).

Figura 13

La memoria como recurso tradicional



Nota. Elaboración propia con el uso de Google Forms.

La memorización es probablemente el bastión ejemplar de la enseñanza tradicionalista, no obstante, memorizar es una parte esencial para la preservación e innovación de las tradiciones sociales y científicas. Y hay diferencia sustancial entre la memorización como práctica pedagógica exclusiva y enseñar a memorizar algunos

contenidos, por lo que preocupa que tan solo (17.7%) reconozca la importancia que esta conserva para la formación humana.

Tres de cada diez (32.4%) aun ven cierto aprecio en la memorización de contenidos y una preocupante mitad de la planta docente del COBAES (50%) considera que es una tradición indeseable. Carbonell (2001) es especialmente crítico del desprecio por la memoria, incluso colocándola como uno de los 3 requisitos para atender una pedagogía innovadora; claro aprovechando la memoria no en un sentido autoritario/descontextualizado, sino comprensivo, pues, en algunos casos hay que memorizar mecánicamente y de manera necesaria algunas operaciones y procesos elementales, aunque no por ello implica un aprendizaje pasivo, de hecho, afirma que la memorización será más sólida si esta implica mayor participación del alumnado, posibilitando que la memorización sea más activa e interesante.

No es memorizar para cumplir una serie de créditos en un examen escrito, sino memorizar para hacer, comprender y recrear la realidad social, participando con el conocimiento memorizado.

Resumiendo algunos hallazgos, la proclividad de los docentes a asumir obedientemente recomendaciones y los problemas emergentes que ocurren en las aulas no es necesariamente algo malo por sí mismos, de hecho fue encontrada entre las sugerencias innovadores la Nueva Escuela Mexicana el aterrizaje de los conocimientos en la realidad contextual de los jóvenes, abandonando el paradigma por competencias que formaba al alumnado acorde a las necesidades del patronato empresarial (es decir, de la cultura hegemónica, de las élites) sin embargo, se destaca poca reflexión crítica hacia las tradiciones que aún representan beneficios sociales, por lo que, los docentes, se encuentran vulnerables ante las decisiones que toman otros acerca de su forma de hacer docencia, innovando, como diría Lipovetsky, a cualquier costo. Incluso, sacrificando el bienestar social de ser necesario.

Actitudes Docentes Sobre Aprender a Conocer y Vivir Con Capacidades Humanas

Crear capacidades humanas requiere que existan oportunidades contextuales en el bachillerato: calidad de instalaciones, flexibilidad curricular, programas asertivos de capacitación docente, disminución de la burocratización en el quehacer docente, pagos

justos para que el docente no tenga que tener un segundo empleo, disposición de tiempo en la jornada laboral para la planeación de las clases, cantidad de alumnos reducida para que el docente pueda realizar una enseñanza personalizada y una planta docente con formación para hacer docencia. Y también se necesita que el docente forme las habilidades para poder aprender democráticamente y de manera deliberativa, esto es, fomentar las oportunidades de desarrollar el aprendizaje de conocimiento de manera autónoma y a convivir con los otros de manera colaborativa, es decir, construyendo y mejorando las condiciones para el lazo social.

Bajo este propósito, es requisito saber si los docentes generan condiciones para que pueda expresarse contenido académico alternativo al propuesto, por ello se les pregunta si permiten que los alumnos resuelvan su tarea con información alternativa a la sugerida o si consideran que enseñar a aprender es lograr que se memorice el contenido temático y técnico de la materia impartida.

También es pertinente conocer si existen oportunidades en el bachillerato para que los docentes, de manera democrática, puedan incidir en la dirección curricular, por ello se les preguntó si en el COBAES se busca escuchar las voces de los docentes que discrepan de las metas y finalidades de la educación instituidas y si es permitido y fomentado que en las aulas se puedan reflexionar los problemas socialmente existentes.

Para vivir de manera democrática es necesario fomentar la colaboración con la otredad, así como no ser indiferente al convivio que se da entre los agentes escolares, por lo tanto, se cuestiona al profesorado si desarrollan actividades colaborativas con sus alumnos y si consideran que el correcto convivio de sus alumnos fuera de las aulas excede sus responsabilidades profesionales.

Es un requisito indispensable que el docente cuente con preparación suficiente para atender los desafíos que presenta la comunidad estudiantil, en base a ello, en el cuestionario se les preguntó si consideran contar con capacitación suficiente para atender a uno o más alumnos con alguna neurodivergencia (lo cual es esperable en los grupos numerosos de bachillerato), si considera que sus estrategias pedagógicas garantizan que sus alumnos lleven a la práctica lo que enseñan y si este se encuentra en un programa permanente de capacitación proporcionado por el COBAES

Respecto a los posibles obstáculos que puedan tener para la realización de su pedagogía se les preguntó si disponen de materiales suficientes para que los alumnos pongan en práctica habilidades para la construcción del conocimiento científico, si considera poder brindar atención personalizada debido a la correcta distribución de alumnos por grupo y si considera que cuando hay sobrecarga laboral, este tiene un impacto en sus oportunidades para reflexionar las adecuaciones curriculares.

Democracia Obstaculizada en el COBAES: Entre Docentes con Voluntad Pedagógica y la Falta de Oportunidades Institucionales

La vida democrática no es solo voluntad democrática, tampoco se reduce a seleccionar/votar, implica deliberar, construir oportunidades, dialogar con la alteridad, incidir en las condiciones institucionales a las que la comunidad escolar pertenece, aprender a conocer y a vivir en sociedades democráticas es construir conocimiento y comunidad con los otros. Para ello, se deben generar capacidades combinadas, que implican oportunidades materiales, cuantificables, palpables como la disposición de tiempo y espacios propicios, sumado a contar con un perfil pedagógico para la enseñanza de habilidades para la construcción del conocimiento autónomo y para cooperar y construir con los otros. Por ello, se les presentaron las siguientes oraciones:

Figura 14

Libertad creativa para la construcción de conocimiento

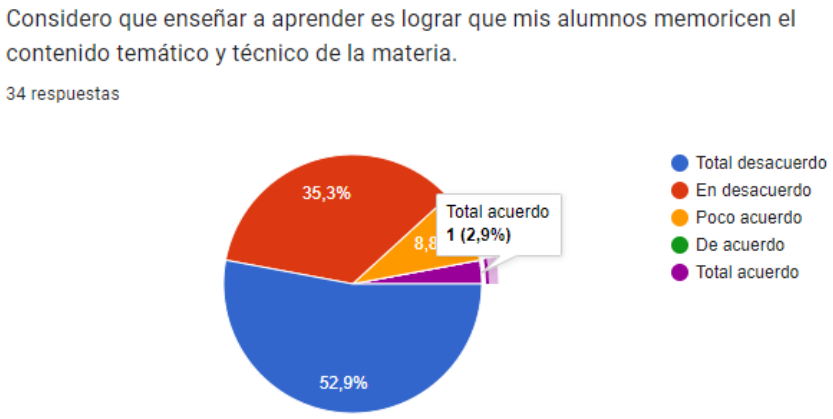
Nota. Elaboración propia con el uso de Google Forms.

Aunque previamente se encontró una franja docente indispuesta a que los alumnos entreguen sus trabajos en diferentes formatos (35.3%), casi todos los docentes estuvieron de acuerdo en permitir que los trabajos fuesen resueltos con información alternativa a la que ellos proponen (94.2%) por lo que se percibe positivamente que los alumnos se apropien y construyan conocimiento. Este es un rasgo imprescindible, puesto que, acorde a Delors (1996) estimula la curiosidad intelectual, el sentido crítico y un juicio autónomo.

Como se mencionó, enseñar a conocer implica que el alumno se apropie de los medios para la construcción del conocimiento, y en ellos se encuentra la posibilidad de plantear alternativas al conocimiento oficial (material didáctico o sugerido por el docente) no para competir contra este material, sino para construir capacidades para el aprendizaje autónomo, mismo que no debe ser imposibilitado por los docentes, tal y como se muestra según una pequeña franja (5.8%), de manera tradicionalista. Como puede verse, esta gráfica resalta por no tener puntos medios, los posicionamientos docentes son firmes, o, con muy poca flexibilidad, por lo que, hay una clara división entre una mayoría y una minoría docente respecto a este importante rasgo para formar y concretar el aprendizaje autónomo-democrático.

Figura 15

¿Enseñar a aprender es enseñar a memorizar?



Nota. Elaboración propia con el uso de Google Forms.

La extensa mayoría docente (88.2%) no reduce enseñar a aprender a la memorización del contenido temático y técnico de la materia, como se ha visto

previamente, los docentes tienen proclividad por permitir que los alumnos presenten contenido alternativo al que ofrece el profesorado, así como un rechazo a la memorización, incluso llegando al extremo de negar la importancia de memorizar contenidos esenciales.

Memorizar es, de hecho, una característica de enseñar a aprender, pero esta viene acompañada de ejercitar también atención y pensamiento, siendo selectivos en qué es lo que debe ser memorizado, por lo tanto, la memorización no debe ser desechada (Delors, 1996). Sin embargo, tampoco debe ser sobreestimada como es el caso de uno de cada diez (11.7%) docentes considera que, de manera completa (2.9%) o parcial (8.8%) la memorización protagoniza o resume enseñar a aprender.

Es evidente que se encuentra internalizado en la percepción de los docentes un antagonismo entre la memorización como estrategia y la buena docencia, de ahí que se pudo observar una amplia disposición a que los alumnos puedan proponer respuestas alternativas a la que los docentes y el material didáctico ofrecen.

Figura 16

Obstáculos para la buena docencia

Principales dificultades para la buena docencia		
Infraestructura deficiente	17	16%
Apatía	13	13%
falta de valores sociales	6	6%
Falta de preparación o capacitación docente	6	6%
Grupos numerosos	6	6%
Indisciplina	6	6%
Sobrecarga administrativa	6	6%
Desorganización directiva	5	5%
Económico	5	5%

Nota. Elaboración propia.

Sin embargo, los docentes ubican la apatía estudiantil como la segunda de las mayores dificultades (13%) a la que se enfrentan al momento de querer hacer una buena docencia. Por lo que se perciben falta de interés por parte de los alumnos de hacer suyo el aprendizaje (aspecto esencial que busca resolver las recomendaciones curriculares de la NEM).

Dicha falta de interés, acorde a Savater (1997), Millot (1990) y Eisner (1992) es deber del docente atenderla, suscitando el deseo de aprender, de otra manera solo enseñan a quienes de antemano sienten ese interés (que acorde a la queja docente, es menos común de lo que desearían), para ello además de brindar la oportunidad de que los demás alumnos hagan hallazgos es estimularlos de manera positiva a realizarlos. Aprender a comprender: "Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir." (Delors, 1996, p. 96-97)

Figura 17

Democracia institucional

Nota. Elaboración propia con el uso de Google Forms.

Tres de cada cinco docentes (61.7%) considera que su voz es escuchada por el COBAES incluso cuando ello discrepa de las metas y finalidades de la educación en la institución, es decir, la mayoría encuentra su voz reflejada en los ajustes y direcciones curriculares. Sin embargo, una minoría docente (14.7%) considera no ser considerada o

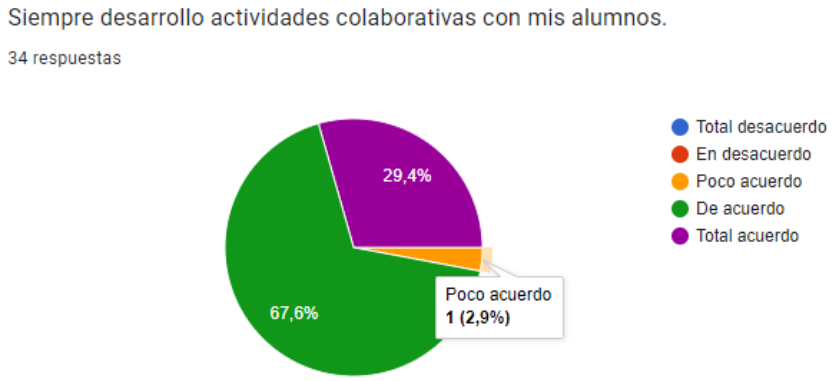
escuchada cuando discrepa de los directivos. Uno de cada cuatro docentes (23.5%) tiene sus reservas a la hora de considerar que son escuchados cuando discrepan.

Esto es prácticamente cuatro de cada diez, casi la mitad, no es un número pequeño, pone de manifiesto dificultades en la vida democrática dentro del COBAES. Esto es una preocupación mayor considerando que los docentes debiesen ser la autoridad cuando se piensan las metas y finalidades de la educación, pues se ha de considerar que se encuentran formados profesionalmente para ello.

Es un resultado que interesa ya que como se resaltó anteriormente, hay una expresión dócil mayoritaria por parte de los docentes acerca de que otras autoridades decidan por ellos el camino que la docencia debe seguir, aspecto que dificulta su importante participación en la construcción de ambientes democráticos en la vida institucional y pública, y, no solo eso, sino que dicha sumisión conduce un tradicionalismo de primer tipo, estrictamente conservador, que se piensa del presente al pasado, obediente en un sentido estricto.

Figura 18

Enseñar a vivir democráticamente



Nota. Elaboración propia con el uso de Google Forms.

Todos los docentes dicen desarrollar actividades colaborativas con sus alumnos, aspecto fundamental y propicio para la enseñanza innovadora y la creación de capacidades humanas, así como de la construcción de un lazo social y aprender a vivir con la otredad. Solo un muy marginal porcentaje (2.9%) dice moderarse al respecto. Sin embargo, esto

indica que este rasgo imprescindible para enseñar a vivir en sociedades democráticas es parte de la identidad de los docentes del COBAES.

La colaboración es un eje importante para crear capacidades para vivir en sociedades democráticas, puesto que lleva -como reflexionan Mauri y Onrubia (2008)- a la construcción compartida de significados a partir de la reflexión de contenidos y tareas escolares. Es producir un corte en el individualismo hegemónico, y, de manera perpetuamente innovadora, construir, desde el lazo social, deliberadamente democrático, caminos de beneficencia para los involucrados, en este caso, para superar los desafíos planteados por el profesorado.

Figura 19

Reflexión de los problemas socialmente existentes

Nota. Elaboración propia con el uso de Google Forms.

Todos los docentes consideran que, de manera parcial (17,6%) o afirmativa (82.4%) se reflexionan los problemas socialmente existentes que afectan a los alumnos, por lo que los sucesos que ocurren fuera de las aulas forman parte del dialogo entre profesores y alumnos. Ningún docente se posicionó en contra, por lo que, nuevamente, este se perfila como un rasgo imperante entre los profesores. La Misión del COBAES (2022) como institución es formar alumnos con amplio sentido del deber social, ello, logrado a partir de ambientes prósperos para la inclusión y dignificación de la comunidad.

Esta gráfica, que, dando resultados altamente esperanzadores, es de vital importancia, puesto que es la base desde la cual la innovación, la tradición, aprender a conocer y vivir, así como las capacidades humanas tendrían sentido. Para poder formar capacidades humanas que activamente reduzcan las desigualdades sociales, se tiene que poder determinar cuáles son los problemas socialmente existentes que, según la época en que se está educando, está afectando particular y colectivamente la calidad de vida de la comunidad escolar. Es el gran para qué de la educación y de cualquier actividad profesional con lazo social, de otra manera sería una educación para la simulación y la resolución de problemas ficticios-hipotéticos.

Otro aspecto que hace imprescindible el dato obtenido de esta gráfica es destacar que hay oportunidades básicas para la comunicación. Dar cuenta de los problemas socialmente existentes implica formular la experiencia para ser comunicada, dar cuenta de la diferencia y de lo común con la otredad, esencialmente, menciona Dewey (1998) toda organización social que vitalmente sea social y compartida es educadora, por el contrario, se sabe que se pierde el poder educativo cuando la estrategia pedagógica funde a la comunidad en un monde para imponer una pedagogía rutinaria.

Si bien, que esta precondición para poder hablar de una educación (para la vida) se encuentre afirmada por la generalidad docente, eso sí, tímidamente por algunos (17, 6%) ello no sirve para poder afirmar que los mismos educan para, desde las materias que imparten, construir respuestas de manera cooperativa con sus alumnos para atender los problemas socialmente existentes o para la contribución para la construcción de una cultura de la paz.

Figura 20

Responsabilidad cívica de los profesores

Nota. Elaboración propia con el uso de Google Forms.

Aunque se encontró que la mayoría de los docentes está abierta y dispuesta a reflexionar los problemas socialmente existentes con sus alumnos, es una minoría (35.2%) la que correlaciona los problemas fuera de las aulas que afectan a sus alumnos como parte de su responsabilidad como formadores profesionales de la humanidad. Uno de cada cuatro docentes (23.5%) considera que no tiene responsabilidad alguna por el correcto convivio de los alumnos fuera de las aulas y otra importante franja duda de que esta sea su responsabilidad (41.2%) ignorando que una de sus principales funciones es la formación del carácter y tradiciones humanas que ayudan a convivir de maneras innovadoras.

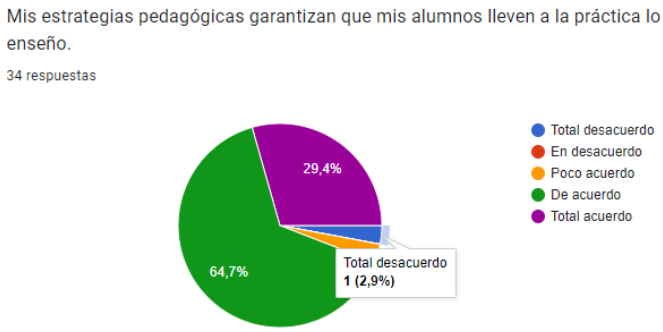
Esta valoración no solamente se desprende del concepto de aprender a vivir en sociedades democráticas de Delors, sino que también se encuentra como la prioridad 7 del COBAES (2022) según su currículo, cuyo objetivo es: “Priorizar la atención integral de las y los estudiantes a través del acompañamiento socioemocional, considerando estrategias de resolución pacífica de conflictos para promover una cultura de paz” (p. 47)

De esta manera, se puede observar que se encuentra debilidad en el perfil ético de los docentes al tomar distanciamiento de los sucesos externos y que a su vez es para lo que se está formando al alumno. Los resultados de este apartado son interesantes en el sentido en que aunque pareciera que las condiciones perceptivas de los docentes respecto a enseñar a aprender a vivir son propicias, desvinculan su quehacer con la formación de sociedades humanas fuera del prototipo social que es el aula, queda desvinculado, como se vio

previamente a la falta de apego por parte de los docentes de enseñar tradiciones (que esencialmente sirven para aprender a vivir en comunidad) y para innovar, creando alternativas para la convivencia y capacidades humanas.

Figura 21

Enseñanza contextualizada y responsable.



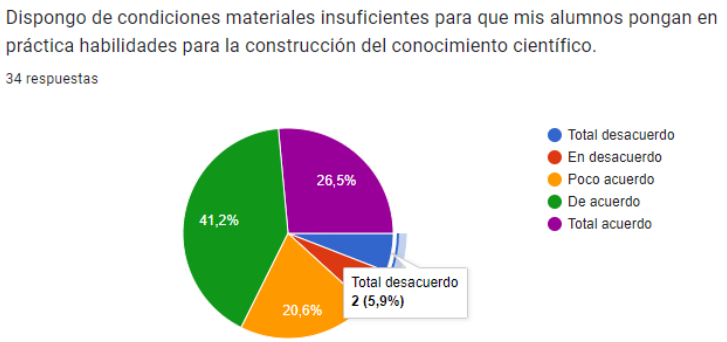
Nota. Elaboración propia con el uso de Google Forms.

Casi todos los docentes garantizan de manera afirmativa (94.1%) o parcial (2.9%) que gracias a sus estrategias pedagógicas los alumnos aterrizan los conocimientos aprendidos en clase, aun cuando una importante franja docente duda de la responsabilidad de su profesión con la construcción de sociedades humanas fuera de sus aulas (41.2%) o que de manera categórica rechazan esta participación (23.5%)

Una muy marginal franja docente (2.9%) admite que sus estrategias pedagógicas no garantizan que lo que aprenden sus alumnos puedan aterrizarlo en la práctica y con ello crear habilidades esenciales para las capacidades combinadas (habilidad + oportunidad). Ello perfila a una generalidad docente que se percibe capaz de responder a los desafíos sociales, aunque esta disposición a reflexionar y atender los problemas socialmente existentes sea mayormente solo en su tiempo en las aulas.

Figura 22

Posibilidad para construir conocimiento científico



Nota. Elaboración propia con el uso de Google Forms.

Casi todos los docentes, unos de manera categórica (67.7%) y otros de manera parcial (20.6%) consideran que sus condiciones materiales son insuficientes para que los alumnos pongan en práctica habilidades para la construcción del conocimiento científico. En COBAES (2022) se hace un fuerte hincapié en fortalecer las habilidades docentes para la innovación, ello se ve reflejado en su prioridad 6, donde, a partir del trabajo colegiado, se forman redes de apoyo para la enseñanza para la creación de proyectos que conduzcan a una intervención docente innovadora.

Sin embargo, acorde a Nussbaum, sin oportunidades ofrecidas por las condiciones materiales, no se pueden crear capacidades combinadas que conducirían a la superación de las debilidades pedagógico-institucionales. A estas alturas, no es ninguna sorpresa, encontrar docentes sumisos ante las débiles condiciones materiales, pero, que a pesar de afirmar contar con las habilidades para poder enseñar a conocer y vivir en sociedades democráticas, no logran superar la barrera de la apatía en el alumnado, puesto que, enseñanza que no conduzca a la superación de las debilidades contextuales, en el fondo, refleja un clima de impotencia pedagógica para poder innovar en la beneficencia de las circunstancias de vida del alumnado, hay que a prestar nuevamente atención a las principales dificultades expresadas libremente por los docentes encuestados en la Figura 16.

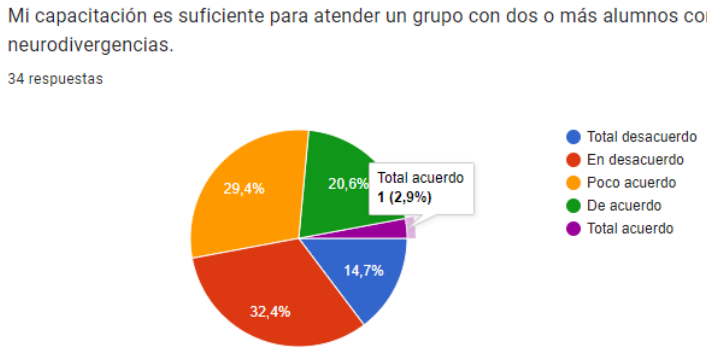
Aunque claramente los docentes afirman que sus estrategias pedagógicas garantizan que los alumnos lleven a la práctica lo que enseñan, también fue encontrada una falta de simpatía de los profesores por las condiciones materiales e impotencia para mejorarlas, incluso es su principal queja cuando se les preguntó por las dificultades que tenían para realizar una buena docencia, por lo que las precarias condiciones materiales son sufridas

pero no ignoradas por estos (en el sentido en que reconocen que tienen que exceder su jornada laboral y poner mucho más de su parte para el correcto desempeño de su profesión).

En este sentido, la mayoría docente considera que a pesar de las pobres condiciones materiales que tienen un efecto negativo en su estrategia pedagógica, han encontrado alternativas con las cuales garantizan que sus enseñanzas se puedan llevar a la práctica. No obstante, solo son unos pocos docentes (8.8%) los que afirman que sus estrategias pedagógicas para la construcción del conocimiento científico coexisten perfectamente con las condiciones materiales ofrecidas por la institución.

Figura 23

Capacidad para atender alumnos neurodivergentes



Nota. Elaboración propia con el uso de Google Forms.

Lo de garantizar que las estrategias han sido suficientes para que sus alumnos puedan crear capacidades humanas incluye a alumnos con neurodivergencias tan solo en poco más de la mitad de los docentes (52.9%) de los cuales, la mayoría (29.4%), no siente que tenga la mejor capacitación para ello. Mientras tanto, la otra mitad (47.1%) afirma que estos alumnos no estaban contemplados cuando realizaron dicha afirmación. Si bien estos alumnos son una minoría en los grupos, la institución y su cuerpo docente siguen siendo responsables de beneficiar a estos alumnos con su docencia.

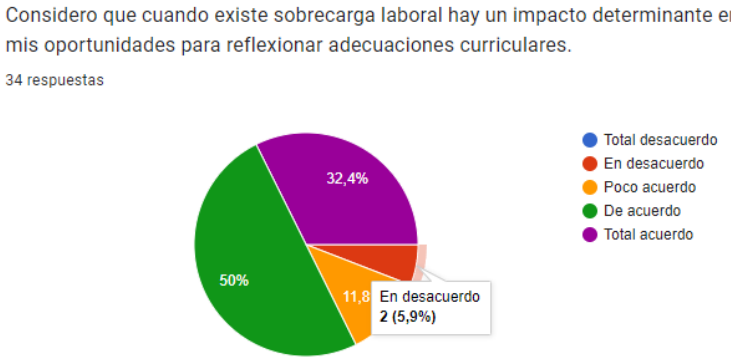
No es un resultado que se pueda subestimar, tomando en cuenta que es la segunda prioridad del COBAES (2022) según su currículo, pues, expresa que capacitará a la comunidad educativa para atender alumnos con necesidades educativas especiales, con o

sin discapacidad, con atención de personal especializado; para ello, propone formar y educar en inclusión, así como, en su prioridad 7 (respecto a priorizar la educación inclusiva con enfoque humanista) expresa que buscarán generar estrategias para la atención de alumnos con barreras del aprendizaje y participación.

En este sentido, preocupa que casi la mitad de los docentes sufran esta dificultad con la que se encuentran a la hora de tener que brindar atención personalizada a alumnos con los que no cuentan con capacitación suficiente para poderlos beneficiar mediante sus estrategias pedagógicas que, acorde al COBAES, la misma institución debiese garantizar esta habilidad en los docentes y en la comunidad educativa.

Figura 24

¿Sobrecarga laboral vs reflexión?



Nota. Elaboración propia con el uso de Google Forms.

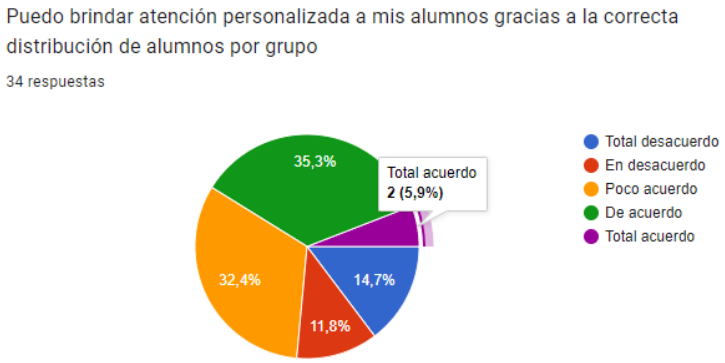
Se puede respaldar nuevamente esta afirmación de que, aunque las débiles condiciones materiales sean sufridas, no son ignoradas, pues la extensa mayoría de los docentes (94.2%) reconoce que, cuando sus oportunidades para reflexionar las adecuaciones son disminuidas o interrumpidas por la sobrecarga laboral, ello afecta su calidad para innovar su práctica pedagógica, de ellos, una minoría (11.8%) considera que les afecta, pero no de manera determinante.

Aunque uno de cada veinte docentes (5.9%) dice no verse tan afectado por la sobrecarga laboral, ningún docente se mostró indiferente ante esta debilidad institucional, por lo que, es algo en lo que la generalidad docente se encuentra en mayor o menor medida

de acuerdo. Es un punto positivo que, al menos, la mayoría docente tenga la sensibilidad para no ignorar las debilidades institucionales en el correcto desempeño de su profesión, aún si no pueden evitar sufrirlas.

Figura 25

Atención personalizada vs grupos sobrepoblados



Nota. Elaboración propia con el uso de Google Forms.

Dos de cada cinco (40.2%) docentes considera que puede brindar atención personalizada a sus alumnos gracias a la correcta distribución de alumnos por grupo, otra franja importante (32.4%) dice hacerlo, pero parcialmente, es decir, de manera no satisfactoria.

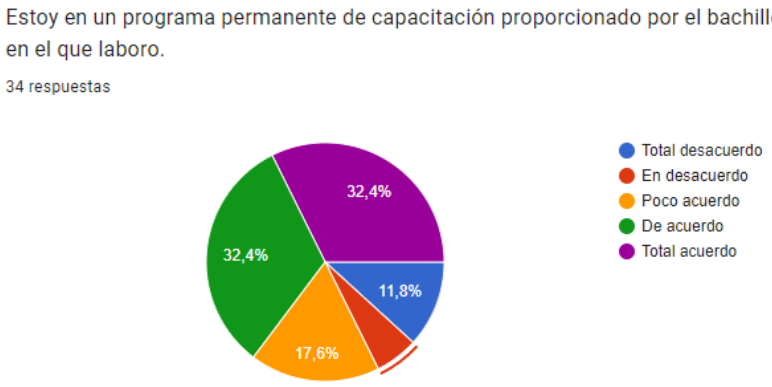
Y, finalmente, uno de cada cuatro (26.5%) expresa no poder hacerlo en base a esa razón. Por lo tanto, una importante franja docente no se puede permitir hacer una enseñanza personalizada debido a que carece de la oportunidad contextual en el COBAES. Acorde a la OECD (2019) estos últimos son más sensibles a esta debilidad institucional, pues, según sus investigaciones en México, los grupos numerosos, tienen repercusión en la dificultad para que el docente tenga tiempo de expresarse ante sus alumnos, dando como resultado que, en grupos numerosos, los alumnos muestren un desempeño menor (16 puntos de diferencia) con aquellos grupos donde por ser menos hay mayor facilidad para la realización de la clase.

También Carbonell (2001) lo resalta, pues, los grupos reducidos posibilitan que el docente conozca mejor las condiciones sus alumnos, sus familias e incluso de sus colegas

profesores. Teniendo así una perspectiva más acertada y personalizada de la realidad institucional en la que ofrece sus servicios pedagógicos.

Figura 26

Capacitación institucional a sus profesores



Nota. Elaboración propia con el uso de Google Forms.

La mayoría de los docentes dice estar en permanente capacitación por el COBAES (64.8%) otros más también afirman encontrarse en dichas condiciones, pero en menor grado (17. 6%). El resto de los profesores (14.7%) no recibe capacitación. Quedaría por responder cuándo son estas capacitaciones y si estas ocurren excediendo su horario laboral. Lo que si se logró responder es que, en efecto, estas existen, cuando menos, para la mayoría de los docentes.

De esta manera se puede afirmar que existe un esfuerzo positivo institucional para generar oportunidades para la actualización docente y que este posea habilidades para atender la realidad contextual de sus aulas. Se discierne un fuerte enfoque en el mejoramiento de las habilidades de los docentes, pero una desatención de las oportunidades materiales, por lo que, el contexto en el que los alumnos se están formando no es idóneo para la creación de capacidades humanas. No por ello se demeritó ni la fuerte vocación pedagógica expresada ni los éxitos institucionales (como este expresado en la última gráfica) que hay que conservar de manera tradicional.

En este sentido, existen una serie de dificultades contextuales que reducen las oportunidades para que los docentes enseñen habilidades a los alumnos y puedan crear

capacidades combinadas que les permitan mejorar su calidad de vida dentro y fuera de las aulas. Los docentes se encuentran con buena disposición para hacer una enseñanza innovadora, pero han reflexionado poco acerca de las tradiciones que deben preservarse para que sirvan de base a los nuevos ajustes pedagógicos, por lo que, a su vez, peligra su habilidad para enseñar habilidades para aprender a conocer y enseñar a vivir en sociedades democráticas.

Necesitamos Instituciones para los Profesionales de la Docencia, y Perfiles con un Fuerte lazo Social

La docencia es también memoria, aunque no se reduzca a ella, es su reflexión crítica con el contexto con el que ejerce su profesión, es un diálogo que no puede ni debe rechazar con la facilidad manifiesta a las tradiciones sociales que hacen posible la comunicación social y científica, es decir, que hacen posible las oportunidades (y facilidades) que hay, todavía imprescindibles, para formar al alumnado.

Las debilidades encontradas vienen de dos fuentes principales: contextuales, es decir de un bachillerato que aun con aspiraciones de creación de lazo social, de enseñanza democrática, dialógica y contextualizada, sigue presentándose con las características propias que hicieron posible la enseñanza tradicionalista, unidireccional, descontextualizada, que privilegia la enseñanza magistral para grandes masas de alumnos.

Si bien, la vocación y el perfil docente es también un rasgo crucial (sin este, aún si las condiciones materiales fuesen propicias, se seguiría perpetuando la enseñanza conservadora y tradicionalista) no se pueden hacer menos las contradicciones institucionales delatadas por las respuestas generales de los docentes que se contraponen a las orientaciones innovadoras curriculares.

El segundo rasgo del cual devienen estas debilidades en el perfil ético docente es su carácter sumiso y mayormente irreflexivo hacia las tradiciones educativas y sociales que dan fortaleza a su profesión. ¿Cómo puede un docente sin deliberación y convicción democrática en la profesión que le corresponde enseñar a vivir y aprender en sociedades democráticas? Si bien, y esto es importante recalcar, existen aún dentro de las debilidades institucionales y de una cultura docente debilitada, aquellos que, excediendo su tiempo de trabajo en la institución y los requisitos mínimos que en la práctica se le exigen, utilizan su

tiempo legítimamente libre para capacitarse, y no se dejan superar por la sobrecarga burocrática, buscando estrategias y ejecutando pedagogías para atender, de manera personalizada grupos numerosos. Sin embargo, este no es el caso de todos los docentes, y como se ha reiterado numerosas veces, como investigadores de carácter crítico, se debe manifestar que hay condiciones laborales que no favorecen y facilitan el camino de los docentes con un débil perfil ético.

Es notorio que el tradicionalismo individualista ha jugado un papel importante en el carácter de los docentes, mostrando gran docilidad a la hora de renunciar incluso a cualidades y contenido temático que consideran imprescindibles. Claro, este es el caso de la mayoría docente, no obstante, existen franjas docentes, como se manifestó en la gran mayoría de las estadísticas mostradas, que perseveran ante las dificultades de la época, leyendo críticamente la memoria histórica y social en conjunto con las necesidades emergentes.

Cómo se va a enseñar a vivir si hay un fuerte desapego a las tradiciones sociales que hacen posible la vida democrática, cómo se va a enseñar a conocer si no se sabe leer críticamente la validez contextual de los contenidos, cómo se van a crear capacidades combinadas si existen además de estas importantes debilidades en el perfil docente, un contexto institucional que poco hace para mejorar la realidad material de los docentes para que estos tengan tiempo para actualizarse durante su jornada laboral; y no olvidar la necesidad de una cantidad de alumnos razonable para poder incidir profundamente en cada uno de ellos desde una enseñanza personalizada.

Se corre con ello el gran riesgo de, como han señalado diversas investigaciones, que perdure un tradicionalismo del tipo individualista y profundamente conservador, es decir que perpetua la cultura hegemónica y las desigualdades sociales.

En conclusión, fue encontrado un perfil ético debilitado cuando se habló de su capacidad para mejorar las condiciones académico-laborales de la institución, pero fuerte en el sentido en que por su vocación superan las debilidades institucionales y hay una tendencia mayoritaria a hacer un esfuerzo extra (excediendo la jornada laboral) para beneficiar a los alumnos.

El COBAES requiere de atender sus deberes materiales hacia con los docentes y con los alumnos, no recargando todo el peso en la habilidad del docente para sortear las contradicciones institucionales (que, repetimos, la gran mayoría hace ese esfuerzo) debiendo crear positivamente oportunidades para mejorar el efecto que tiene el docente sobre los alumnos, mejorando sus condiciones para su correcto desempeño durante la jornada laboral o remunerándolo apropiadamente por las horas extras requeridas, y en el caso tanto del docente como de la institución queda en deuda superar la apatía vivida entre los educandos.

5. Tradiciones Pedagógicas y Académicas Marginadas: Innovando a Contracorriente en el COBAES

Al momento de construir esta tesis se mostró cómo no se puede hablar de innovación sin considerar su base necesaria, la tradición. El contexto escolar no escapa a esta lógica, por lo que, después de considerar los datos cuantitativos de los cuestionarios, estos fueron aprovechados para problematizar, a partir de entrevistas a profundidad la percepción particular de los docentes de los Colegios de Bachilleres del Estado de Sinaloa (COBAES) que voluntariamente fungieron como unidades receptoras.

En la innovación de las pedagogías necesarias se reflexionó el vínculo existente (según las categorías sociales rescatadas de las entrevistas) entre la creación de grupos

colegiados para la presencia de una comunidad docente dialogante y el fortalecimiento de la autonomía profesional. También, la irreverencia de la pugna, como una necesidad para la reflexión pedagógica y posterior innovación del posicionamiento docente en las aulas. En un tercer momento, se reflexionó la necesidad de que el docente sea autor de sus aulas y del potencial innovador inédito viable desperdiciado. Y, finalmente, la importancia de la constante contextualización requerida por el profesorado para comprender la realidad e intereses actuales del alumnado para persuadirle del conocimiento que busca brindar es digno de su interés.

En tradiciones pedagógicas: tierra fértil necesaria para la innovación, se expondrá el porqué de la necesidad de que el Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa (COBAES) cuente con perfiles docentes alineados con las materias que imparte, así como, el que cuenten con formación en tradiciones pedagógicas. Se abordó ¿Cómo una de las innovaciones más importantes que formaliza la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y que logró su éxito en COBAES (los proyectos comunitarios) tuvo una ágil aceptación e incorporación por una historia institucional que ya inculcaba tradicionalmente en sus alumnos y profesores brindar apoyo a las comunidades? Y, finalmente se precisó la importancia de la memorización como estrategia educativa indispensable que genera bases para la adquisición de tradiciones sociales, culturales y académicas.

5.1 Innovación para las Pedagogías Necesarias

La pedagogía es un proceso dialéctico, donde la escucha, la exposición y la construcción de conocimientos construyen nuevos elementos con los cuales pensar los problemas personales y comunitarios. Su opuesto sería romper el necesario movimiento retirando alguna de las tres condiciones mencionadas.

a) La escucha asume la presencia de otro. El alumnado, sin cuya presencia la enseñanza no tiene destino al cual aterrizar.
b) La exposición persuade de la existencia de una temática o lenguaje dignos de ser adquiridos, sin ella se pierde la capacidad de profesar por algo, y, por lo tanto, se perdería a los profesores.
c) Y la construcción de conocimientos conlleva al trabajo conjunto entre el profesor y el alumno, bajando el conocimiento del mundo de las ideas y

> sembrándolo en el terreno de la realidad socialmente existente. Sin ello no se podría hablar de una interacción entre profesor y alumno mediada por el conocimiento, ni de la posibilidad de que este se materialice en la formación de la humanidad.

Por lo tanto, la enseñanza tiene necesidades que son de quienes enseñan, aprenden y construyen conocimientos. De esta manera, aquello que da sentido a la pedagogía es reflexionar la enseñanza dialécticamente para innovar el proceso de enseñanza aprendizaje. Como se ha dicho anteriormente, no toda novedad es innovación, puesto que puede haber un pizarrón nuevo, pero al ser de mala calidad o ser desaprovechado, no cubre las necesidades educativas del contexto.

El COBAES, como institución educativa, busca ser un espacio óptimo para el aprendizaje de los bachilleres. Tiene, por tanto, necesidad de cultivar tradiciones académicas y sociales a través de la pedagogía. En base a lo que se encontró en las entrevistas a profundidad, escuchando la voz particular de los docentes, comprendiendo las oportunidades innovadoras que han encarnado, paro también se vislumbra las dolencias hacia su profesión según sus habilidades, vocación y condiciones materiales. Dando un sentido más amplio y puntual de los hallazgos que se tuvieron previamente con la respuesta general de los cuestionarios y que fueron analizados en el capítulo cuatro.

5.1.1 La Comunidad Docente Dialogante.

Innovar la práctica es siempre un diálogo entre la tradición y lo inédito viable. No obstante, la tradición debe entenderse de forma encarnada: viva entre sujetos. Permanece en la memoria y en los estilos de vida que rodean a una comunidad determinada. Por lo tanto, el sostén social depende a su vez de sus tradiciones (sociales, científicas, lingüísticas, académicas, políticas, entre otras) conjunto con el diálogo comunitario, realizando e introduciendo ajustes inéditos viables necesarios y deseables en una realidad concreta. En este sentido: comunidad y diálogo generan las condiciones para innovar.

Previamente al revisar los resultados de los cuestionarios, se vio que casi todos los docentes (97.1%) se autodenominan como flexibles en la construcción de sus estrategias de enseñanza acorde al grupo y a la materia. Ello vino de la mano con que todos consideraron que en el COBAES se reflexionan los problemas sociales que afectan a los alumnos, por lo

que es posible afirmar que se dialogan desde la comunidad profesoral, implicando ajustes en la relación educativa.

El trabajo colegiado no solo fue reflejado de manera general en los cuestionarios, sino que también tuvo presencia en el discurso resultante de las entrevistas. No solo se realiza para pensar las tradiciones académico-pedagógicas sino también las de índole social:

> *Antes de planear nos reunimos como plantel, y todas las actividades que tienen en puerta para retomarlas en planeaciones: Un proyecto integrador y todo ese tipo de cosas. (…) Berta nos invita por ejemplo que, si es el periodo de Jorge Luis Borges, entonces vienen los de literatura como primer lugar, luego ya programo otros salones, aunque no sean de literatura, o de comunicación y leen textos. (Docente COBAES Centro 1-5)*[1]

Hay una aproximación institucional a cultivar en los alumnos una apreciación hacia figuras que son socialmente apreciadas y, es a través del dialogo docente que se delibera la forma en que esto se materializa. Consolidar el trabajo colegiado es una de las prioridades del COBAES (2022) con el objetivo de formar redes para la enseñanza y que de estas surjan proyectos para la mejora de la intervención docente; las reuniones se realizan enfocado en el mejoramiento de los campos disciplinares en los que el profesorado se desempeña, promoviendo así: la interdisciplinariedad, la transversalidad y la pertinencia social.

Aunque la opinión del profesorado tiende a ser altamente favorable para esta estrategia institucional ya que conjunta los puntos de vista desde diferentes perspectivas enriquecidas por las fortalezas particulares de cada profesor (Tiempo trabajando, área donde desempeña su docencia, formación, afinidad o distanciamiento con los lineamientos curriculares, etc.). Sin embargo, también se observa que el pleno cumplimiento de esta acción queda lejos de ser satisfactoria:

[1] Los resultados de las entrevistas a profundidad realizadas en el Colegio de Bachilleres de mayo a junio del 2024 se organizaron de la siguiente manera: COBAES popular, COBAES centro y COBAES residencial. En lo sucesivo se citarán respectivamente de la manera siguiente: Docente COBAES popular 1-5, Docente COBAES centro 1-5 y Docente COBAES residencial 1-5.

… es muy enriquecedor, porque cada quién va dando su punto de vista. [Pero] son muchos alumnos y hay veces que queremos resolver la vida de uno en uno en particular y no acabamos. Pero cada uno va dando su punto de vista, y es muy muy bueno, porque cada quien lo vemos diferente, desde diferentes puntos según la edad, según la academia de cada uno, según todo, todo. Totalmente diferentes. (Docente COBAES Centro 2-5)

La reflexión colegiada necesariamente prioriza a algunos alumnos sobre otros por la sobrecarga grupal. El comportamiento de los profesores es el de una comunidad solidaria que, como expresa Cortina (2021):

1) Comparten una causa común que solo es satisfecha con éxito por el esfuerzo de todos sus participantes
2) La actitud de los participantes pone interés en los asuntos de otras personas. De esta manera, la comunidad profesoral dialoga sus posibilidades inéditas viables, deliberando sus acciones para el bienestar del alumnado.

Aunque el profesorado cuenta con flexibilidad pedagógica, producto del diálogo comunitario, se encuentra limitado por las condiciones institucionales no idóneas para hacer viable la atención satisfactoria de cada uno de los alumnos. En este sentido, los docentes deliberadamente priorizan los alumnos que se encuentran en riesgo de reprobación:

Nosotros cada mes y medio tenemos una reunión que se llama CAC que significa cuerpos académicos colegiados, en donde nos reunimos por academia: primero, segundo y tercer año, y, entre todos, implementamos estrategias para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Cada maestro lleva su lista, en donde atendemos a esos alumnos que están en riesgo de reprobación. Si coincidimos todos en que tal alumno necesita una atención especial, ya lo canalizamos, vemos la manera de qué es lo que vamos a hacer, de qué estrategia utilizar, que: se llama a padres de familia, implementar tutores pares, vemos la manera de cómo podemos, de manera colegiada, rescatar a ese alumno. (…) Es un trabajo colegiado que es de manera obligatoria (Docente COBAES, Centro 3-5)

El COBAES (2022) es altamente responsable de esta estrategia profesoral, de hecho, se puede encontrar en su currículo, fijando entre sus líneas de acción la permanente realización de foros y encuentros para el intercambio de prácticas docentes. La aprobación

de los trabajadores de la educación de esta directriz hace hincapié en las ventajas que conlleva el dialogo profesoral para el alumnado, pues:

> *... eso le ayuda a los muchachos también. Cómo aquí, venimos nosotros, nos juntamos en el colegiado y ponemos una base: ya de aquí vamos a partir. Y llegamos ya a los grupos con los jóvenes y tenemos de un de dónde acércanos a ellos. (Docente COBAES Centro 2-5)*

La comunidad profesoral dialogante delimita una ruta de acción conjunta para la atención de determinados alumnos, por lo que, la flexibilidad pedagógica es colaborativa. La innovación educativa, como menciona Carbonell (2001) se expresa más plenamente donde hay un equipo docente fuerte, estable y dispuesto al cambio, con objetivos conjuntos para la mejora o transformación del centro educativo. En su diálogo, presenta oportunidades innovadoras, porque posibilita escuchar pedagogías alternativas, representa una oportunidad de alteridad para la reflexión de fortalezas y debilidades en el posicionamiento docente, planeando de mejor manera las problemáticas que se viven juntamente con los alumnos:

> *Para mí es importante que en las reuniones de colegiado me reúna yo con mis maestros de grado, de grado más que de materia, porque si es de materia no vamos a coincidir con los grados, porque yo casi doy con todos los 3ros, nada más un tercero no lo doy. Entonces, es importante de grado para enriquecer mi opinión, o para cambiar mi opinión sobre la que tengo de un alumno en la que digo "estoy complicando" aunque muchas veces, otro maestro tiene una opinión diferente, algo que le contó a él y que no se atrevió a contarme a mí: "sabes que conmigo sí, o que conmigo no", entonces hay algo conmigo. (...) yo cito al papá y observo, veo qué hace en casa, entonces, [observo que] el problema del alumno es aquí: aquí se está comportando mal, vamos a ver qué podemos hacer. [sí me dice] yo veo que, en casa, no puedo con este muchacho, no me hace caso, entonces el problema ya es general de él, en todas partes, no es conmigo. O si en las reuniones: "maestro, tal alumno, ¿cómo trabaja?" "No, trabaja muy poco, conmigo tampoco" [entonces] el problema es general, hay que ver qué se puede hacer desde otra perspectiva (...) entonces, hay que ver qué está pasando en mi clase, qué hay conmigo, si le molestó alguna cosa que haya dicho, entonces ya lo abordo. Pero de ahí, de ese cuerpo es*

donde yo saco las experiencias de los demás que yo necesito. Entonces "qué has hecho tú con este alumno ¿cómo lo has hecho trabajar?" "No pues yo lo pongo a trabajar de esta y esta forma", no es la metodología que yo utilizaba, pero ha funcionado pues perfecto. Agarro las herramientas que me hacen falta a veces (Docente COBAES Residencial 5-5)

En su conjunto, esta oportunidad innovadora lo que da a luz es al principio de autonomía, porque, como bien reflexionan López-Zavala y Solís (2011) al comprender y vivir la relación educativa como acción sociocultural, se evita, desde la ignorancia y el desinterés, depositar conocimientos descontextualizados (así estos sean los más actuales en términos de relevancia pedagógica y rigor científico) priorizando de esta manera el crecimiento intelectual y moral de aquellos que se están formando.

Los profesores, en su diálogo con los colegas, realizan la docencia autónoma, porque dota a la pedagogía de los intereses colectivos de la comunidad académica. La vivencia autónoma de la relación pedagógica ayuda a evitar el adoctrinamiento y la manipulación del educando. Como resumen López-Zavala y Solís, en tanto el alumno desarrolle mayor madurez y autonomía moral, el docente puede ser más beligerante con ellos. Esto es, dejar de tratar al alumno como un subordinado de su planeación, sino como alguien que hay que persuadir, puesto que, este contará con mejores herramientas para sugerir ajustes pertinentes a la dirección temática y estrategia educativa para su correcto aprendizaje.

La comunidad profesoral dialogante no solo se limita a la atención personalizada de algunos alumnos, sino, y como es previsto por el COBAES (2022) se desarrollan proyectos integradores en la zona educativa a la que pertenece el plantel; ello implica que los diálogos Intercolegiados conllevan ajustes a los planes de trabajo que sobrepasan las paredes de un COBAES en particular:

Pues prácticamente el currículo o la misma obligación de las necesidades de los planteles, no te hablo de uno, sino te hablo de p.ej. zona 04 que abarca 22-24 planteles. Nos reunimos para hacer nuestros planes de trabajo, y, dentro de esos planes de trabajo, te menciono: por hora, por día, por semana, por quincena, por mes, por año, el plan de trabajo que debe llevarse a cabo. Y, ahí, se incluyen los

trabajos de diversa naturaleza de nuestras propias áreas que hay que llevar a cabo, consensuado por todos los maestros del área específica. (Docente COBAES Residencial 2-5)

El profesorado, en su diálogo, se organiza para pensar la pedagogía y trazar una ruta educativa, de forma que no actúan de manera aislada, sino comprometida en el gremio docente del COBAES. Cuando se le pregunta si se ha beneficiado de estos diálogos me responde lo siguiente:

Sí, porque has de cuenta que es el efecto dominó, porque se está haciendo aquí y se está haciendo en los 23-24 COBAES de toda la coordinación 04. (Docente COBAES Residencial 2-5)

Los docentes del COBAES colaboran y se coordinan, siendo, como lo destaca Carbonell (2001) la principal fuerza impulsora del cambio para el fortalecimiento de la democracia escolar, integrando la experiencia del alumnado y los problemas socialmente existentes con los que convive la cultura escolar; superando así el reduccionismo tecnicista, estrecho y academicista del rendimiento escolar; sin embargo, aun cuando se cumple este paso fundamental, destaca que las administraciones deben ser sensibles en reconocer y apoyar las condiciones académico materiales que favorezcan al docente en ejercer con libertad y posibilite, desde la reflexión pedagógica, renovar su acción educativa.

El apoyo institucional es imprescindible para empoderar al docente en la realización de ajustes inéditos viables, ellos también tienen que ver con el reconocimiento de la formación que tiene el profesorado, encontrando áreas de oportunidad distintivas del cuerpo docente inusuales o atípicas, pero, que, gracias a la escucha del grupo colegiado, se abre camino al planteamiento de propuestas innovadoras para el aterrizaje del conocimiento. Un ejemplo de ello es encontrado con el siguiente docente -criminólogo- que se apoyó de dichos diálogos para plantear algo inédito:

… nosotros somos, quizás, uno de los primeros COBAES que implementó con los alumnos lo que se llama la escena del crimen. Es una novedad o innovación que su servidor realiza desde hace 2 años, para que los alumnos se encaminen a ser futuros profesionistas en las carreras de criminalística y criminología. (…) [Para ello] hacemos una escena del crimen, te lo repito, con estrategias que los mismos alumnos realizan. Inclusive hasta un alumno hace los efectos de la personalidad de

un cadáver, y, los otros alumnos, son los especialistas en diferentes áreas de la criminalística en la cual se hace una escena, casi idéntica, como en la realidad, de una persona que fallece de forma práctica. Entonces en el estado no hay ningún COBAES, pienso yo, que tenga dentro de la materia de ciudadanía y legalidad, una innovación de esas modalidades de las nuevas carreras que hay de criminalística, y aquí lo hacemos. (Docente COBAES Residencial 2-5)

Por iniciativa, y conocimiento de las posibilidades del bachillerato, el profesor traza un plan que considera inédito viable, de tal manera que cuando se le pregunta si dicha propuesta surge de un grupo colegiado o vino directamente de dirección, el profesor me reafirma:

Esa propuesta la enfoqué, la llevé a cabo como maestro de la asignatura de ciudadanía y legalidad, con el permiso de la dirección y con un grupo de maestros del área de ciencias sociales que estamos en la zona 04. (Docente COBAES Residencial 2-5)

Incluso esta iniciativa que tiene alta influencia de los conocimientos particulares de un docente por su formación en criminalística requirió de ser dialogado por la comunidad. Implicó permisos y apoyos institucionales para realizarse. Por lo tanto, las diversas entrevistas llevan a comprender de mejor manera lo que fue encontrado en los cuestionarios, entendiendo por qué los docentes (casi en su totalidad) expresaron tener flexibilidad para hacer ajustes en sus estrategias pedagógicas, así como los que expresaban reflexionar los problemas sociales, teniendo que ver principalmente por la presencia de los grupos colegiados como un éxito institucionalmente realizado, conllevando a los docentes a hacer ajustes pertinentes a sus prácticas.

Por lo tanto, resalta que las innovaciones posibilitadas por la comunidad profesoral dialogante se desarrollan en tres formas distintas enlistadas a continuación:

1) Enseñanza mejor fundamentada por el diálogo de conjunto de profesores hacia las necesidades del alumnado en peligro de reprobación.
2) Fortalecimiento de la autonomía docente para plantear y concretar de manera comunitaria aquellas propuestas pedagógicas relacionadas a sus fortalezas particulares.

3) Concretar, mediante el diálogo, rutas pedagógicas en común que trascienden al COBAES en el que laboran, estrechando el lazo entre las instituciones educativas de una zona en particular.

5.1.2 Pugna Innovadora: Docentes Politizados

Aunque, previamente fueron recolectados signos pacíficos y democráticos para la innovación docente (desde la cooperación) cabe destacar que no es la única manera de producir cambios para el beneficio de la comunidad estudiantil, también, en los procesos democráticos deliberativos se encontró la pugna, enfrentamientos entre puntos de vista que no se pueden conciliar.

En los cuestionarios se encontró que, aunque 3 de cada 5 docentes consideran que se escuchan las voces que discrepan de las metas y finalidades educativas instituidas, el resto, que es una importante franja docente (38.5%) no se sienten identificados o cómodos con esta escucha institucional. Se infiere de esto que existen, dentro de los COBAES, docencias con perspectivas diferentes a la dirección tácita institucional.

Para Zizek (2008) la política plenamente vivida conlleva a un cortocircuito entre lo universal y lo particular, es decir, desestabiliza el orden operativo, pues hay sujetos que no se subordinan hacia las tareas que le son asignadas desde el universal. Política en el sentido del autor, es pugna, es un enfrentamiento con la tradición instituida y encarnada por su comunidad. Para Zizek democracia y política deben ser considerados sinónimos, por lo que la antidemocracia no es sino la exigencia innegociable de hacer que todo opere desde la "normalidad"; por el contrario, la democracia deliberada, es hacerse oír y ser reconocido por el universal como un interlocutor legítimo.

Aunque el reconocimiento de la tradición es vital para la innovación, oponerse a la misma cuando dificulta la participación democrática es uno de sus pasos imprescindibles. Hay 4 aspectos que deben considerarse para innovar: Tradición, Diálogo, Pugna (Política) y lo Inédito Viable. Así se puede observar en un proceso de innovación pedagógica de uno de los docentes con más años trabajando en el COBAES (42 años) ante el cual dos grupos se opusieron a su estrategia pedagógica, poniendo en peligro su permanencia en el plantel:

> *Se me enchina el cuero porque son procesos socioemocionales muy importantes, he enfrentado con dos grupos, dos experiencias muy difíciles. Una, que, por mi edad,*

no los atendía, los ignoraba, pero cuando pasé a platicar con ellos y con la dirección, aprendí que tenía qué escucharlos. Que tenía que atenderlos, que tenía qué no desesperarme, sino, además de enseñarles una materia, a comprenderlos. Experiencia que se dice fácil, pero la enfrenté y dije: "de ninguna manera me voy a ir porque estoy a punto de un proceso de jubilación y tengo que demostrarme que yo también tengo que crecer, y tengo que aprender" y, los muchachos, dijeron un montón de cosas de arrepentimiento, pero mejor nos dimos un abrazo, y les di las gracias por darme la oportunidad. (Docente COBAES Centro 4-5)

Ante la crisis en su relación con el alumnado, de la reflexión de su comportamiento moral, surge la posibilidad de un cambio de posicionamiento profesional, así es observado cuando se le pregunta si dicho evento cambió su relación con sus estudiantes:

Claro que sí. Al grado de que me han, poco a poco, confesado por qué razón ellos renegaron de mí. Porque no era posible que les dijera que eran esto o eran aquello: al muchacho ya no se le puede decir qué es lo que hace en su cara. Al muchacho hay que invitarlo a que cambie con amor, porque en su casa no hay, hay pura exigencia, y se rebelan, por eso llegan así. (Docente COBAES Centro 4-5)

El cambio de actitud no devino de un proceso pacífico. Previamente el docente mostraba rasgos de un posicionamiento academicista e inflexible, pero, el conflicto con sus alumnos produjo reflexión pedagógica y un cambio de posicionamiento profesoral: con mayor lazo social. Ello incluso ha facilitado la forma en que puede observar los errores pedagógicos de sus compañeros profesores. Posteriormente se le pregunta si considera que los docentes del COBAES han aprendido a vivir con vocación y lazo social como él lo ha tenido que hacer:

Pues, somos pocos, porque muchos caemos en los errores que yo caía: "ya le enseñaré", no escuchamos, y aunque tengamos capacitaciones actuales, se barre con la necesidad que tiene el joven. El joven llega agobiado porque tiene que ayudar a su casa con un trabajo y tiene qué estudiar. Yo llego a fondo "a ver, ¿por qué no cumpliste?" y me cuentan su historia, no puedo no darle la oportunidad a ese joven, porque él está ayudando a su madre que no tiene trabajo. Entonces, esa situación, se barre, en muchos compañeros. Que no han caído en esas experiencias

que este año se me dio la oportunidad en el COBAES. (Docente COBAES Centro 4-5)

Esta expresión pone en entredicho un par de resultados de los cuestionarios, el primero es aquel que dice que 3 de cada 4 profesores dedica tiempo a conocer las necesidades emergentes de sus alumnos y el segundo es aquel donde prácticamente todos los docentes, 9 de cada 10 expresan tener flexibilidad para hacer ajustes a las estrategias de enseñanza en sus grupos. ¿Por qué surge la contradicción? porque para poder identificarse entre esos resultados, hay que posicionarse en contra de las presiones burocrático/administrativas y ante grupos sobrepoblados. La flexibilidad que dicen tener los docentes es respecto a estrategias que no implican la escucha de todos los alumnos, es decir, pedagogías con rasgos conservadores, apolíticos, que dejan de lado la democratización de las aulas.

Para Freire (1993/1997) concordando con Zizek, toda educación que abogue por ser de calidad implica una opción política, debe ser deliberativo, materializando su posicionamiento. Este caso particular fue el de la oposición de un par de grupos de bachilleres, el conflicto produjo un giro democrático deliberado, que si bien, no concluyó con expulsar a la profesora como pretendían, si supuso un reajuste profundo en la manera en que la misma realiza su trabajo, sacándola de un posicionamiento neutro, que, en el sentido de Freire, es una educación, apolítica y descomprometida, pues la educación solo puede trascender cuando persigue un fin distinto al conservadurismo pedagógico entendido como la atención despersonalizada, de masas, autoritaria. La pugna abre la democratización de la escucha y participación áulica, pues los alumnos (sobrepoblados) se hacen oír, excediendo las expectativas institucionales y la obediencia del profesorado a las presiones burocráticas, aunque, como es visto en su testimonio, en otros profesores que no han sido enfrentados por sus alumnos, esto persiste.

Otro testimonio docente cuya deliberación democrática hace pugna con las presiones burocráticas, se expresa ignorándolas si estas estorban para poder prestar la debida escucha y atención personalizada a los alumnos. Lleva como resultado a que parte del contenido académico queda excluido, este es su razonamiento:

… mi prioridad nunca es terminar el contenido, es que entiendan lo más que se pueda, esa es mi máxima, no digo que siempre lo hago porque depende del alumno, hay mucho alumno que nada más viene a pasearse aquí. Y [con ellos] utilizo el asesor par. Yo no avanzo de tema hasta que vea que un porcentaje alto lo entendió, al principio sí me costaba, porque normalmente nuestra formación es más rígida. Normalmente un profesor de matemáticas es un poquito más rígido en este sentido. Al principio sí me costaba, pero poco a poco fui comprendiendo, por los cursos, (…) ahorita tengo 2 hijos, una niña de 3 años y un niño de 8 meses. Entonces te pones a pensar que ellos van a llegar a ese punto, y digo "no puedo ser tan rígido tampoco" pero no pierdo el sentido de la responsabilidad. (…) yo le digo lo siguiente a los alumnos cuando voy a evaluar "aquí hay 3 dedos y todos son diferentes, todos aprenden diferente, a mí no me interesa que este aprenda lo mismo que este este, que aprenda lo que pueda aprender, pero la responsabilidad la deben tener los 3, ¿qué responsabilidad? Entregar los trabajos a tiempo y asistir a clases". (…) yo los voy a tratar de hacer que ellos aprendan algo, a veces p.ej. "profe aquí están todos los trabajos" "bien, en tiempo y forma yo te los voy a recibir, pero ahora necesito que me digas qué aprendiste" "nada" "no pues, no te puedo recibir, yo necesito que tú me expliques qué aprendiste, lo mínimo, ¿qué te llevas tú de cada trabajo para yo cerciorarme de que tú tienes el aprendizaje mínimo de la materia?" (Docente COBAES Residencial 5-5)

Para Zizek, el acto político es aquel que produce ajustes en el contexto que a su vez determina el funcionamiento de las cosas. Al igual que se vio previamente con el aprovechamiento que hacen los docentes para dialogar sobre los alumnos que están en peligro de reprobación y que a su vez estos producían ajustes a la estrategia pedagógica, la deliberación sobre ignorar la presión burocrática y sacrificar parte del contenido temático posibilita ampliar el rango de alumnos a los que puede atender de manera personalizada, garantizando que las bases de la tradición académica que imparte queden establecidas en la mayoría de sus alumnos, no solo para la resolución de sus exámenes, sino para cerciorarse de que encarnan el aprendizaje.

Como menciona Comenio (1992/2022) la base de la enseñanza de cualquier tradición académica consiste en antes de descender a lo particular, se debe poseer primero

la idea general del lenguaje o arte que se le pretende enseñar. Por lo tanto, la labor imprescindible de la tarea docente es, en la posibilidad de sus condiciones, cimentar la base de la tradición que pretende enseñar y no simular que el alumno ya conoce.

De esta manera se encontraron dos aspectos importantes para la innovación docente posibilitado por las respuestas de las entrevistas en diálogo con lo encontrado en los cuestionarios:

1) La importancia de que haya espacios y el permiso para la manifestación pública, materializando el desacuerdo tanto profesoral como estudiantil, puesto son oportunidades de reivindicación pedagógica y de su eventual innovación
2) Es imprescindible que el docente sea capaz de deliberar libremente su catedra, especialmente cuando el universal escolar, esto es, la tradición institucional se opone a la democratización deliberada del trabajo pedagógico, o, en otras palabras, que el docente sea capaz garantizar la enseñanza de tradiciones académico-científicas a sus alumnos, incluso si ello implica dejar de lado parte del contenido temático, al menos, en lo que se superan las debilidades materiales (sobrepoblación del alumnado) para la satisfactoria enseñanza personalizada.

5.1.3 Pedagogía de los Desamparados: El Conocimiento sin Hogar -El docente no es amo de su propia aula-

El aula es uno de los vínculos materiales más evidentes entre el profesor y el alumno, es un espacio compartido en el cual debe realizarse el proceso de enseñanza-aprendizaje. A diferencia de una sala de estar, un cuarto personal o una oficina, sus materiales giran en torno a símbolos y tradiciones que acompañan a la enseñanza profesional: el pizarrón, pintarrón, mesabancos/mesas de estudio individuales, más recientemente los proyectores y computadoras portátiles. En algunos contextos escolares, incluso el aula logra representar gráficamente el conocimiento que se imparte en ella, así lo expresa un profesor que compara una experiencia diferente a la que se vive en COBAES:

> *... cuando vine de Quilá, (...) allá los alumnos iban al aula de inglés o al aula de matemáticas (...) era tan disciplinado el alumno que salían de un aula y en 5 minutos ya estaban allí -en el otro aula-. Aquí -en COBAES- no sé si podría aplicar, pero me encantaba la idea allá porque la maestra tenía decorada con rostros, de inglés todo, lista de verbos, todo. Entonces te sentías que estabas en un aula de*

inglés. (…) cada maestro se quedaba en su aula y los alumnos venían. Ese era otro sistema que tenía rato ahí en Quilá, pero parece que era el único o uno/dos en todo el estado que tenía ese sistema, entonces se me hacía muy personalizada el aula, y me gustaba la idea. (…) entonces ese detalle se me quedó bien grabado (…) no sé sí lo platicamos aquí -COBAES Popular- o en el COBAES Centro -ha dado clases en ambos- pero se tiene que empezar con la disciplina de que los niños salgan del aula y se vayan a la que sigue. Pero parece que la idea es buena. No sé si se pueda aplicar, o tarde un proceso para que se implemente todo (Docente COBAES Popular 2-5)

Comenio (2022) también consideraba de gran utilidad que en las paredes del aula se encontraran reproducciones de los dibujos o imágenes provenientes de los libros de texto; la expectativa es de esa manera, los sentidos del alumno, así como la memoria y su entendimiento, se encontraran siempre rodeados de conocimiento desde diferentes formatos. El aula además de ser un espacio de interacción educativa, puede ser también una herramienta para la enseñanza en sí misma, un instrumento más a cargo del docente, es decir, un espacio del que es autor profesional. En COBAES es una visión deseable por el profesorado:

De hecho, aquí vi una propuesta que a mí me parecía muy buena, darle a un maestro un aula y que los alumnos fueran los que se movieran. (…) eso era con el fin de poner proyectores, acondicionar bien el aula, pero que un maestro estuviera responsable. A mi esa idea se me hizo muy buena, pero no ha aterrizado. Ahí está volando todavía. Porque así ya alguien se puede hacer responsable, y, el detalle, es que los alumnos andarían fuera, pero la movilidad sería de ellos, de los alumnos, y ya puedes ponerlos en círculo, casi como maestra de kínder, poner tus, no sé, una ilustración, si quieres tener tu globo terráqueo, y digas: ah, aquí pasó esto; porque los alumnos son muy visuales, entonces nosotros éramos solo lectura física, no tanto visual y auditivos, pero los alumnos ahorita son visuales, ocupan ver algo, y ya les explicas y retienen más la información, les queda más clara. Entonces sí necesitamos la tecnología, pero por ellos, porque la condición que tienen ellos es visuales. (…) Es como entrar a un mundo, p.ej. el mundo de las matemáticas, el

mundo de los números se escucha muy utópico ¿no? (Docente COBAES Residencial 1-5)

Como menciona, el espacio es también oportunidad y obstáculo en la estrategia pedagógica, Aunque existen indicios de que hay una mejora sustancial en la libertad de cátedra docente y eso es ampliamente compartido, sobre todo, en la percepción de los profesores que imparten materias de humanidades (y en el cual se ampliará en breve), tampoco se puede ignorar que la política institucional en materia de espacios pedagógicos no se materializa hogares para el conocimiento.

En los cuestionarios, 3 de cada 4 docentes se posicionan en que tener tecnología más actual en las aulas se traduce directamente en mejores procesos de enseñanza aprendizaje, mientras la población restante mostró parcial acuerdo con esta expresión. Ello fue una señal de alarma, puesto que hay bibliografía que demuestra lo erróneo de esta percepción, pues si la introducción de nuevas tecnologías no viene de la mano capacitación de docentes para su uso y la aproximación a una enseñanza colaborativa, tan solo se perfecciona la enseñanza conservadora.

Las entrevistas arrojaron luz sobre este resultado y es que, el docente de COBAES no tiene autoridad sobre las condiciones materiales áulicas, y, de las oportunidades deseables que ofrece la institución, por ejemplo, el uso de proyector o el aprovechamiento del aula de cómputo, ambas posibilidades se encuentran ampliamente restringidas, no por la habilidad del docente para su uso, sino, en el caso del primero, porque las aulas no se encuentran equipadas con este y tienen que solicitar permiso para su préstamo:

la mayoría de los profesores sí sabemos manejar o utilizamos proyectores y ese tipo de cosas, pero sí está muy limitado, p.ej. sí hay aquí como unos 5 proyectores, pero están resguardados en la dirección, es todo un asunto montar el proyector. Los mesabancos todos, desajustados, ahí se mueven, hay peligro de que se caiga el proyector (…) yo he visto en otras escuelas, p.ej. los colegios que tienen su proyector en cada salón tienen su lona para proyectar, eso ayuda mucho, [también tener buen] internet. Y sí a lo mejor me contradigo con que la infraestructura está muy bien, pero si digo ah ven al COBAES, y te traen directamente aquí -biblioteca- dicen ah que bien las banderitas y el proyector listo, los libros a un lado, los

clásicos allá, como 20 aires acondicionados, las sillas cómodas. Pero no, ahora a las aulas, sillas incómodas, los pizarrones, hablando de tecnología, los pizarrones son tecnología, no sirven los pizarrones, no sé si se dañan, pero no es un material de calidad, hay un material de pizarrón tradicional, que es corcho, creo, y le ponen una pintura para que [se preserve], y no en este caso [pues] es acrílico y no pintan. Compras plumones nuevos y solamente el negro queda, los otros no. (Docente COBAES Residencial 3-5)

Y, según un profesor de Tecnologías de la Información y la Comunicación, en el caso del aprovechamiento de las aulas de cómputo se encontró lo siguiente:

Si nos vamos al área de nosotros, la cuestión de la infraestructura nosotros tenemos estos centros de cómputo, y es una ventaja, la desventaja es que no podemos usarlo con dos grupos al mismo tiempo, entonces, por cuestiones de horario, a veces nos andamos cambiando y lo que nos gana por cuestión de horario son los tiempos. Para poder, lo que explicamos en el aula, venir a aterrizarlo en un programa, en un lenguaje de programación y, que vean cómo funciona y de qué se trataba todo lo que les estábamos diciendo. En el aula, pues, no podemos hacer nada. Y por la capacitación de trabajo que es la que nosotros manejamos, yo me siento obligado a decirles: vamos a trabajar este tema, y, ya a partir de aquí, así se hace de manera práctica, porque yo les puedo decir muchas cosas, pero, como saben ellos que estamos hablando de la computadora, ellos quisieran saber cómo se hace, y más que muchos ya traen nociones, ya lo han visto, ya lo han escuchado, es lo que se les hace atractivo. (...) los tiempos se pueden adaptar por cuestiones de horario, más que nada es el espacio, la infraestructura. (Docente COBAES Residencial 4-5)

El espacio y los medios, hay que reiterar, son parte de la posibilidad de la libre catedra, si no, la libre catedra tendrá que ser en opciones reducidas, de esta forma, el malestar docente respecto a espacio y materiales no está siendo atendida. De hecho, infraestructura deficiente es la opción más popular cuando se les preguntó abiertamente cuales eran los 3 principales obstáculos que tenían para la correcta realización de su docencia. A la par que abunda en las entrevistas los contrastes entre espacios que poseen la oportunidad material y la que tienen en sus aulas. Y no son los únicos que ven a los

espacios comunes como biblioteca o sala de cómputo como superiores a las aulas a las que acuden los alumnos:

> *Aquí lo que hacemos es pedir la biblioteca, la biblioteca ya sí está instalado -el proyector-. Entonces, agendas en la biblioteca, proyectas tu clase, trabajas allí, y luego el joven se regresa después a su aula, ahí no pierdes tiempo en instalarlo. La otra área que tenemos para eso es el auditorio, pero igual tienes qué programar, o sea, y ya la otra instancia es pedir tú el proyector para llevarlo a tus propias aulas. (Docente COBAES Centro 4-5)*

Aunque ambas áreas resultan benéficas para los profesores cuando se les otorga el espacio, también contrastan las carencias que tienen en el aula, pues cuando se le pregunta que, si qué podría hacer el COBAES para mejorar tu proceso de enseñanza, me expresa:

> *P.ej. tener ese proyector en un aula sería bueno, sería algo interesante porque a lo mejor no todas las clases lo vas a utilizar, pero saber que estará esa herramienta allí accesible, tener esa herramienta, a lo mejor, de infraestructura tecnológica, creo que sería lo único. Ya porque lo demás tú lo puedes conseguir fácil, que serían las hojas y cartulinas. (Docente COBAES Centro 4-5)*

En COBAES, los espacios comunes se encuentran en mejores condiciones que las aulas, es algo que los docentes reconocen. Biblioteca, auditorio y la sala de cómputo gozan de popularidad por los profesores por sus beneficios materiales. Sin embargo, su popularidad también visibiliza las deficiencias básicas de las aulas, por lo que, se observa una docencia desamparada, sin hogar propio y que busca mejores oportunidades movilizándose. A ello se sumó que la popularidad de estos espacios no hace sea una garantía su acceso, tan solo es una posibilidad. Por lo tanto, lo más eficaz, sería que los espacios áulicos contaran con el mínimo básico mencionado por los docentes y en buenas condiciones.

El aula tradicional atempera contra los valores que actualmente se buscan instituir en el COBAES, pues, tal y como lo describe Bourdieu y Passeron (2017) las condiciones materiales orillan un posicionamiento determinado de alumnos y profesores; -ya sea en el auditorio o en las aulas- si el espacio del profesor se ubica al frente y en una posición elevada y diferenciada, hará que todas las miradas converjan sobre él. Aunque en la actualidad hay fuentes de información de fácil acceso que hacen contrapeso a la

privilegiada posición del profesor y del libro de texto obligatorio, los celulares, por ejemplo, son mal percibidos, debido a su alta efectividad como distractor.

La excesiva cantidad de alumnos en un espacio reducido orilla a que todos tengan que estar colocados con mirada al frente en lugar de posibilitar una formación de medialuna o luna completa, lo cual haría más plausible observar a otros como interlocutores legítimos con los cuales dialogar. Aunque claro, ello no condena las opciones del docente, solo las limita:

> *… la clase la doy caminando alrededor del aula, para estar al nivel de ellos, para que sientan que no estoy arriba, yo me bajo al nivel. A veces voy y me siento atrás, para estarlos viendo, pido participaciones, de cualquiera de ellos. Utilizo a veces una aplicación que trae números random, rrrt, te tocó, órale, a participar, pero siempre trato, incluso, a veces se me ha barrido y he colocado algo mal deliberadamente para que el alumno se dé cuenta y me corrija, eso le da de cierta manera "ah el profe se puede equivocar también", y yo les digo, cualquier cosa que yo les diga no se lo crean totalmente, investiguen a ver si es cierto porque, qué tal si les digo cosas que no son ciertas. Investiguen, ustedes traigan información, y tengo alumnos que me traen información, y vienen a contrastar mis opiniones. (Docente COBAES Residencial 5-5)*

El docente que desee innovar debe inducir al alumno a la tarea creativa, para ello, él también debe ser creativo con sus condiciones materiales y sus habilidades. Para Gramsci (2013) es llevar al alumno a la madurez intelectual, creando o recreando una verdad, lo esencial es que el trabajo docente conduzca al alumno a crear una respuesta. Sin embargo, este posicionamiento creativo no solapa las dificultades para que haya dialogo entre los alumnos, por lo que aquello que se logra es mitigar las dificultades contextuales.

Aunque aquellos docentes con mayor vocación y creatividad son capaces de interpretar oportunidades en la adversidad, también nadan contracorriente, pues, la dificultad de utilización de proyectores en las aulas supone una distancia artificial del aprendizaje y exposición de habilidades con el manejo de las TIC. Las malas condiciones de pizarrones también dificultan las opciones del docente para exponer su clase:

> *… algunos pizarrones están en no muy buenas condiciones, ahí sí creo que nos falta. Y también falta concientizar al alumno de que cuide las instalaciones del*

plantel. Porque ellos cada inicio de ciclo escolar reciben un salón limpio, un salón bien hecho, bien amueblado, aulas pintadas, sus abanicos, para cuando termina esto, ya todo está en mal estado. (Docente COBAES Centro 3-5)

Esta es una expresión repetida y reiterada, la institución si realiza un esfuerzo por cumplir con la entrega de mesabancos, mesas y pizarrones en buenas condiciones, pero los alumnos no respetan el espacio. Aunque la expresión de otro docente, partidario de que deberían tener aula propia y sean los alumnos que se movilizan, explica por qué esta visión podría ayudar a resolver el deterioro inmueble:

… les he vendido la idea -a los directores-, mira, nosotros te vamos a cuidar la infraestructura. Ahorita si ves la infraestructura dentro del aula, ponen muebles nuevos y en menos de dos o tres meses esos muebles van en destrucción. Otro factor es que el alumno permanece ahí dentro del aula y consume alimentos, genera mucha basura y eso es un trabajo también del administrador, de los conserjes, y [si nos otorgan las aulas] le estamos facilitando el trabajo a ellos. Porque yo no voy a permitir que entren con alimento dentro del aula y [luego] limpiar, barrer, yo lo voy a tener que hacer. (…) les trato de vender a los directivos, pero no lo quieren. No ven la nobleza esa. Ven la situación de que los alumnos van a andar para arriba y para abajo. (Docente COBAES Popular 5-5)

En este sentido, la propuesta, innovadora, no por capricho, sino por experiencia docente en otros planteles o incluso en los espacios de biblioteca, auditorio y sala de cómputo les permite afirmar que el acondicionamiento de las aulas sería una fuerte base para innovar la práctica. Si bien, más y mejores tecnologías no es garantía de una enseñanza innovadora, el aprendizaje obtenido tanto de las entrevistas como de los cuestionarios orientan a considerar que su ausencia sí limita las opciones para innovar la enseñanza, por lo tanto:

1) Sería innovador en la realidad del COBAES que los docentes cuenten con aula propia y puedan acondicionarla para que estas sean hogar del conocimiento.
2) Si lo anterior no se puede, el acceso a las áreas mejor condicionadas como biblioteca o auditorio se debería incrementar, de tal manera que sea una opción con mayor viabilidad.

3) Si lo previo no se puede, la disminución de alumnos por grupo posibilitaría nuevas formas de acomodo que permitirían mayores oportunidades de dialogo entre los alumnos.
4) Si todo lo previo no se puede realizar, la institución deberá innovar sus estrategas para poder garantizar la permanencia útil de los materiales de las aulas.

Sin embargo, la falta de esperanza docente en la atención de estos malestares es palpable, incluso cuando se le pregunta a uno de los docentes sobre cómo le podría ayudar la institución a mejorar sus condiciones materiales para la docencia contesta lo siguiente:

> *… es que decirle también, quítame los alumnos, ponme 30: no, la institución no lo va a hacer, no lo va a hacer. Equípame el aula, tampoco, pues lo único que sería es insistir en esa parte de que nos organicemos y nos asignen un aula para docente. Donde ahí estaríamos solos nosotros. (Docente COBAES Popular 5-5)*

Es decir, y como fue visto anteriormente, ante opciones limitadas, sin facilidades de ser negociadas racionalmente, lo que queda es la pugna:

5) Organizar el malestar profesoral mediante una solución no solo viable, sino deseable, y hacer pugna, es decir, democracia deliberativa, pues aquello que está en juego es el hogar de los profesores en el bachillerato. Esto es tal y como vimos funcionar anteriormente con los dos grupos de alumnos que se manifestaron contra la profesora entrevistada y que produjo cambios en su estrategia pedagógica.

5.1.4 Responsabilidad Docente Ante una Cultura Académica Apática

Es necesario retomar el término de apatía en esta tesis por una razón que se impone: domina el discurso docente, no solo en los cuestionarios, sino también en las entrevistas. Según los docentes, al describir libremente las tres causas que debilitan su docencia, la segunda que apareció más fue la apatía estudiantil hacia el entorno educativo del COBAES. Dicha respuesta fue otorgada de manera libre, por lo que no era una opción sugerida en el cuestionario. Lo segundo es, que, al momento de abordar las entrevistas, no solo fue la apatía estudiantil lo que profundizaron los profesores, sino también una apatía profesoral.

Para resumirlo de mejor manera, en el COBAES existe una Cultura Académica Apática por una franja importante de su población y que a su vez dificulta el quehacer

profesoral. Ya en lo cuestionarios se vislumbró que tan solo 1 de 4 docentes (23.5%) considera que el correcto convivio de sus alumnos por fuera de las aulas es parte de sus responsabilidades. Y, aunque hay que entender que el profesorado tiene un horario muy estricto que les obliga a moverse inmediatamente de un aula a otra al término de cada clase, también, curricularmente está vislumbrado que deben enseñar a convivir, o, mejor dicho, a vivir en sociedad.

Para fortalecer el punto anterior, en los cuestionarios también se observó que prácticamente todos los docentes desarrollan actividades colaborativas con sus alumnos, por lo que no son ajenos a la realización de actividades que estreche el lazo social del alumnado para una meta en común, no obstante, contrastado con lo previo, ello señala que la responsabilidad queda encerrada en el espacio áulico.

Si bien, es una fortaleza los esfuerzos de aprendizaje colaborativo en las aulas, cuando se habla de democracia en las aulas, Bourdieu (1997/2022) expresa que esta no debe encerrarse a espacios específicos, o, mejor dicho, enseñar para la obtención de puestos laborales, sino también para fortalecer el acceso al ejercicio de los derechos ciudadanos. Enseñar tradiciones para vivir con los otros dentro y fuera de las aulas (orientación de la Nueva Escuela Mexicana y también planteado en el currículo del COBAES). Ello requiere vocación y responsabilidad, sin embargo, ello no se encuentra presente en todos los docentes:

> *Bueno, pues vocación, no todos. Ahí te puedo poner un 20% de que no. Un 20% de que está trastabillando. Pueden ser muchos factores, empezando con el interés personal que quiera entrarle al ruedo dentro del conocimiento (…) porque el conocimiento lo tiene, sabe matemáticas, sabe física, sabe historia, sabe la asignatura, la conoce por su formación docente, por su formación profesional. Y porque aquí casi la mayoría de nosotros no somos docentes de base, entonces allí, a veces, este 20%, cuando se les habla del trabajo que estamos, de la Nueva Escuela Mexicana, las competencias, el perfil de egreso, [pues] no quieren involucrarse. Aquí se les nota que, desde el principio que nos orienta la institución, desde lo que nos orienta la dirección para el trabajo, no quieren. No quieren desde las orientaciones o el trabajo colegiado. Muchas veces hacen lo que quieren ellos,*

pues, y se salen del redil. (…) Lo ven los mismos alumnos, lo notan. Dicen, ¿y esto por qué no se evalúa así? ¿Y usted por qué no se evalúa así? Cuando hacemos trabajo, por ejemplo, del trabajo un acuerdo y el profesor no acepta el acuerdo, botan, botan. (Docente COBAES Popular 5-5)

Para Mazo (2008) esta falta de vocación deriva de la incapacidad del profesor a poder responder a los problemas a los que se enfrenta, ella vincula la responsabilidad a la interpretación y el compromiso con la profesión, por lo que el docente debe tener conocimientos para interpretar, y vocación para comprometerse; sin embargo, institucionalmente lo que se premia es la obediencia, que es el cumplimiento de las obligaciones formales, es decir, las más generalizables: no faltar a clase, puntualidad, cumplir con el programa de estudios; no generar problemas a las direcciones institucionales. Esto es una docencia apolítica, que no genere pugna, estéril respecto a los efectos pedagógicos, como fue dicho previamente en los cuestionarios, una docencia sumisa.

Responsabilidad e innovación son conceptos hermanos, pues para innovar se requiere interpretar, ser capaz de observar la carencia y además tener el compromiso de realizar ajustes ya sean en contra o a favor de lo instituido. ¿Por qué digo esto último? Porque si los profesores estuviesen a favor de lo instituido formalmente en el currículo del bachillerato, su enseñanza siempre atendería a la visión del COBAES (2022) de formar ciudadanos generadores de cambios sustantivos a escala social e individual. Pero también en contra, porque la realidad material del COBAES impone que los docentes tengan que deliberar la atención de unos alumnos por sobre otros.

La docencia a no ser que se nulifique a sí misma tiene un carácter político, enseña unas tradiciones sociales y académicas excluyendo otras, implica capacidad de responder por esa deliberación, más en el contexto actual, donde, debido a los ajustes curriculares, poseen mayor deliberación a la hora de elegir el contenido temático y la dirección de su clase.

El profesorado repercute en el bienestar de sus alumnos y de la sociedad -tiene una posición privilegiada para la formación de sujetos sociales- por lo que Mazo resume que, como individuos y profesionales, son responsables en sus acciones por el influjo de poder

que estas conllevan. En las entrevistas, tanto docentes con más años trabajando en COBAES, como quienes tienen menos tiempo profesando, deliberan que los primeros van perdiendo responsabilidad por una disminución de su vocación conforme se van acercando al final de su labor profesional:

> *Pues es lo que te digo, mira, involucra muchos factores. Primero, los años de antigüedad. Muchas veces un maestro, entre más tiempo tiene trabajando, más pierde el interés por la vocación. Y los que vamos entrando nuevos, queremos absorber todas las cosas que haya en nuestro entorno. Pero muchas veces los que estamos tratando de documentar más son los nuevos. Eso no quiere decir que una persona que ya tenga mucha antigüedad no lo haga, pero sí se ve, si hacemos un estadístico, sí se ve que se pierde un poquito el interés. (Docente COBAES Residencial 5-5)*

Entonces, aunque llegan a existir las oportunidades, estas no son aprovechadas por los profesores de mayor antigüedad en la institución:

> *En algunos casos no se aprovechan, por lo mismo, porque "ya me voy a ir, ya me voy a jubilar, ya me voy a retirar" entonces en ese ya me voy ¿cuántas personas no afectamos por no actualizarnos, por no buscar? (Docente COBAES Centro 5-5)*

En el subtema siguiente también se observa que los docentes de mayor antigüedad tienden a no querer actualizarse en el tema del uso de tecnologías de la información y la comunicación con fines pedagógicos. Asumir el valor de la responsabilidad convive con desafiar las preferencias personales, pues, como menciona Mazo (2008) implica contraer tareas que particularmente requieren mayor esfuerzo y dedicación, lo cual, se complica cuando no hay identidad con lo que se necesita hacer, o, con dónde se hace.

Una de las principales debilidades que el profesorado adquiere por no utilizar las tecnologías es no poder economizar sus tiempos, un aspecto de vital importancia, especialmente cuando se habla de grupos sobrepoblados a los que se pretende enseñar de manera personalizada, y, de una profesión que requiere -por precarias condiciones laborales- de realizar horas extras para ejercerse con plenitud.

Las capacitaciones, revisión de tareas, planeaciones y tutorías personalizadas se realizan por fuera del horario laboral. Por lo que, estos docentes, al no aprovechar las TIC,

disminuyen sus oportunidades para poder innovar su práctica pedagógica. Le comento a uno de los entrevistados que, al dialogar con profesores de más edad, estos admitieron que no tienen este lazo con las tecnologías, que es una problemática que viven arrastrando y se acentuó mucho durante el tiempo de la pandemia, ante lo que me responde lo siguiente:

> *Y a mí me costaba trabajo entender eso, pero a final de cuentas eso uno lo entiende, que el problema es con la tecnología, pero pues son más, de que no utilizaron la tecnología en todo su momento. A mí se me hace una herramienta muy interesante, yo no te hago ya un examen escrito, yo utilizo el [Google] forms, y para mí es más fácil, porque yo le doy al alumno la facilidad de contestar en opción múltiple, hago el examen, ya lo tengo ahí, le modifico después, y, además, me da la calificación de manera directa, (…) tenemos que orientarnos hacia ese lado pues, además de ver a los alumnos, tenemos que ver también el problema ecológico que tenemos. Entonces yo, en mi clase, doy cálculo, trato de utilizar mucho la tecnología, (…) a la hora de elaborar, tú lo que necesitas es hacer las cosas más rápido y bien hechas. Es lo que tú necesitas en el sector profesional. (Docente COBAES Residencial 5-5)*

La enseñanza eficaz, según Robinson (2015) es aquella donde el docente se involucra constantemente en un proceso de adaptación y discernimiento con capacidad de responder a la energía y motivación estudiantil. La eficacia es especialmente importante cuando el docente nada a contracorriente: cuando los obstáculos abundan, como es en el caso del COBAES.

Por ello es por lo que, aunque más tecnología y capacitación para su uso no se vincula directamente con innovación pedagógica, en el caso particular del COBAES se vuelve una base material importante para que los docentes dispongan de tiempo para plantear alternativas pedagógicas, o bien, para formarse como es debido. En el siguiente subtema también se vio que la mayoría de los docentes no cuentan con formación en tradiciones pedagógicas ni tampoco en las materias que imparten, por lo que, la disposición de tiempo para capacitarse, así como cualquier ayuda que materialmente puedan obtener es necesario para compensar las debilidades en su perfil.

Es consabido entre la mayoría del profesorado (63.7%) sobre su posición protagónica para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, otros más consideran que su protagonismo es compartido (21.2%), por lo que la gran mayoría reconoce la

extrema importancia de la autoridad docente. También Mazo (2008) lo contempla de esta forma, pues, resalta que es la responsabilidad del docente salvaguardar el cumplimiento de deberes, derechos propios y de la comunidad desde su privilegiada posición social, procurando el bien común. Para ello debe contar con formación necesaria para garantizar que su estrategia pedagógica logre aterrizar los conocimientos académicos en bienestar social. También el COBAES (2022) convive con esta definición de responsabilidad, pues, considera que en ella el profesorado ha de cumplir de manera organizacional, grupal y como persona.

Sin embargo, además de las dificultades formativas y materiales, se suma otra, la dificultad para persuadir a una gran base del alumnado de la pertinencia del aprendizaje en el bachillerato en su día a día. De hecho, los alumnos han encontrado nuevas maneras -no por ello innovadoras- de evitar aprender con el uso de nuevos programas de computación. Por ejemplo, el uso de las inteligencias artificiales:

> *… algunas veces, las herramientas tecnológicas también, como que ellos se desaniman -los alumnos- y dicen, es que [ahí] está [todo], porque me lo dicen, [y] les digo "sí está, pero debes tener la experiencia de plasmarlo". El día que llegó, por ejemplo, chat GPT, ya ahorita, los muchachos: "es que ya está" eso me dicen, "ya está todo" y les digo "sí está todo, pero tienes que tratar tú, de buscar la forma, de que eso que tú viste, como tratar de lograr, a que tú lo hagas, y ¿cómo lo haces? debes tener una experiencia", o sea, ya es una experiencia escribir, para que me entiendas (…) antes de la pandemia no era así, antes: "a ver, maestro ¿qué vamos a hacer?" Y órale, pero ahora ya no, ahorita yo creo como que hay una depresión general, no sé, hasta cierto punto los muchachos, que como que dicen, vengo nomás a convivir pues, se está agarrando esto como si fuera una guardería, hasta cierto punto. Porque ellos dicen, "es que me mandan", porque ahorita es muy raro, pues el alumno que tenga un historial de qué es lo que va a lograr y claro, es parte de la adolescencia, ¿no? ahorita tiene otros pensamientos… (Docente COBAES Popular 4-5)*

Si el profesor se conforma con la petición formal, es decir, con los resultados cuantitativos, cumplir con horarios, asistencia, cantidad de participaciones, cantidad de tareas resueltas, etcétera, no tendrá capacidad de discernir si el alumno ha encarnado aprendizaje en los trabajos que se le pide. Como refiere Carbonell (2001), cuando solamente cambia el formato, pero se cumple la misma función, no existe una diferencia real entre utilizar artefactos tecnológicos o el uso de libros de texto, porque al final la clase gira alrededor del dictado de la lección de siempre.

La desatención del alumno, con o sin la presencia de la inteligencia artificial, siempre llevaría a que el profesor no pudiese distinguir sus avances cualitativos, más allá de si este fue más o menos capaz de obedecer en las peticiones formales. Sin embargo, tampoco hay que desestimar, pues la inteligencia artificial facilitó, al extremo, la capacidad del alumno para cumplir con los trabajos, aunque su involucramiento haya sido el mínimo. Ante ello el mismo profesor menciona lo siguiente:

> *… pero sí, uno tiene que decirles: jóvenes, hay dos caminos, están las letras, están los números, entonces tienes que elegir uno, ya seas empresario, ya seas trabajador, tienes que tratar, para eso tú tienes que hacer cosas, no te va a llegar nada si no haces algo, tienes que hacerlo ¿entonces cómo? Tienes que escribir, tienes que investigar, pero eso que tú vas a investigar tienes que plasmarlo en una hoja, en una libreta y que prácticamente, a veces uno tiene que decirles en qué se aplica, por ejemplo, cuando te comentaba, en qué ir amalgamando el conocimiento o engarzando el conocimiento, decirles: miren, se les aplica en tal cosa, pero uno tiene que saber, o sea, el docente tiene que saber la aplicación, no nos podemos quedar solamente en el aula, no puedo decir, ay, se aplica el teorema de Pitágoras así "oiga, pero ¿para qué sirve?" Ay, porque así es, [no]. Entonces tienes que decirle, jóvenes esto se aplica, por ejemplo, para encontrar la distancia de una rampa, para conocer, por ejemplo, la base y la altura (…) sí se ocupa decirle en dónde lo vas a aplicar: "¿Oiga profe, entonces sí se puede aplicar esto?" Claro, o sea, es más, hay que hacerlo. (Docente COBAES Popular 4-5)*

Si bien, el docente no logra reconciliarse o canalizar el uso de la inteligencia artificial con fines pedagógicos, no pierde de vista que la trascendencia de su enseñanza es

la capacidad de que los alumnos puedan aterrizar los conocimientos, bajo lo cual, para él puede ser más innovador usar lápiz y papel si ello implica renovar el compromiso del alumnado de tomar mayor responsabilidad de los trabajos que realizan.

Dicho lo anterior, el profesor pierde la capacidad de innovar con eficiencia el tratamiento de la información, ya que las tecnologías de la información y comunicación pueden ayudarnos a leer y entender de mejor manera la realidad, no por ello se pierden las tradiciones culturales y académicas heredadas, así como aquellas que emergen y cambian (Carbonell, 2001). Claro está, si él mismo docente desconoce cómo extrapolar el uso de la inteligencia artificial con fines pedagógicos, el primer paso es que se capacite en su uso y, mientras tanto, encontrar maneras de garantizar que el alumno aterriza los conocimientos enseñados, tal y como él está priorizando.

Otra expresión del conflicto entre los docentes, relacionado al desinterés de los alumnos hacia los contenidos académicos, se ejemplifica cuando muestran interés hacia otras vías de circulación de información y de trabajo contemporáneas (TikTok) pero el profesorado neutraliza su potencial pedagógico:

> *De regreso a lo mismo, es la parte generacional, es la parte que, como joven, hasta donde te vas a involucrar, ahí entra una de mis materias que es orientación educativa. Yo les digo, si ustedes como estudiantes no quieren aprender más, no quieren cuestionar, no quieren dudar, vean qué tipo de mundo, qué tipo de planeta van a construir, porque lo que están recibiendo ahorita no es algo que ustedes estén trabajando, ustedes están empezando a trabajarlo a partir de ahorita, entonces qué mundo van a dejar, qué aprendizaje vas a dejar, qué legado vas a dejar. Entonces yo trato como de despertar esa inquietud, de qué voy a hacer por el mundo, qué voy a dejar por el mundo, qué voy a hacer por mí. Te digo, tus maestros ya tienen su trabajo, ya tienen su plaza, tus papás tienen un trabajo o tienen una profesión, pero ahora tú qué vas a hacer, no vas a poder vivir de TikTok, no vas a vivir de redes sociales. Sí, sí puedes ganar, pero alguien más tiene que hacerlo, tienes que buscar ese aprendizaje de que no solamente está en redes. (Docente COBAES Centro 5-5)*

El error que comete el docente lo ilustra Carbonell (2001) cuando dice que para innovar la práctica pedagógica hay que pensar de presente al futuro y no del presente-pasado, puesto que se vuelve una docencia nostálgica y altamente conservadora. Ello no

implica deshacerse de las tradiciones sociales, pero ellas tienen que ser recontextualizadas, pues, el docente pierde de vista que todos los trabajos para los que pretende enseñar se ven altamente afectados por los medios de comunicación de alto impacto, así como se pierde de vista el mundo de la vida.

Tampoco habrá de excusar a los nuevos canales de información con expreso fin propagandístico, pero, como estos no pueden ser evitados con facilidad, el docente debe enseñar a convivir con los mismos. La escuela debe asumir un papel responsable en la capacitación de profesores y alumnos para que tengan conciencia sobre el papel de los medios en la cotidianidad, deben poder responder por los mecanismos técnicos y su simbología; si no, no podrán enseñar a los alumnos a discriminar productos de mayor calidad cultural y poder visualizar críticamente los intereses económicos, políticos e ideológicos que subyacen en el producto mediático (García-Valcárcel, 2003).

No interesarse por reivindicar el uso de los medios es plenamente congruente con la perspectiva mayoritaria docente de no hacerse responsables del correcto convivio del alumnado por fuera de sus aulas, y, por lo tanto, tener una visión limitada de su dialéctica entre el contenido académico y su aterrizaje en el contexto socialmente existente. No obstante, es claro que este no es el caso de todos los profesores. Hay que ver un ejemplo de dicha reivindicación de los medios y del aprovechamiento de las tendencias contextuales:

> *Con respecto al aprendizaje colaborativo y todo eso, sí, es un reto porque hay que estarse actualizando, el contexto del estudiante que acaba de egresar es muy distinto del estudiante de la generación pasada, no puedo decir los mismos ejemplos de hace 7 años. Hace 7 años mencionaba a Lady Gaga, ahora tengo que mencionar a Taylor Swift, los videojuegos, todo un montón de cosas. Hace 2 años, 3 años, la pandemia era el tema, ahora no (…) yo constantemente trato de hacer actividades equilibradas entre lo expositivo por mi parte y también que ellos trabajen. Hacemos líneas del tiempo, carteles, trato de que hagan relatos, no les digo escríbeme un ensayo, "hagan una carta como si escribieran a la persona que más estiman sobre el mito de la caverna" entonces, modifico yo, trato de hacer eso (…) he aprendido un montón de cosas, usar Canva, hago memes ahí. Aunque ya hay muchos memes de filosofía en internet, pero hay veces que no los encuentro, y trato*

de hacerlos yo. (…) el año pasado como uno de los trabajos finales, les pedí a los alumnos que hicieran TikTok basándose en algunos temas, adaptaron unos TikTok y los hicieron imágenes: la filosofía y los videojuegos, o la fama, qué dice la filosofía sobre la fama y ya de ahí lo subieron. Este semestre la actividad que hicimos fue recreaciones de la pintura de la muerte de Sócrates, y está ahí la cicuta y los discípulos de él están llorando, obviamente estas recreaciones yo las vi con otros profesores, trato de estar ahí, tratando de hacer cosas diferentes. Obviamente, antes de la recreación, hicimos clases sobre Sócrates, etc. Entonces ya con eso iban a cerrar ahí, les pedí que le imprimieran la foto y las pegamos todas en un cartel, por eso digo, a veces es difícil que otras asignaturas p.ej. de matemáticas o física se presten para ese tipo de actividades, entonces estoy muy contento. (Docente COBAES Residencial 3-5)

Aunque hay un fuerte eco en las diferencias entre el alumno previo y post pandemia, se observa que también se requiere la construcción de un docente post pandemia, que comprenda y asuma la nueva realidad del alumno para así poderlo estimular y persuadir de aprender, comunicándose de manera más eficaz y eficiente respecto a su nueva realidad. Ello implica que no se deben subordinar ciegamente a las tendencias del mercado que tienden a regir estas aplicaciones de celular, pero es el trabajo del docente lograr reivindicarlas, reconstruirlas críticamente para que, en su aprovechamiento, retomen los aspectos culturales y pedagógicos más valiosos de su uso y de su interacción.

En síntesis, concluye García-Valcárcel (2003) educación y tecnología deben ser puestas en relación para comprender y construir cuestiones estructurales, políticas, sociales e ideológicas. Innovar, como se comprenderá más tarde cuando sea posible explayarse en la temática de capacidades humanas, requiere interesarse en los medios y en las habilidades, en la materialidad y en la dialéctica humanista. El profesorado desentendido de los medios cotidianos que lo rodean ayuda a entender parte del epicentro en el corte que hay entre sus intereses y los del alumnado. Por lo tanto:

1) El profesorado debe reivindicar su relación con los alumnos empapándose con fines pedagógicos de la realidad contextual contemporánea.

2) El bachillerato debe prestar especial atención en la relación del profesorado con los medios y mejorar su capacidad para actualizarlos en su uso y también en su posibilidad de ofertarlos dentro de espacios pedagógicos
3) La relación entre el profesorado y el alumnado siempre ha sido mediada por las tecnologías de su época, por lo que aferrarse de manera acrítica a desaprovechar las oportunidades de la época debilita la posición crítica de la relación del alumnado con los intereses subyacentemente mercantiles que rodean a los medios tecnológicos actuales. Por lo tanto, es responsabilidad del profesorado formarse.
4) Se debe prestar especial atención al profesorado con más años dando clases, pues presuntamente es quien tiene menor interés en capacitarse y superar la brecha tecnológica que lo separa de las necesidades de las generaciones actuales.
5) La apatía hay que entenderla como un desinterés recíproco tanto del profesorado hacia los intereses contextuales del alumno, como del alumno hacia las tradiciones pedagógicas del docente, haciendo evidente la necesidad de una superación dialéctica de la relación entre el profesorado y el alumnado.

5.2 Tradiciones Pedagógicas: Tierra Fértil Necesaria para la Innovación

Humanizar es un trabajo pedagógico transgeneracional. Nadie está enseñando desde la nada, se parte de tradiciones culturales, académicas y sociales que hacen posible transmitir la humanidad. El trabajo docente no es sino la profesión que formaliza el acto de humanizar con los rasgos de una sociedad determinada. Por lo tanto, la escuela ocupa un lugar privilegiado para heredar un tipo de sociedad y valores determinados.

Las tradiciones, lejos de ser un relato ornamental, son precondiciones que enlazan al sujeto con los demás, son lenguaje común para poder construir con otros. Es la base material e ideológica que hace posible participar y construir nuevos tipos de humanidad. En este sentido, para poder inculcar la tradición se requiere de un perfil ético y profesional robusto, que comprenda que el norte (el futuro inédito viable) de su docencia solo es localizable al tener conocimiento del sur (el pasado/la tradición) en comprensión de que esta no es una línea recta, sino que toma desvíos según las visiones más conservadoras o progresistas (este y oeste)

Sin tradición pedagógica se encuentra una docencia sin mapa, desorientada en la espontaneidad y condenada a perder al alumnado en la intencionalidad y dirección de lo que se enseña, perdiendo de vista que el contenido académico no es un fin en sí mismo, sino que en él se posibilita comprender las necesidades humanas y, por lo tanto, permite entender que el conocimiento es tan importante como una brújula para la pedagogía de la humanidad.

5.2.1 Pedagogías Neutralizadas: Profesorado sin el Perfil Apropiado.

La tradición es aprendizaje y formación para la vida comunitaria, es una serie de códigos sociales que conecta al pasado con el presente y que sirve de brújula para entender, en el presente, las necesidades futuras. La cultura, afirma Freire (1993/1997) se gesta en el cuerpo de las tradiciones, haciéndonos y rehaciéndonos. No son expresiones de individualidad, sino de comunidad. Cada sujeto perteneciente a una comunidad es cultivado por la misma, y este, por sus particularidades, rehace a la comunidad. En este sentido, la profesionalidad docente está hecha de tradiciones pedagógicas. El docente no surge de un vacío, ni tampoco reinventa la docencia desde su desconocimiento sobre qué es ser docente.

Hablar de docencia ya connota una serie de tradiciones académicas y sociales que conlleva aspectos imprescindibles. Por ejemplo, la relación profesor-alumno y cómo esta debe desarrollarse. Los docentes, para llegar a serlo y ser reconocidos como tal, no solo dependen del título, sino de representar las tradiciones pedagógicas adquiridas en el quehacer de su práctica profesional.

Por ello, cuando se realizaron los cuestionarios y se obtuvo que 3 de cada 4 docentes privilegia atender las nuevas recomendaciones curriculares por sobre las tradiciones pedagógicas que aun considera pertinentes, resultó motivo de preocupación. ¿Por qué los profesores del COBAES tienen tan alta disposición a renunciar a sus características esenciales que les ubican como docentes, priorizando obedecer las nuevas recomendaciones curriculares de la Nueva Escuela Mexicana?

También preocupó que menos de la mitad, es decir, tan solo 2 de cada 5 docentes afirmara que el rescate de las tradiciones sociales fuese compatible con las innovaciones necesarias para la pedagogía de la época actual. Es decir, una mayoría docente considera

que es necesaria una reforma profunda de lo que identifica al quehacer pedagógico para poder ser eficiente con los desafíos de la época.

Aun cuando las tradiciones, como dirán Gramsci (1998/2013) y Cortina (2021) son la educación comunitaria del hombre: la base formativa que le permite vivir en comunidad. Los docentes del COBAES expresan un profundo malestar entre aquello de lo que están hechos y lo que necesitan ser para reivindicar la docencia. Para comprender de mejor manera los resultados de los cuestionarios, se subdividió en 2 la problemática formativa profesoral, primeramente, atendiendo la forma: la relación de estos con la falta de recursos materiales que necesitan y en un segundo momento se atendió la formación, ello relacionado a la carencia en el perfil formativo de los docentes contratados para las materias que imparten.

Partiendo de los docentes que cuentan con mayor trayectoria en el bachillerato se encontraron serias dificultades en asumir los desafíos tecnológicos, entre los cuales, aprender tradiciones distintas a las que ya dominan (no por ello incompatibles) no les exime de percibir su carencia:

> *... da vergüenza contestar esto porque soy este, muy malo para la [tecnología] ... soy baby boomer ¿cómo le dicen las generaciones? Pero no, sí he visto que hay plataformas muy interesantes de inglés. De hecho, acabamos de hacer un examen de inglés ahorita para ver cómo están los resultados de los alumnos, porque llevan inglés nada más en primero y segundo año, los cuatro semestres. Esos cuatro semestres ya los evaluamos. Hicieron un diagnóstico y ahorita va más o menos (...) lo hicieron por teléfono, está muy bien en ese aspecto (...) en otras escuelas están surtiendo de computadoras, aquí no hay mucho de donde batear (...) esas son las que te puedo dar sobre la tecnología. Inclusive, ya vemos tareas de TikTok, alguna oración, y les cambian algunas cosillas y las leen ellos. Pareciera que se animan más a hablar en el teléfono que en el aula. Porque les digo hagan la oración, la leen, que tiene que no salga a su imagen, de eso se trata, y se animan, parece que podría ser una herramienta muy rescatable, porque según me la dan a mí y Aaah -refiriéndose a que no sabe usar la aplicación- y pues se ríen y todo, pero sí, usan la*

voz y ya [la aplicación de celular] se la detectan. Pero fuera de ahí, parece que funciona. (Docente COBAES Popular 2-5)

El interés de los estudiantes por la tecnología con la que conviven en su cotidianidad y que media su cotidianidad no debe ser un tema ajeno a la escuela, ni tampoco debería considerarse un problema nuevo. Los docentes debiesen contar con capacitación para el correcto aprovechamiento de los medios desde los cuales los alumnos construyen conocimiento o se informan, especialmente si estos medios están jugando un papel importante para el aprendizaje de una materia determinada.

García-Valcárcel (2003) ya hace un par de décadas lo manifestaba, la escuela no puede ser ajena en su función para capacitar al alumno en la toma de conciencia del rol que tienen los medios en la vida social, deben ser capaces de reconocer las tradiciones técnicas y simbólicas, de tal manera que se les enseñe a discriminar y seleccionar los productos de mayor calidad cultural, pudiendo ser cultos, responsables y críticos con los intereses económicos de la tecnología como productos mediáticos.

El desconocimiento en la tradición tecnológica por parte del profesor le hace incapaz de enfrentarse o ayudar a la relación de los alumnos con las tecnologías o aplicaciones con potencial para desempeñarse como medios de producción del conocimiento. Y no solo eso, sino que también los incapacita para aprovecharlos como medios para producir oportunidades de enseñanza y reflexión pedagógica. No obstante, cooperando con quienes sí dominan el uso de los medios, pueden superar la adversidad. Así lo expresa la docente con más años trabajando para el COBAES de los que fueron entrevistados (42 años de labor):

Necesito tener ayuda, pero es más bien un auxiliar, porque el auxiliar no sabe el nombre de la materia. El grupo, eso lo tengo que dar yo. Busco siempre [la ayuda de] mi familia, porque me ven la desesperación, la angustia. Mi esposo que es más grande que yo, ya no [puede], pero mi hijo me dice:" regálame nada más ir a cenar" y en un momento lo hace. Sí necesito mi auxiliar yo (…) de hecho cuando trabajamos con los alumnos siempre me ayuda el de servicio social, él me pasa mi correo, me apoya, con mucha paciencia, es increíble. Y es porque les gusta. Entonces si no tenemos gusto por las cosas, no se da. (Docente COBAES Centro 4-5)

El docente logra superar una debilidad formativa colaborando con quien sí se encuentra familiarizado con la tecnología, admitiendo que carece de interés por aprender. Sin embargo, tampoco el bachillerato ha proporcionado las plataformas o los equipos adecuados para que tanto alumnos y profesores aprovechen de mejor manera las tecnologías, así lo expresa un profesor de Tecnologías de la información y comunicación cuando se le preguntó por su percepción del aula de cómputo:

> *Decadente. Sí tenemos un problema con que sea una sola aula de cómputo para el nivel de plantel, yo soy de la idea de que debemos tener dos. A mí me puedes decir "es muy fácil que pidas dos, tú no las pagas" sí, pero si tenemos 23 grupos, nomás pensando que les den 2 clases de informática a la semana, independiente de ser maestro de informática, el que sea, estamos hablando de 46 horas y nomás tenemos 30 horas ahí. En el mejor de los escenarios, entonces ocupamos tener más infraestructura, ocupamos que los alumnos le muevan más a la computadora. llevártelos y digas "aquí hay, investiga en la computadora". Que aprendan a usar Google. Yo tengo alumnos que no conocen el F4, porque agarran la tecla F y el 4 por separado. Y dices tú: ingatu, como te diría, allí empezamos. Yo me he tenido que devolver mucho para atrás, hablamos del teclado, y no de teclado musical, de teclado, les pongo el teclado en la pantalla y les digo para qué funciona cada una de las teclas. Una clase la dedico a eso y no lo debería hacer, pero si lo ocupan lo doy (...) es la base. Entonces trato de que se lleven eso: "ya pueden exponer, ya saben conectar el cañón" ya ahorita van a exponer mis alumnos y ellos van a conectar el cañón, y [le digo] "conéctalo y búscale". obviamente los ayudo, claramente, pero "búscale, porque tú vas a llegar un momento en que la exposición es tuya y si no funciona no hay exposición". Ocupan una manita de león [los equipos de cómputo] (...) tú puedes tener un equipo muy viejo y funcional, es como tener un carro 2004 y que no le falle el cambio de aceite, el carro va a funcionar, se va a descomponer sí, pero funciona. No es justo decir: ah es 2004 hay que cambiarlo. Yo tengo computadoras de 15 años en el hospital funcionando, para el uso que se da están muy bien –el profesor tiene doble trabajo por necesidad económica-. Entonces uno también tiene que hacer esas valoraciones. Aquí hace falta que le metan mano, o sea, que tengan una persona más capacitada y que diga*

"bueno, me van a comprar computadoras nuevas, pero si le quito esto y le pongo aquello, se pierde una pieza y la reemplazo, si pido unos crecimientos, puedo rescatar el 70% de las computadoras". No lo tenemos, ha sido un tema, lo hemos tratado de resolver, no lo hemos podido resolver, seguimos trabajando en eso. (Docente COBAES Popular 3-5)

En este sentido no solamente hay un desinterés por parte de los docentes veteranos, sino también existe un desinterés institucional para atender las condiciones materiales que favorezcan la proximidad de alumnos y docentes con el uso de las tecnologías y así poder innovar con mayor facilidad con las oportunidades que los medios tecnológicos podrían posibilitar.

También hay que destacar, ese es el caso del profesor de Tecnologías de la información y la comunicación. También los docentes de otras materias tienen oportunidades reducidas para el aprovechamiento de estos espacios:

Pues mira, en el caso de la cuestión tecnológica, aquí el centro de cómputo (...), yo sé que hay más máquinas, pero funcionales, son unas 20, creo, y los grupos están como de casi 50 alumnos (...) si yo sí quiero ver (...) GeoGebra, por ejemplo. GeoGebra es un software donde te apoya como docente en ver gráficas, en ver funciones, y analiza los comportamientos, y esa parte, pues al alumno lo ve más visual, ve una parte visual del ejercicio y no que, en una hoja y libreta. (...) qué pasa, que a lo mejor el maestro de computación, el maestro de tecnología lo utiliza -el espacio-, entonces pues los espacios prácticamente son más complicados y los tiempos son más reducidos (Docente COBAES Popular 4-5)

Retomando las estadísticas del inicio de este apartado, respecto a la necesidad de los docentes de reformarse, considero que sería irresponsable acusar a los docentes veteranos de tradicionalistas, se observa que incluso otros docentes que tienen conocimientos en el uso de las tecnologías y los programas más apropiados también se encuentran obstaculizados por la precariedad de las condiciones tecnológicas y de las plataformas impulsadas por la institución, más no por ello el profesorado es insensible a percibir su falta de habilidad y de condiciones para superar su debilidad ética profesional hacia con los alumnos.

Hay conciencia profesoral de la necesidad de hacer ajustes materiales en la institución, así como de las oportunidades socialmente existentes por la cercanía de algunos alumnos con los medios tecnológicos o plataformas virtuales. Aunque se ve lejano el panorama donde dichas debilidades sean superadas, ciertamente no son las únicas que permiten explicar el resultado de las encuestas sobre por qué hay tan alta disposición a abandonar las tradiciones académico pedagógicas que aun consideran pertinentes, puesto que otra debilidad encontrada es, precisamente, que una importante franja docente del COBAES ni siquiera está formada en las tradiciones académicas de la materia que imparten ni tampoco cuentan con formación en tradiciones pedagógicas:

> *... gran parte de la planta docente no estudió en escuelas como la normal, o escuelas en donde se forman a profesores, tienen otras licenciaturas o son ingenieros. Entonces, la parte del conocimiento sí lo tienen, pero tal vez no saben cómo transmitirlo a los alumnos. Falta esa parte. (...) tenemos algunas capacitaciones, pero solamente son en línea y la verdad es que son de muy muy poca utilidad. Realmente sí falta capacitación, pero de otro tipo, tal vez que sea más profunda, donde realmente aprendamos de didáctica, pedagogía, para enseñar mejor. (...) me refiero a teorías pedagógicas, eso de aprender a aprender, p.ej., esas técnicas de aprendizaje colaborativo y tal. Muchas veces los profesores pues no lo sabemos, porque nuestras licenciaturas pues tampoco lo aprendimos. (...) Y hay otra cosa, que es p.ej. que aquí los perfiles en COBAES están muy mal planteados. p.ej., aquí hay una materia que se llama filosofía y lógica, pero la mayoría de los maestros no tienen esa licenciatura, entonces son licenciados en derecho y psicólogos que realmente no saben de lógica ni de filosofía y sin embargo imparten eso. Creo que ahí se debe revisar esa parte de los perfiles. (Docente COBAES popular 1-5)*

La permisividad del bachillerato con los perfiles docentes pone en riesgo las oportunidades de innovación profesional, pues, aunque en un sentido estricto posibilita una mayor alteridad en la planta docente (por la alteridad formativa) y, por lo tanto, mayores condiciones para democratizar los perfiles profesionales para la educación (al alcance entre diversos), la alteridad es excesiva si carece de nociones básicas para reflexionar la relación pedagógica.

Aunque Lipovetsky (2000) no hablaba en específico de la educación cuando realiza una crítica al movimiento democrático como responsable de disolver las referencias tradicionales -y tampoco estamos de acuerdo en que la democracia se oponga necesariamente a la tradición- ciertamente se le puede dar razón en que se produce un rompimiento con las tradiciones al tolerar que perfiles formados para el trabajo correspondiente conlleva a una individuación cultural irresponsable.

Esto último es comprometer las bases para innovar (mejorar y reelaborar las tradiciones académico-pedagógicas) puesto que ¿cómo se podrá criticar lo que no se conoce? ¿Cómo se podrá mejorar o reelaborar aquello de lo que no se dispone? ¿Cómo se puede evaluar la deliberación de docentes (sin formación para la enseñanza) que considera el rescate de las tradiciones sociales como incompatible con las necesidades de la pedagogía de la época?

Otro ejemplo, en este caso de un docente que sí cuenta con capacitación pedagógica, pero que se enfrenta a desafíos de entre los cuales no cuenta con las tradiciones académico/profesionales en psicología educativa para poder reflexionar la problemática áulica de alto impacto en la calidad de sus clases:

> *…A mí nunca me dijeron esa niña tiene un cierto grado de autismo con depresión, nunca me lo dijeron. Entonces uno cumple con su trabajo, y esos detalles los va apartando porque no hay tiempo, son diversos, son muchachos que si me descuidaba aventaban la pelota de pin pon dentro del aula. Estaban haciendo un chat para estar platicando, eran 45 y aparte con dos niños con problemas de autismo o de depresión, es muy complicado. (Docente COBAES Centro 4-5)*

El resto de los entrevistados también consideró que su capacitación y formación profesional previa es insuficiente para el desafío de atender grupos numerosos compartidos con alumnos neurodivergentes. El problema es que aquello que no se logra reconocer como un problema escapa fácilmente de la mirada problematizadora. De ahí que, al no contar con formación en tradiciones que son pertinentes, hace que el docente quede sin herramientas para defender o alternar su estrategia pedagógica.

No se puede innovar lo que no se reconoce como digno de ser innovado, más no por ello el docente es insensible a sus faltas para atender apropiadamente a sus grupos, ello acerca a esclarecer aún más el por qué los docentes reconocen una necesidad en reformarse.

No para un individualismo que desprofesionaliza, sino en ser unidos bajo una formación común que ayude a atender problemas que vive todo el profesorado del COBAES como comunidad. Ello da aún más sentido al por que la alta estima a los grupos colegiados, puesto que de ahí logran tomar herramientas que gran parte de la planta docente carece.

El individualismo liberal, característico de la democratización liberal -diferente de la democracia deliberativa- es también criticado por Cortina (2021) puesto que es incapaz de ofrecer condiciones deseables para la vida personal y comunitaria; el individualismo liberal conlleva a neutralizar, desde un perfil "neutral", cualquier camino o visión conjunta que conduzca al sentido o felicidad común.

La neutralidad pedagógica tácita encontrada en las entrevistas no es otra que la de docencias sin bases, altamente sumisas sin saberlo, pues al no poderse pronunciar en un posicionamiento pedagógico ante los problemas encontrados en las aulas, se someten a la incapacidad de alternar a la obediencia, y, por lo tanto, no saben cómo posicionarse a favor o en contra de alguna tradición académico-educativa.

La tradición pedagógica connota historia de la pedagogía, es historia de docentes que haciendo y teorizando la docencia también enseñan a otros a ser docentes. Por ello, es imposible hacer ajustes deseables a la realidad si la historia de la docencia se encuentra muerta o ignorada por los docentes del bachillerato, así lo expresa Freire (2012) pues si hay una incapacidad de problematizar el tiempo, la situación socialmente existente y los conocimientos que se pretenden enseñar, inmoviliza a la humanidad de soñar con futuros inéditos viables, al alcance, pero que, por ignorancia, pierde la posibilidad. Un ejemplo más de esto:

> *… también el docente si tuviera más preparación, pudiera ver la manera de envolver el tema en algo que se les vuelva un poquito más creativo. Porque p.ej. tengo compañeros que son matemáticos, y ¿cómo explica la derivada en un tema práctico? No pues es que si un puente y que tú. No, está muy complicado le dije yo. Ese es el tema que tenemos, le digo, hay veces que no podemos aterrizar el tema, y está muy despejado el muchacho (Docente COBAES Popular 3-5)*

A esta pedagogía, que es enseñar por enseñar, Carbonell (2001) la llama Activismo sin ton ni son, es decir, enseñanza vaciada de referentes contextuales, actuar sin saber ni por qué ni hacia dónde, una imposición pedagógica. Nuevamente característico de una

“neutralidad” pedagógica, vaciada de significado, enseñar porque hay alguien que se sienta a aprender, pero sin cuestionarse hacia dónde va dirigida la actividad.

En esta crisis profesional se encuentran:

1) Docencias enemistadas con y en condiciones precarias para el correcto aprovechamiento de los medios para la construcción del conocimiento.
2) Una mayoría docente sin el perfil deseable para el puesto que desempeña.

Hay condiciones idóneas para la reforma del docente, ello responde a la necesidad de una tradición pedagógico-social que les una y les capacite, dotándoles de sentido para la realización de su quehacer laboral, conglomerado en el fuerte hincapié al desarrollo humano/comunitario que impulsa la Nueva Escuela Mexicana, satisfaciendo el deseo colectivo profesoral de ser reivindicados en su función social.

5.2.2 *El Docente Reformado: La Primavera de las Humanidades.*

Actualmente el COBAES se encuentra en un periodo de transición curricular, viéndose afectado principalmente por el proyecto gubernamental de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Estas adecuaciones han permeado en menor o mayor medida según diferentes expresiones docentes. Algunos profesores se posicionan en que ha permitido un mayor lazo social, otros en que ha debilitado su autoridad dentro y fuera de las aulas y otros en que tan solo ha cambiado el discurso, pero las estrategias pedagógicas siguen operando de manera tradicionalista. Para comprender las diferentes trincheras se hizo recurso tanto de las expresiones formales del currículo, apoyadas o contrastadas por las expresiones generales encontradas en los cuestionarios, así como de las expresiones particulares a las que se hace alusión.

Acorde al Currículo del COBAES (2022) el paradigma de la NEM reorienta los esfuerzos institucionales a trascender la formación de niños y jóvenes para que estos representen valores de desarrollo comunitario: superar inclusión, calidad o eficiencia en contextos cerrados y hacer de comunidad académica agentes activos coparticipes de la creación de ciudadanos proactivos, empáticos y con liderazgo en sus comunidades. Como vio en el subtema anterior la mayoría de los docentes está dispuesto a abandonar sus tradiciones pedagógicas -en algunos casos, sin nada que perder ya que no se encuentran formados en ellas- pues están de acuerdo en priorizar el fortalecimiento del lazo social.

Sí, hay gran flexibilidad, en la mayoría de los docentes. Existe uno/dos maestros de diez, que probablemente no acceda a modificar un poco su forma de impartir el contenido que se nos estaba pidiendo. Si bien, es cierto, el contenido de la nueva escuela mexicana se va enfocando más a la parte social, a la parte de involucrarse, sí siento que a lo mejor pudiera mejorarse en esa parte de los contenidos. Pero eso lo deja a la libertad, la nueva escuela mexicana nos deja esa parte de decir "sí, puedes ponerle un contenido diferente al que tengas aquí pero siempre y cuando cumplas con este". Entonces como docente tenemos que aplicarnos y agregar esos contenidos, que pues, ahorita ya vamos a empezar en este segundo año que se aplica la Nueva Escuela Mexicana aquí. Entonces ya va a involucrar 1ero y 2do año. 3ro todavía va a llevar el plan viejo. Entonces, esperemos que sí nos esté dando frutos, y que sí nos ayude a flexibilizarnos como maestros y actualizarnos, porque esa es la parte que tenemos resistencia muchos, me cuento, pero como mero protocolo. Pero sí, muchos maestros, en especial maestros que ya están grandes, en vísperas de jubilarse, van a decir: "pues ya me voy a ir, para qué me capacito, para qué me involucro más si ya no voy a seguir" Entonces creo que esa parte sí nos afecta como institución, tener maestros que no se quieren actualizar. Incluso los cursos están bien accesibles ahora, están en una plataforma, COSFAC, y tú entras en tus tiempos, en tus ratos. Sí tienen un tiempo de duración, pero pues tú te programas en el día, una hora, dos horas, incluso hay veces que en 3 horas te avientas el curso completo, pero ya depende de cada maestro. (Docente COBAES Centro 5-5)

Hay que recordar que existe rechazo por parte de los docentes más veteranos a la utilización de tecnologías de cómputo, por lo que eso ayudaría a explicar la falta de vocación o responsabilidad para actualizarse por este medio. Otro aspecto importante para destacar es que hay que exceder la jornada laboral para tomar las capacitaciones, lo cual es un obstáculo gratuito por parte de una institución que cuenta con aula de cómputo. Por otro lado, queda patente que se abrieron oportunidades para hacer ajustes curriculares independientemente de si están o no capacitados los docentes.

Uno de los postulados principales en la estrategia reformadora de la NEM es que el docente se empodere en su práctica educativa, para que de esta manera se fortalezca su vocación hacia la docencia. Obsérvese este testimonio que representa este principio:

> *Desconozco cómo era las reglas antes de 7 años, lo que yo puedo hablar, que es de estos 7 años para acá, todo lo que ha ocurrido en este sexenio, que la verdad, se ha otorgado: primero la autonomía al profesor, de cómo planear su clase, cómo planear su curso, durante mucho tiempo, bueno, estoy hablando de finales del sexenio pasado, antes se nos imponía un proyecto y teníamos que seguirlo a rajatabla, venían jefes de materia a observarnos si cumplíamos. Había una bitácora: hizo esto al inicio, hizo esto al final de la clase, hizo esto y lo otro, va bien con la planeación, tiene que seguirlo como si fuera versículo de la biblia. Ahora ya ha habido un cambio sobre eso, ya se nos otorga, "no pues, estos son los temas de bachillerato" y ya uno tiene que agregar las actividades, eso por un lado ¿no? Hay autonomía. También la libertad se exige, pero cuando uno tiene la libertad de hacer algo también tiene la responsabilidad. Algunos maestros dicen sí, pero este, como que se sienten conflictuados. Ingasu a ver. Aunque ya poco a poco, se va [logrando]. (Docente COBAES Residencial 3-5)*

La libertad, muy diferente de la ausencia de condicionamientos, es la conquista de la autonomía simbólica, de tal manera que es posible adaptarse a las innovaciones y elecciones dentro de una comunidad determinada (Savater (1997). Libertad es una combinación entre posibilidad contextual y responsabilidad. Los docentes pueden tener la posibilidad y no por ello ser capaces de responder a las oportunidades del contexto, incluso, como menciona el profesor, hay quienes se angustian ante la posibilidad de la libre catedra.

La NEM ha posibilitado en algunos casos, condiciones de libertad de catedra, principalmente ha fortalecido la autonomía docente de quienes imparten materias relacionadas a las humanidades, pues el fuerte hincapié a relacionar la enseñanza con la comunidad es una tarea más sencilla para estos que para otros docentes, así lo expresan docentes de áreas lógico-matemáticas o químico-biológicas:

> *Ahora, en cuanto a la cuestión ahorita de la NEM, por ejemplo, lo que sí he notado yo como docente es que se me han hecho los tiempos muy cortos (...) me queda claro que los tiempos jamás van a dar (...) con la Nueva Escuela Mexicana, ahora*

se me dificulta un poco más porque vienen demasiados temas, pegaron muchos temas (…) lo que hicieron fue juntarme aritmética, álgebra y geometría en un solo curso de 4 semanas. Entonces me dicen, "oye, se llaman progresiones ahora". Esas progresiones, por ejemplo, me dicen," vas a trabajar 4 sesiones para cada tema" (…) van a ser 4 horas para ver aritmética, que es suma, resta, multiplicación y división. Me dicen, vas a ver otras cuatro para ver, por ejemplo, porcentajes, vas a ver, por ejemplo, la cuestión de interés simple, interés compuesto, que tiene que ver con la cuestión prácticamente administrativo. Y otras 4 clases para empezar a ver la introducción al álgebra. Este tema prácticamente ha sido, creo que lo tenemos de antesala, que antes del 2010 prácticamente se miraba en un semestre. Entonces, imagínate verlo en 8 clases. Por ejemplo, álgebra, que no te va a alcanzar para ver lo de geometría. Entonces, yo creo que ahí se necesita hacer un buen ajuste en la cuestión de la NEM, en cuanto a la cuestión este, en cómo delimitarlo. (Docente COBAES Popular 4-5)

Cabe decir que el docente entrevistado sí tiene formación pedagógica y hace esfuerzos para implementar una mirada constructivista en las matemáticas. Reconoce los progresos de la NEM con respecto a las materias de humanidades, pero a su vez critica su débil construcción para su área. Otros docentes hacen fuerte eco en que las humanidades han encontrado su primavera con la NEM, sin embargo, parece que ello ha significado el invierno para las otras ciencias, así cuando se le preguntó a uno de los entrevistados si considera que ha empezado a haber cambios en la relación del COBAES con la comunidad o los alumnos a partir de estas direcciones de la nueva escuela mexicana, este me responde lo siguiente:

Sí lo considero, hablando de manera local, que es donde yo convivo, por el hecho de que cambió mucho lo científico por lo social, entonces ha habido más apertura para darle a los alumnos cuestiones más enfocadas a la sociedad que estamos viviendo, y aparte nos están poniendo que aterricemos los conocimientos en las situaciones reales que vivimos, o dónde se pueden aplicar, de la asignatura que sea. (Docente COBAES Residencial 4-5)

Todas las materias deben lograr aterrizar sus proyectos a problemáticas socialmente existentes. Ello ha llevado a la creación de proyectos multidisciplinarios como el de los eco

ladrillos para atender, como comunidad, a una familia de bajos recursos y en condiciones de alta vulnerabilidad, véase las siguientes fotografías:

Figura 27

Alumnos COBAES 26

Nota. Foto de alumnos recibiendo donativos de eco ladrillos

Figura 28

Construcción de una casa a base de eco ladrillos.

Nota. Foto rescatada del Facebook de COBAES

… prácticamente en ese proyecto, los muchachos nos preguntaban, oiga, maestro, ¿dónde va a estar la casa ubicada, en qué lugar? Decíamos, mira, la maestra Marisa es la encargada de los que va llevando el recurso para que se construya la casa. Entonces, ellos se sentían satisfechos, inclusive ya uno como docentes no teníamos la necesidad de estarles pidiendo porque los muchachos iban trayendo botellas. Y decían, oiga, maestro, ¿qué falta? Entonces, ¿Lo van a hacer en una casa? Sí, ¿Dónde es? Y siempre nos preguntaban, y de hecho la maestra estuvo trayendo información, pues, si está ubicada en tal lugar, en tal casa, y ya van los cimientos. Y los muchachos sí se quedaron en esa etapa que, pues hicieron un bien a la comunidad. (Docente COBAES Popular 4-5)

El COBAES al materializar la posibilidad de realizar el conocimiento, abre en el alumnado una libertad efectiva, un espacio para transformar la realidad, así sea la realidad de otro, incidiendo en la comunidad. La libertad efectiva depende ampliamente de la apertura intelectual y moral del contexto (Calva, 2013). Por lo que estos proyectos hacen del COBAES un medio en el cual se puede actuar concretamente en favor de la otredad, un medio para la cooperación y el aterrizaje de los conocimientos sociales y de otras ciencias para un fin humanístico.

La responsabilidad, en esta visión de la libertad lleva a los sujetos -la comunidad académica- a valorar y decidir en un contexto con determinaciones -de sus sujetos- (Calva, 2013). La habilidad de poder responder a las determinaciones requiere de oportunidades y saberes pertinentes, y esto incide en la primavera de las humanidades que vive el COBAES donde los alumnos no solo tienen la posibilidad de interesarse en los problemas socialmente existentes, sino que, además las condiciones contextuales, así como las materias con sentido humanístico ayudan a canalizar la realización de esa posibilidad: “En la escuela sólo se pueden enseñar los usos responsables de la libertad, no aconsejar a los alumnos que renuncien a ella” (Savater, 1997, p.54). Y esa es la responsabilidad del docente en esta primavera.

Cabe aclarar que, según diversas expresiones de los docentes, el COBAES ya estaba teniendo esta aproximación hacia las comunidades, solo que, gracias a la NEM, ahora se encuentra formalizado:

Así es, las adecuaciones que han venido, no precisamente la Nueva Escuela Mexicana, porque la Nueva Escuela Mexicana tiene un punto de ingreso a la educación. Pero antes de eso ya veníamos nosotros con trabajos en el entorno, ya lo veníamos manejando, ahorita la escuela mexicana lo marca tal cual, no lo puedo negar, pero ya veníamos manejando esa parte, nosotros ya veníamos haciendo acciones aquí en el COBAES, que a lo mejor COBAES lo había hecho por iniciativa propia, tener actividades para el entorno, los muchachos van a las casas hogares, hacen donaciones, se juntan cosas, juntamos despensas, y de cierta manera uno como docente, porque el muchacho puede decir "no quiero", uno como docente busca la estrategia de decir: participa. Aquí pues pláticas con ellos, aquí es muy común, la zona, recurso medio, medio bajo, entonces ves la manera de "hay que ayudar, si tú tienes un poquito más, ayuda al vecino de enseguida, no pasa nada". Entonces esa parte ya la veníamos trabajando tiempo atrás. Y con la nueva escuela mexicana se refuerza muy bien, y creo que es un muy buen acierto. (Docente COBAES Popular 3-5)

No es, en este sentido, una innovación disruptiva la que posibilita la primavera de las humanidades, sino esfuerzos que ya se venían implementando en el COBAES que hacen que la formalización de iniciativas para el lazo social tenga una acogida más eficaz. Como menciona Savater (1997) no se parte de la libertad, sino es algo que se trabaja, no es un a priori de la condición humana, sino un logro, una conquista -de las tradiciones sociales-.

Como ya se vio en esta investigación, la presencia de unas u otras orientaciones en el currículo del bachillerato no garantiza ni las habilidades ni las oportunidades que tienen los docentes para su realización, ni siquiera su vocación, por lo tanto, aquello que ayuda a explicar mejor esta plena realización humanística es el terreno fértil que había cultivado la tradición institucional para la incidencia social en el profesorado y estos últimos en el alumnado. De ello se aprende que:

1) La primavera de las humanidades en el COBAES es una conquista, posibilitada por las tradiciones ya trabajadas institucionalmente para la cultura académica/social.
2) El lazo con los problemas socialmente existentes posibilita la extrapolación de los conocimientos académico/sociales y científicos, siendo un importante agente en el combate del desinterés académico del alumnado.

3) La sobresaturación en el contenido temático en el área de las ciencias-químico biológicas y fisicomatemáticas, dificultan la realización de la libertad de cátedra y de autonomía docente, siendo hostil hacia las tradiciones académicas que aún estos docentes consideraban pertinentes.

5.2.3 La Memorización Palpable

La tradición académica con sentido social del COBAES ha tenido una fuerte implicación en la percepción de la memorización como tradición pedagógica, en primer lugar, cuando se les preguntó en los cuestionarios si enseñar a aprender es lograr que el alumnado memorice el contenido temático y técnico de la materia, casi todos los docentes mostraron desacuerdo (88.2%) mientras que otro pequeño porcentaje mostró parcial desacuerdo (11.8%) expresando que aprender y memorizar no son sinónimos en el bachillerato.

En otra de las preguntas donde se les cuestiona orientar a memorizar contenidos esenciales es una tradición innecesaria, se encontró una percepción más flexible hacia la memorización. Sin embargo, la mitad de los docentes se posicionan en que debería ser desterrada, una importante franja (32.4%) muestra parcial acuerdo y una minoría muestra desacuerdo con esta expresión (17.6%). Aun cuando ellos mismos han sido formados por este tipo de enseñanza, se puede ver también en las entrevistas una percepción antagónica de esta tradición:

> … me tocó como alumna memorizarme todo, y si no me memorizaba todo el contenido temático del examen, si no lo ponía tal cual, me ponían mal la calificación. Si yo no decía el texto tal y como estaba en el libro a mí me ponían mal la calificación, aunque yo lo expresaba con mis propias palabras y no me saliera de la tangente. Entonces yo tuve varios conflictos con mis maestros en la universidad por eso, y yo he sido partidaria siempre de que eso no es necesario, es la comprensión del texto, no la memorización. Sí hay aprendizaje de memorización, sí hay aprendizaje repetitivo, pero son ciertas cosas como las tablas periódicas, las tablas de multiplicar, y últimamente ni eso, porque ahí está la calculadora, ya estos muchachos lo que estoy viendo de la primaria, es que no lo hacen mucho pensar, y que para mí sí está mal, porque hay cosas que sí se tienen que aprender de forma repetitiva (Sujeto 1)

La repetición, acorde a Gramsci (1998/2013) es fundamental, no puede ser excluida de la tradición pedagógica, aunque aclara que esta misma no debe entenderse de manera mecánica y obsesiva, sino una repetición adaptativa a las tradiciones culturales, tanto representando los aspectos positivos como las negaciones tradicionales. Es trabajo del docente garantizar la repetición, pero sin perder por ello un diálogo con las tradiciones socialmente existentes.

Garantizar que el alumno domine el lenguaje de una materia es esencial para poder reflexionarla y contextualizarla. Intente pensar usando un idioma que apenas conoce, sus recursos serán limitados para formular cualquier oración. Dominar las bases del lenguaje matemático posibilita el pensamiento matemático tanto como dominar los conceptos básicos de algún filósofo determinado posibilita reflexionar la realidad de un modo determinado.

En este sentido es indisoluble la necesidad de memorizar para comprender, pues de la memoria se extrae la materia prima posible para la diversidad de combinaciones y reelaboraciones que permite la reflexión y la comprensión aterrizada en una situación socialmente concreta. La tradición sociocultural del COBAES he tenido fuerte hincapié en el aterrizaje de los conocimientos para la vida práctica. Acerca de ello, le refiero a un profesor que en una de las respuestas del cuestionario la mayoría mencionaron que memorizar contenidos temáticos esenciales ya era una tradición innecesaria ante lo cual me aclara:

> *Ahora se usa más a poner en práctica más bien y llevarlo a la vida diaria. Al menos, lo puedo hablar por mí, totalmente por mí, pero en general es lo que queremos aplicar. (…) Aterrizar, o sea, hacer. Que sea realmente algo que te pueda funcionar (…) que sea realmente útil pues. (Docente COBAES Centro 2-5)*

La tradición a la que se identifica el profesorado del colegio de bachilleres no es el de la enseñanza memorística. También, aunque los docentes no tengan la posibilidad de realizar una enseñanza personalizada, tampoco tienen la capacidad para garantizar la memorización a largo plazo de los contenidos esenciales básicos de cada materia. Dicho esto, el profesorado no se opone a la memorización como estrategia pedagógica, sino como herramienta única de trabajo.

No por ello ha cambiado la verticalidad docente, pues recordemos, las condiciones materiales del COBAES en cantidad de alumnos por grupo, la forma en que se evalúa y la falta de tradiciones pedagógicas de los docentes por no tener formación para ello no se presta para facilitar un aula democrática y deliberativa (esto es, un aula donde el docente pueda garantizar que todos sus alumnos participen responsablemente con los contenidos que se enseñan). La siguiente docente explica el por qué:

> *… aquí en COBAES como que hay una cultura de que parece que la evaluación es lo más importante y no necesariamente debe ser así. P.ej. para mí lo más importante es lo que yo puedo enseñarle al alumno en una clase. Pero aquí se valora muchísimo que entregué las calificaciones a tiempo, que si a ya hice el examen (…) generalmente pues, el maestro llega y dicta la clase, él es el que tiene todo el saber y toda la razón, mientras los alumnos simplemente escuchan, y tú como maestro le depositas el conocimiento, pero, como que falta otra parte. (Docente COBAES Popular 1-5)*

Aunque existen espacios para los proyectos comunitarios que posibilitan aterrizar responsablemente los conocimientos adquiridos, al final del día hay dos aspectos encontrados que favorecen una posición privilegiada para presencia de una memorización mecánica a corto plazo: el examen de opción múltiple como elemento de evaluación ante la falta de disponibilidad de espacios de calidad para la construcción del conocimiento.

De lo segundo se hablará más a fondo en el siguiente capítulo, pero adelantando que, en uno de los COBAES, en su laboratorio de química existe una fuga de gas y en los otros se encuentra el material más básico según los docentes que imparten materias afines. Previamente se ubicó que aterrizar los conocimientos con el uso de aplicaciones virtuales tampoco es una opción eficaz, puesto que el aula de cómputo es precaria en sentido de cantidad y calidad de hardware (por no extendernos en que además los docentes tienen escasa capacitación para su aprovechamiento). Por lo que, debido a los proyectos comunitarios, quienes han tenido mejores oportunidades para el aterrizaje del conocimiento, son las materias enfocadas en humanidades, aunque en ese tema ya se habló en extenso anteriormente.

Respecto a las capacidades materiales, también se encuentra respaldado por los cuestionarios, pues cuando se les pregunta si estas son suficientes para que sus alumnos

pongan en práctica las habilidades para la construcción del conocimiento científico, la mayoría respondió negativamente (67.7%) y otro importante porcentaje (20.6%) expresó parcial desacuerdo. En calidad de tecnologías, espacios y capacitaciones se encontró una clara contradicción. Muy diferente es que haya vocación para aterrizar el conocimiento científico y que haya esfuerzos por parte del profesorado y otra es que esta cuente con un papel protagónico. Aunque se busca la comprensión por sobre la memorización mecánica, esta última sigue ocupando un asiento importante en el aula.

Ello ayudaría a explicar por qué la mayoría de los entrevistados siguen considerando la importancia de la memoria en las aulas, aunque es en el caso de humanidades donde se le asocia menos:

> *… ahorita se trata de que el alumno, en este proceso de enseñanza-aprendizaje, más que memorizar, él desarrolle competencias y habilidades ¿no? Desarrolle más que aprender. En matemáticas es muy necesario el aprendizaje de fórmulas, pero en otras áreas más que ellos aprendan, apliquen en la práctica lo que recibieron en el aula. Que no se lleve nada más eso en la cabeza, sino que al salir del plantel lo apliquen en su vida diaria. No solamente quede en su cabeza el conocimiento, sino que lo extiendan, lo hagan saber ante los demás. (Docente COBAES popular 2-5)*

¿Acaso el espectro cuantitativo no ocupa un espacio en la cotidianidad? ¿No media las posibilidades de consumo? ¿De tiempo? ¿No hay un vínculo entre química y matemáticas en la alimentación saludable? ¿Y qué tal el correcto cuidado del medio ambiente? El contenido curricular entendido como un lenguaje brinda posibilidades de una interacción más responsable con la cotidianidad, así lo expresa un docente en contra de la aversión a la memorización:

> *… yo creo que sí es importante la memorización, yo creo que es importante porque, a veces, no logras, no tanto que memoricen, es que tiene que ser la comprensión del concepto, de la definición, y obvio que en esa comprensión se va a quedar en el cerebro, que es la memorización, es algo que no puedes decir que "ay es que no", es que se tiene que dar forzosamente. Si el alumno está aprendiendo, se tiene que dar forzosamente. Ya después vas a ver cómo aplicarlo, que es el otro paso. Pero forzosamente se tiene que dar la memorización. No sé por qué están peleados con eso. (…) Pues aquí no, p.ej. los de matemáticas están peleados con la*

[memorización], no, P.ej. te dicen: las tablas de multiplicar no se las saben. Las tablas de multiplicar son por memorización. Y hay varias cosas que son por memorización, no es como si te metieras al Google y te lo dijera, está bien que te lo sepas, que sepas qué es, y sepas cómo se aplique, entonces esas dos cosas tienen que ir juntas. Si te preguntan algo tienes qué saber qué es, eso es la memoria, eso es la memorización, pues si no vas a tener tema de conversación de nada. (Docente COBAES Residencial 1-5)

En ello está de acuerdo Robinson (2015) ya que todo aprendizaje se encuentra vinculado a la memorización de información, sin embargo, cuando las escuelas no atienden o ejercitan responsablemente esta habilidad latente en el alumnado, sencillamente se dedican a discriminar si el alumno ya cuenta con buena memoria o no. Ello se termina reflejando en la evaluación (obligatoria) por exámenes.

Sin embargo, también refiere el autor que la memorización tiende estar estrechamente vinculado con despertar el interés del alumno, pues, aunque se le dificulte memorizar fechas o eventos históricos, el mercado ha sido mejor persuadiendo para que este almacene grandes cantidades de letras musicales, por lo que, la buena o mala memoria puede deberse menos al ejercicio de una capacidad y más al de la motivación, así lo refleja también la reflexión de una docente:

… no hay tolerancia contra la memoria, no la soportan. Porque yo todavía les puedo decir los emperadores aztecas [Menciona una serie de nombres aztecas que no logro discernir en el audio] y ¿cómo los aprendí? Pues desde la escuela, en el primer semestre, me los recordaron porque hablamos del imperio azteca. No la soportan, no la toleran, y pocos, un mínimo, la admiran. Tenemos que darles lo que ellos quieren, porque nuestro trabajo es agradarles. Es hacerlos sentir que el aprendizaje es bello. Es útil. Si no, no vamos a lograrlo. (…) Tiene un grado menor -la presencia de la memorización- pero, todavía causa admiración. De algunos, respeto. (Docente COBAES Centro 4-5)

La persuasión del alumno, haciendo del texto algo digno de ser memorizado es una de las arduas labores docentes. El profesorado, si pretende enseñar a leer críticamente la realidad, no puede eludir la responsabilidad de transmitir las tradiciones académicas, científicas y sociales, pues, como revela Gramsci (1998/2013) educarse requiere del aparato

cultural, donde necesariamente las anteriores generaciones transmiten su experiencia a la juventud, de forma que adquieran hábitos e inclinaciones de todo tipo, las cuales solo se asimilan a través de la repetición. Habiendo entendido que la repetición no es simplemente verbal, sino como conocimiento vivo, aterrizado. Educar es trascender en las generaciones futuras, dotándoles de formación y enseñanza para que dispongan de un lenguaje para la vida comunitaria.

A esta interrelación entre memorización y tradición la llamo memorización palpable, no ornamental o de uso único para la aprobación de un examen determinado. De hecho, la disposición docente por el aterrizaje de los conocimientos hacia el mejoramiento de la vida cotidiana es una precondición plausible y vivida en el bachillerato, lastimosamente disminuida por las debilidades de las que ya se hizo suficiente hincapié y sobre las que se ahondó a profundidad al momento de desarrollar el próximo tema de capacidades humanas.

De estos resultados lo que se encuentra es lo siguiente:

1.- Aun cuando existe una percepción docente descontenta con la memorización, la misma se encuentra ocupando un espacio predilecto por la necesidad de requerir a ella al momento de evaluar al alumnado con exámenes.

2.- La memorización es una precondición y tradición pedagógica esencial que no puede perderse, pues es el lenguaje a partir del cual docentes y alumnos pueden tener un diálogo crítico con los conceptos clave de la materia.

3.- Para incentivar una memorización a largo plazo es necesario persuadir al alumnado de la legitimidad del conocimiento para sus vidas diarias, para ello el docente debe también ser digno de ser escuchado por el alumno.

4.- La memoria palpable requiere de tres elementos esenciales: el dominio del lenguaje de la materia, condiciones materiales para aterrizar el conocimiento, vocación pedagógica para persuadir al alumno de la legitimidad del conocimiento.

Conclusiones

Para innovar, resulta clave la capacitación e interés docente sobre la realidad del alumnado, los nuevos medios de comunicación y sus diferentes aplicaciones, así como dialogar o realizar pugna (conjunta con el alumnado o los colegas profesores) cuando la institución esté arbitrariamente limitando las capacidades para la enseñanza. El proceso innovador es

potenciado cuando hay un compromiso por mejorar las condiciones académico-laborales de los docentes y cuando estos cuentan formación en tradiciones pedagógicas para poder discernir obstáculos y oportunidades contextuales.

Inculcar las tradiciones culturales, sociales y académicas es un primer paso indispensable para innovar, pues son el lazo que alfabetiza para la vida comunitaria. En este sentido, para poder hablar de innovación, el alumnado tiene que disponer de tradiciones académicas a innovar, por lo cual, la memorización palpable de contenidos académicos es fundamental. Lastimosamente gran parte del profesorado no cuenta con formación en tradiciones pedagógicas ni académicas respecto a la materia que imparten. A ello se sumó que los ajustes curriculares de la NEM otorgaron más espacio a las materias de humanidades que a las de químico biológicas y lógico matemáticas, por lo que pone en peligro la capacidad de docentes y alumnos para que las bases de las tradiciones científicas de esas materias

6. Capacidades Fragilizadas para Enseñar a Vivir y Conocer

La construcción de capacidades humanas no depende de un rasgo único para su consecución. Incluso si hubiera condiciones materiales idóneas para posibilitar comunidades escolares que vivan y fortalezcan la democracia deliberativa, ello no implica que la comunidad habilidades para realizar su participación de manera responsable y colaborativa. De igual manera si los docentes poseen los conocimientos y las habilidades,

pero las condiciones materiales e ideológicas se le oponen, estas no encuentran terreno fértil en las cuales asentarse.

Entender capacidades humanas implica desarrollar una visión crítica que logre trascender las explicaciones sencillas al por qué se desarrolla de una u otra manera la cultura profesional docente, contemplando su formación y los sujetos escolares con los que interacciona en relación con su contexto escolar. Aprender a conocer, por ejemplo, implica la disposición de información, atención, memoria y comprensión y también una interacción crítica con el contexto y con la comunidad. Aprender a vivir democráticamente en espacios escolares es la convivencia, cooperación con otros a partir de los aprendizajes académicos y las oportunidades para aterrizarlos en la mejora del contexto inmediato y compartido.

De esta manera, aprender a vivir y aprender a conocer no escapa de la lógica de las capacidades humanas. Desarrollar capacidad para uno implica la posibilidad de desarrollar capacidad para el otro, son pilares que sostienen un mismo techo social-académico. Por ello, en un primer momento se habló de capacidades para el ejercicio de la docencia y libertad de cátedra (aspecto indispensable para deliberar de qué tanta autoridad dispone a la hora de formar un tipo de humanidad) y posteriormente se aterrizó el análisis en los éxitos y dificultades para la vivencia de los dos pilares mencionados.

6.1 Capacidades Humanas: Una Mirada Critica a las Habilidades y Oportunidades Docentes en el Bachillerato

Las tradiciones sociales y académicas son formación para la creación de capacidades humanas, pero, cuando estas pierden su sentido crítico, desatendiendo los desafíos para el bienestar social de la época, se incapacita con ellas a quienes se pretende formar, imperando autoritariamente un tradicionalismo.

El enfoque en capacidades toma en cuenta calidad de vida y justicia social, preguntándose de qué es capaz cada persona, tanto en el sentido del ser como del hacer (Nussbaum, 2012). De manera pedagógica, las capacidades humanas son la enseñanza y formación que habilita a un tipo de humanidad diferenciada de otras. Es, en resumidas cuentas, la capacidad de ser distintos tipos de humanos. ¿Cuáles? Los que el contexto y su comunidad impulsen, mediante la disposición, predilección y censura de un conocimiento

académico-político por sobre otros, así como formas de interacción cultivadas en habilidades sociales

En las tradiciones sociales, por ejemplo, la adquisición de un lenguaje dominante arraigado en el contexto permite la capacidad humana de comunicarse con la mayoría en un espacio determinado, abriendo la potencialidad de cooperar con ellos. Sin embargo, si domina un tradicionalismo, enseñando e incentivando solo la lengua dominante, obstaculiza la capacidad de comunicarse y cooperar con las minorías lingüísticas de ese contexto. Y no solo eso, sino que dificultaría la presencia de neologismos que sean subversivos a las tendencias políticas de un lenguaje (como el predominio del masculino en el español)

Así las capacidades humanas de Nussbaum, que cuestiona qué tipo de ser humano se pueden ser en un contexto y, además, qué puede hacer para disminuir las desigualdades sociales, interroga qué papel pueden fungir los docentes desde las posibilidades impulsadas en su contexto. En COBAES, una de las predominantes dificultades es la poca o nula formación de sus profesores en tradiciones pedagógicas-educativas, por lo que ha interesado conocer lo que hizo la institución para subvertir dicha desventaja estructural para el fortalecimiento ético profesional de la lectura crítica docente en su capacidad de leer las necesidades académico-sociales de los humanos que se forman hoy.

6.1.1 Docencias Improvisadas: Profesionales con Necesidad de Formación Docente

En COBAES se encuentra una mayoría docente que no fue formada para la enseñanza ni para el manejo de tecnologías con fines educativos, sin embargo, uno de los esfuerzos institucionales más importantes para menguar las debilidades formativas son las capacitaciones. La mayoría (64.8%) expresó estar en un programa permanente de capacitación proporcionado por el bachillerato y otra franja (17.6%) considera que las mismas han sido dispersas, mientras que otra de igual proporción aqueja no tener capacitaciones.

Según lo expresa una profesora, los actuales exámenes de admisión del profesorado son más rigurosos con el perfil docente:

> *… en nuestros exámenes de admisión, en donde uno de los principales objetivos o propósitos es que los profesores tengan esas capacitaciones o aptitudes previas de*

base de sus carreras. Por ejemplo, él que va a dar clases de química que sea químico farmacéutico, pero además tenga alguna preparación de, por ejemplo, una maestría en educación, que esté enfocado en eso y que sepa ejercerlo. Que sepa acercarlo a la comunidad. (Docente COBAES Centro, 2-5)

Sin embargo, ha habido diversas expresiones ya referidas que hacen alusión a que hay diversos perfiles colocados en materias que difieren de la formación y capacitación que han tenido los docentes, por lo que se abren dos discursos, uno donde persiste como una brecha donde el profesorado se encuentra trabajando problemáticas académico-pedagógicas para las que no fueron formados y otra donde se procura que los nuevos profesores cuenten con un mejor perfil, por lo que, en el mejor de los casos, COBAES, empieza a mejorar su proceso de selección de profesores, mientras persisten los perfiles equívocos contratados. Por ejemplo, de actualidad, algunos de los perfiles docentes que lideran las materias permanecen siendo equívocos:

Tenemos jefes de materia, de cada asignatura, pero esos jefes de materia tampoco tienen formación pedagógica. A veces ni siquiera han dado clases, o si han dado ha sido poco tiempo y en escuelas privadas. Realmente si uno tiene algún problema o quiere recibir cierto apoyo por parte de ellos, ya sea de términos de conocimiento o lo que sea, ellos no te lo pueden otorgar porque no tienen formación ni experiencia (Docente COBAES Popular 1-5)

Estos lideres de materia están incapacitados para ayudar en su función, por lo que presentan mayores dificultades que beneficios para el profesorado en la reflexión y posibilidades críticas de su materia. Entonces COBAES equivocadamente presupone que cuenta con un perfil docente que cuenta con conocimiento académico-profesional para la realización del Marco Curricular Común (MCC) de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) el cual pide superar un perfil profesional tradicional que ni siquiera es dominante y tampoco son los que dirigen a los otros docentes.

Arroyo (2022) resume que en el MCC de la NEM el perfil docente debe vislumbrarse en sus capacidades para poder extrapolar lo que enseña al contexto -contar con un dominio del conocimiento- teniendo como eje rector las necesidades del estudiante y no las que presupone el profesor. En la práctica, la formación del profesorado debe llevarlo a orientar al grupo para el trabajo colaborativo bajo un proyecto comunitario. El

docente con identidad por el MCC como no puede presuponer las necesidades estudiantiles, contando, dentro de sus capacidades, la habilidad de escucha para el pensamiento crítico de la pedagogía (cosa que no predomina en COBAES) y, por lo tanto, la que debiese ser una constante institucional es la capacitación docente para formarlo de esta manera forme y actualizarlo.

A pesar de la poca presencia de este perfil presupuesto, el perfil existente posibilita otro tipo de fortalezas críticas en contar con docentes que han tenido experiencia laboral profesional por fuera de la docencia, pues puede extrapolar los proyectos institucionales que buscan acercar al alumno a la realidad profesional. En COBAES, este perfil, aunque débil para sus fines curriculares, presenta también oportunidades: "*En cada COBAES hay diferentes especialidades, nosotros tenemos emprendedores, informática, laboratorio clínico y enfermería. Es más palpable lo que puedes hacer, lo que puedes tú llegar a trabajar en algo como eso*" (Docente COBAES Centro 2-5). Este proyecto se lleva realizando desde que ella entró (hace diez años) y considera que motiva exitosamente al alumnado para visualizarse en la vida laboral.

Al conocer el mundo laboral por fuera del trabajo en las aulas, se encontró que logran hilar más fácilmente las necesidades que tendrán los alumnos una vez terminen su formación educativa:

> *… hay docentes que dan su vida por la educación, está muy bien, no lo niego, pero te desconectas de ciertas cosas que pasan en el entorno, porque tú nomás estás en el salón. Yo sé lo que es una entrevista de trabajo, yo sé lo que es que te corran, o correr, porque es para ambas partes, entonces quién más te lo puede enseñar (…) entonces sí falta más conexión hacia afuera (Docente COBAES Popular 3-5)*

Una potencialidad con la que cuenta el COBAES es la pluralidad formativa de sus profesores. Sin embargo, la falta de formación docente a partir de las capacitaciones dificulta reconstruir el perfil profesional para que puedan ser docentes capaces de formar alumnos bajo las metas institucionales. En su plan de desarrollo institucional, el COBAES (2022) se compromete con lograr que el 100% de su personal conozca los conceptos de la NEM, pero en sus líneas de acción omite jugar un papel positivo en que los profesores tomen dicha capacitación.

Lo que sí han cumplido, es la reflexión del trabajo educativo a partir de los grupos colegiados, los cuales, según los testimonios revisados en el anterior capítulo, han sido aprovechados por el profesorado. Como no juega un papel positivo en la capacitación, dicha formación ocurre excediendo la jornada laboral, dificultando garantizar esta responsabilidad institucional:

> *En mi caso, yo le echo más ganas los fines de semana. Los fines de semana es donde me enfoco ahí y sí he tenido problemas familiares, porque me dicen, oye, usted trabaja toda la semana y luego te metes el fin de semana aquí trabajando (…) Se nos dificulta tanto por la exigencia del que nos está capacitando, porque, por ejemplo, nos dice el curso que son de 60 horas, así va a salir la constancia al final. Y ya metiéndonos al trabajo, dentro parece que no son 60 horas, son como 200, 300 horas por todo lo que le dedicamos a la lectura, a la información, a las actividades que nos piden realizar, etc. (Docente COBAES Popular 5-5)*

El COBAES, aunque busca persuadir de posibilidades de capacitación docente, ello implica que el profesorado sacrifique otras dimensiones de su vida personal pues estas capacitaciones son de formato digital, no pueden ocurrir durante el horario laboral, y la institución no proporciona los medios suficientes para que se realicen ahí mismo Ninguno de los profesores entrevistados se vio capaz de imaginar que el bachillerato permitiera usar el aula de cómputo para capacitarse durante la jornada laboral. Analizar estos testimonios desde el enfoque en capacidades ayuda a reflexionar las faltas institucionales, ya que, como menciona Nussbaum (2012) ofertan una calidad de vida definida por las capacidades exigidas.

En esta tesitura el bachillerato COBAES es incapaz de exigir al docente una capacitación intensiva, puesto que no se puede exigir a si mismo la responsabilidad institucional de dotar al profesorado de medios y tiempo, ya que, al hacerlo, implicaría la desatención de grupos:

> *¿Por qué? porque desafortunadamente tenemos un medio donde si te capacitas dentro de tu jornada laboral vas a desatender tus alumnos. Vas a estar muy capacitado, pero con un nivel académico en el grupo muy bajo. Y desafortunadamente nos tenemos que capacitar y seguir estudiando fuera de nuestro horario por nuestra propia cuenta. Sí nos ayuda mucho la capacitación,*

pero muchas veces uno siente las necesidades y uno mismo busca los lugares y las instituciones que te puedan seguir apoyando. (Docente COBAES Residencial 4-5)

De esta manera, la infraestructura institucional perpetúa docencias más improvisadas que alternativas, profundamente debilitadas en su formación ético profesional como educador y cuya vocación no logra superar, en la mayoría, las debilidades materiales y laborales. Acorde a Delors (1996) la motivación de los docentes es una tarea fundamental a cumplir por parte de las autoridades administrativo-institucionales, entre las diferentes medidas que aconseja, una de ellas es la formación continua utilizando programas mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación, dicha capacitación debe encontrarse parcialmente dentro de su jornada laboral, además de permitirles en su periodo laboral el estudio del sector económico; por supuesto, la administración debe contribuir en simplificar las tareas administrativas diarias que incumben al docente para que se pueda concentrar en torno a los objetivos y métodos de enseñanza para el contexto que trabajan.

Por lo tanto, concluye Delors, las condiciones laborales deben ofrecer espacios satisfactorios con sueldos que exigen un nivel comparable de formación. Aunque suena descabellado, todos estos lineamientos sugeridos son pilares que deben realizarse para cumplir con los propósitos de la NEM, son las oportunidades necesarias para poder crear las capacidades profesionales. La docencia en bachillerato no solo implica un conocimiento profundo de alguna ciencia específica, sino que además implica formación educativa, por lo que las capacidades que deben tener son bastantes y requieren de toda la ayuda estatal e institucional que puedan tener. Sin embargo, la realidad del profesorado es que, al haber muy pocos tiempos completos, la mayoría requiere de dos empleos o más para sobrevivir tal es el caso de una profesora que trabaja tanto en UAS como COBAES:

—La mayoría de los docentes lo que ganan es para sobrevivir. Pues no, somos obreros, en la UAS somos catedráticos, o sea de la UAS, de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Facultad de Contaduría y Administración, ¿cuánto ganan? Yo tengo 30 horas a la semana, gano 8,000$ pesos, a la quincena. ¡A la quincena! yo no tengo maestría, ni doctorado, yo soy licenciada, tampoco puedo aspirar a un tiempo completo si no tengo maestría, que está bien, si quieres ganar bien tienes que prepararte. Pero a mí eso no me ha ayudado tampoco, porque tengo dos

trabajos, tenía una familia y tampoco eso me quitaba, porque o comía o estudiaba. (Docente, COBAES Centro 1-5)

El contexto del bachillerato público, por lo tanto, produce docencias no solo improvisadas, sino angustiadas por la falta de oportunidades laborales deseables. Otro profesor que ha sido respaldado institucionalmente exitosamente logró buscar, alineado con las metas institucionales, atender las necesidades socioemocionales de los alumnos, por lo que buscó que tanto alumnos como profesores tuviesen conferencias del psicólogo Rafael Santandreu, el cual se enfoca en libros de autoayuda sobre la gestión de emociones:

…un libro que se analizó mucho: el arte de no amargarse la vida, lo promovimos y orientamos a todos los grupos. Fue un éxito, conferencias en la pandemia de Rafael Santandreu, de otro libro que se llama las gafas de la felicidad, sin miedo, cómo ser feliz en Alaska. Y eso para los alumnos fue una novedad (…) el COBAES se metió, con el problema de la pandemia a las emociones. (Docente COBAES Residencial 2-5)

La perspectiva del autor mencionado es desde la teoría cognitivo conductual, ofertando una serie de consejos y sugerencias para enfrentar los altibajos emocionales. Dentro del marco curricular común de la escuela medio superior, revisado por Arroyo (2022) se deben fortalecer los recursos socioemocionales como una de las metas del profesorado. Estos recursos contemplan el bienestar emocional y afectivo en conjunto con el cuidado físico corporal y la responsabilidad social. Esta lectura rompe el nocivo dualismo de mente y cuerpo, puesto que considera el cuidado del cuerpo como parte del cuidado emocional, y también contempla una lectura crítica que no aísla el bienestar humano con la responsabilidad social.

El profesor citado tampoco tenía, de base, una formación profesional docente, pero su aporte desde sus estudios en psicología y su buena relación con la institución permitió un respeto a su autoridad profesional para proponer y llevar a cabo positivamente su propuesta y creando, de esta manera, una capacidad profesional. Existe este caso de éxito de comunicación de mutuo respeto entre la docencia y la burocracia institucional, sin embargo, las debilidades previamente expresadas, incapacitan una mayor presencia de la autoridad docente para realizar, de manera innovadora, los presupuestos curriculares.

El MCC además de incentivar que el profesorado provea recursos sociocognitivos como: la conciencia histórica, las ciencias naturales, el pensamiento matemático y la cultura digital, busca que este sea la base para un conocimiento más profundo de las ciencias naturales, sociales y humanidades. Por lo que se busca interconectar el aprendizaje del lenguaje académico con la comprensión de la realidad y bienestar social. En este sentido, el dominio que tiene el profesorado de sus respectivas carreras les permite tener una comprensión más profunda de como interconectar el conocimiento científico con el contexto. Pero, se vuelve a resaltar, los testimonios apuntalan a que los perfiles no se encuentran bien colocados respecto a la materia, por lo que se mengua el aprovechamiento de la potencial fortaleza.

Sí se observa que existe identidad por parte de un profesor que busca conectar su clase desde la responsabilidad social con el mundo laboral, y otro que busca desde los problemas socioemocionales existentes, aprovechar el apoyo institucional para educar a los alumnos en tener habilidades para mejorar su bienestar psicológico. Sin embargo, también hubo testimonio de debilidades respecto a las capacitaciones de este marco curricular que se encuentra alineado a la Nueva Escuela Mexicana (NEM):

> *… siendo realista lo que yo he aprendido realmente en la NEM ha sido por mí, la verdad, si veo una introducción a, unidad académica, o, por ejemplo, el proyecto educativo comunitario, todos esos conceptos uno lo ha visto prácticamente leyendo, checando en qué consiste, porque al final de cuentas, muchas veces cuando vienen de México, capacitan a supervisores y no capacitan a los docentes, esto se vuelve como un teléfono descompuesto (…) a lo mejor es una utopía pero creo yo que también nunca se ha hecho de que se capaciten directamente a los docentes y no solamente a una persona (…) deberían hacer de algún canal de tipo educativo como si fuera una conferencia, por ejemplo, en COBAES, que nos digan: a ver, vamos al aula, va a haber una capacitación y todos mirando (…) en lo que uno como docente trata de captar lo que es la capacitación completa, pues, ya pasó ahí un ciclo escolar, pasó dos ciclos y caímos en el error de: y bueno pues echando a perder se aprende ¿no? creo que si ha faltado esa parte. (Docente COBAES Popular 4-5)*

El docente en cuestión lleva 14 años trabajando en COBAES, por lo que llama la atención la falta de proximidad de las autoridades educativas del país hacia los docentes a la hora de imponer un nuevo modelo educativo. Dicho esto, en reiteradas ocasiones se ha mencionado plataformas de actualización docente por parte del COBAES respecto a los lineamientos de la NEM por lo que tampoco es que estén desamparados, no obstante, ha faltado diálogo para garantizar que estos comprendan las habilidades que tienen que aprender y adoptar para el cumplimiento de los lineamientos que buscan imperar. Otro aspecto es que no ha habido manera de garantizar que el profesorado tome dichas capacitaciones, pues no se realizan en horario laboral:

> *…no puedo capacitarme aquí porque tengo que atender a los alumnos, p.ej. ahorita hay unas capacitaciones en una página en línea, yo no los estoy haciendo porque tengo muchas cosas qué hacer en la tarde, estoy haciendo otra licenciatura, pues no las hago (Docente COBAES Popular 1-5)*

No está contemplado dentro de currículo ni las labores docentes que durante su jornada se capacite, tampoco se le provee de tiempo y espacio ya que su tiempo en el bachillerato primordialmente es frente a grupo y para juntas o grupos colegiados:

> *… el COBAES tiene esa plataforma, es gratuita, ingresas, eliges el curso que quieres, lo haces, lo llevas a cabo, pero en tu tiempo libre. Aquí en la escuela no puedes hacerlo. Con los cursos que nos dan aquí, el único es la actualización docente que es a término del ciclo escolar. Es donde haces tus planeaciones, haces lo del PEC, lo del Programa Escolar Comunitario, y ya ves qué problemas hay (Docente COBAES Residencial 1-5)*

Incluso cuando le pregunté a la docente si le ayudaría que el COBAES les otorgara una hora reservada durante su jornada para que se pudieran actualizar, ella responde negativamente pues:

> *… tendrías que robarle clases a un grupo pues, entonces no puedes abandonar a los grupos, porque a veces hay un evento y te vas atrasando. Entonces yo creo que el que se quiere capacitar busca la manera (Docente COBAES Residencial 1-5)*

Estructuralmente, por la cantidad de profesores contratados, la logística de horarios de clase y los espacios (recordando que el área de cómputo no da abasto suficiente para los grupos) el que los profesores pudieran aprovechar su jornada laboral para capacitarse

implicaría necesariamente sacrificar la atención formativo-educativa de alguno de sus grupos, por lo que, necesariamente, habría que mejorar las condiciones materiales y logísticas del COBAES para garantizar el necesario acceso a la formación docente por parte del profesorado no capacitado.

También hay docentes que han elegido sacrificar ambiciones y áreas de su vida personal para capacitarse y consideran que han alcanzado la meta de ser mejores profesores, superando desde su vocación profesional el sacrificio estructural necesario para poder contar con una formación docente. Sin embargo (aunque cada vez menos) la sobrecarga burocrático institucional ha limitado las oportunidades que tienen para ejercer con plenitud:

> *Habilidades sí tenemos, somos buenos maestros, todos, todos tienen habilidades, colegio de bachilleres (COBAES) nos ha formado muchísimo. Yo soy mi formación gracias al colegio de bachilleres, gracias a esa formación yo puedo estar en la UAS (Universidad Autónoma de Sinaloa) doy clases en la UAS, de la formación que yo he llevado de aquí. Y lo único pues sí, a diferencia de UAS y aquí, la UAS no nos está exigiendo cada mes una valoración. Nosotros somos libres de cátedra, determinamos al muchacho, tal fecha son los exámenes y al final nosotros evaluamos, no nos están pidiendo cada mes una evaluación como aquí. (…) Cada mes, si no mes y medio, antes eran cuatro exámenes parciales, ya los redujeron, ahora son tres. Allá en la universidad nos dan libertad de hacer dos, tres, cuatro, los que uno quiera, y al final te dan una fecha para que tú entregues y cierres las actas. Cierras acta, ahí está, esas son tus calificaciones de los alumnos, pero no nos están checando cada mes, cada mes, cada mes, o cada bimestre, cada trimestre, no. Y sí, aquí nos están correteando con las evaluaciones. (Docente COBAES Centro 1-5)*

La capacitación recibida por el COBAES logró ser mejor aprovechada en otra institución pública debido a que han posibilitado mayor libertad de cátedra. Sin embargo ello es contrario a las capacidades que la NEM, según la Secretaria de Educación Media Superior (SEMS, 2019) busca cultivar en la reivindicación de su profesorado, donde debe figurar como el principal gerente para la comprensión, transmisión y conservación del conocimiento científico y la formación en valores; también aclara el documento que esta

revalorización debe verse acompañada de una mejor atracción de talento, formación y desarrollo profesional; por lo tanto, el aparato administrativo debe estar al servicio de garantizar el buen funcionamiento de la formación integral de los estudiantes.

El empoderamiento ciudadano -y docente- desde las capacidades humanas, tiene mucho que ver con lo anteriormente dicho, pues es brindar, desde un proceso democrático, agencia y un respeto institucional por las decisiones tomadas por su población (Nussbaum, 2012). El COBAES debe brindar oportunidades al profesorado para ejercer las habilidades obtenidas desde la formación que ofertadas y dar oportunidad de que se perfile una autoridad docente. Aun con las presiones burocráticas, si se considera que dentro del COBAES hay oportunidad de libertad de catedra:

> *… cada fin de semestre e inicio de otro, se nos capacita en las jornadas educativas para hacer esa planeación. Y en cuanto a la burocracia institucional creo que aquí no está tan mal, tan marcada, se nos da libertad de cátedra, libertad de tiempo para poder organizar de la manera que nosotros consideremos pertinente para planear nuestras actividades. Sí hay programación, sí hay términos, por ejemplo, de exámenes, sí hay una programación. Pero sí se nos da la libertad de nosotros de poder realizar lo que nosotros consideremos para sacar nuestro trabajo de la mejor manera posible (Docente COBAES Centro 3-5)*

Hay señales de esfuerzos institucionales para fortalecer el perfil del profesorado, donde:

1) Hay capacitación que mejora la calidad de la docencia ofertada por el COBAES, pero al no realizarse en horario laboral, la institución no logra justificar un rol positivo en la supervisión de que el profesorado desarrolle capacidades para la docencia bajo los lineamientos de la NEM.
2) Se ha reducido la presión burocrática hacia el profesorado, enriqueciendo su autoridad y libertad de cátedra; sin embargo, hay expresión de que comparado con el bachillerato popular más grande del estado (UAS) COBAES sigue siendo más restrictivo a la hora de que los docentes elijan su estrategia pedagógica.
3) Hay mejores filtros para la elección de perfiles más apropiados para las materias que se imparten, sin embargo, persiste expresiones que indican que la mayoría

del profesorado no cuenta con formación pedagógica previa ni tampoco se encuentran ubicados en materias relacionadas con su profesión

4) Se aprovechan las propuestas de los docentes para atender el malestar estudiantil, por lo que los profesores que cuentan con licenciaturas distintas a la docencia han posibilitado un acercamiento de su enseñanza a la realidad laboral y a las necesidades socioemocionales de sus alumnos. Sin embargo, debido a las debilidades antes mencionadas, predomina una docencia improvisada y reproductora del presente laboral.

6.1.2 La Mirada Inexperta: La Neurodivergencia como Continente Desconocido

Previamente una mayoría afirmó identidad con los esfuerzos institucionales para su capacitación pedagógica, pero son muchos menos (23.5%) los docentes que consideran que esta estrategia le es suficiente para atender grupos con dos o más alumnos que presentan alguna neurodivergencia, una franja más grande considera que le ha sido de parcial ayuda (29.4%) y mientras que el grupo más grande expresó que son insuficientes para la superación de dicho desafío (47.1%).

La acogida de este tipo de alumnos implica un conocimiento especializado en pedagogía y psicología. Una forma de solapar esta debilidad tiende a venir de las redes de apoyo, que son profesionistas de diversos departamentos que asesoran al profesorado, desde un diagnóstico hasta cómo atender a esos alumnos. Pero considerando que la mayoría docente ni siquiera cuenta con la formación para atender a aquellos que se pueden considerar como neurotípicos, sencillamente es una tarea en la que la gran mayoría se encuentran rebasados y que, además, en número, cada vez se encuentran más alumnos neurodivergentes:

> *… antes no teníamos muchos alumnos con capacidades diferentes, o sea, sí había, pero no como ahorita, ahorita estamos teniendo como unos 5 por grupo, más los que se detectan [posteriormente] ponle que sean unos 6, 7 alumnos, 8, ponle que hasta 10 puedes tener con capacidades diferentes (…) pero sí he notado esa parte que está ocurriendo que muchos jóvenes con, por ejemplo, autismo, con problemas neuro lingüísticos, de que no puede hablar, y eso no se daba, no sé si sea por la comida, el consumo de drogas, los padres, o no sé, es un factor que es una pregunta*

de investigación, pero que no se daba y ahorita tenemos que readecuar, ya debería de existir algún aula dentro del [turno] matutino con adaptación curricular para ciertos alumnos. Entonces eso también me detiene, porque a los jóvenes no le puedes decir: tú sí, tú no. Hay alumnos de grados de autismo que, aunque sea un joven que es muy inteligente, no quiere participar, no quiere hablar, pero sí hace las actividades y hay jóvenes que tienen problemas hasta de lectura, o sea, que no pueden leer y tienen un detalle cuando [les] hacen un estudio [con] la maestra psicóloga y todo, checan que tiene un problema o que ya tiene un historial clínico con capacidades diferentes y tienes que readaptar, eso también te quita tiempo ¿por qué? porque tienes tú que dejar una actividad que te quita unos 10-15 minutos, imagínate, más a parte con la disciplina, ese reto tenemos, que yo creo siento que sí deberían de retomar un aula para de atención para alumnos con readecuación curricular (Docente COBAES Popular 4-5)

En sus líneas de acción para atender a estos alumnos, el COBAES (2022) se compromete a capacitar a la comunidad educativa para beneficiar tanto a alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, a partir de su personal especializado. Sin embargo, el profesorado se siente rebasado ante este desafío. La voz general encontrada en los cuestionarios y la voz particular de las entrevistas reflejan que este compromiso institucional dista mucho de realizarse, creciendo en complejidad y dificultad. Sin embargo, la percepción de la cantidad de estos alumnos varía entre los entrevistados, aunque concuerdan de manera unánime que se encuentran presentes en todos los grupos:

… para personas con alguna necesidad especial no estamos capacitados, no tenemos esa especialidad, la verdad, tal vez porque son menos y no se ha puesto esa lupa a esa menor cantidad de personas, en cada grupo hay uno o dos alumnos que sí los tenemos, entonces no son tan poquitos, sí están presentes (Docente COBAES Centro 2-5)

Aun si los docentes tienen voluntad para incluir a estos alumnos en la relación educativa, esta no es suficiente si no se encuentran capacitados para comunicarse apropiadamente, así lo expresa Kershner (2016) pues hay fronteras personales, profesionales y de lenguaje que son base y que se pueden interponer sí o sí en el proceso de

inclusión. Por ello, al no estar capacitados fracasan en su propósito de comunicarse con esta minoría del alumnado, y, por lo tanto, de beneficiarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También menciona que la frontera de comunicación con el alumno impide lo siguiente: producción conjunta de conocimiento, aterrizar el conocimiento hacia la cotidianidad del alumno, enseñar el pensamiento complejo y enseñar a partir del diálogo.

La falta de capacidad docente tiene un acento importante del significado de la presencia de estos alumnos en las aulas. Puesto que están insertos, pero no incluidos, atienden a un proceso burocrático más no educativo. El propio COBAES (2022) reconoce que esta desatención puede aumentar las conductas discriminatorias, el hostigamiento y el acoso, y es por esta razón que, institucionalmente, se han estado comprometiendo -en el discurso- con la inclusión y la atención a la diversidad como política transversal que debiese permear tanto lo académico como lo administrativo. Pero como es posible observar, tanto la logística como la capacitación docente están muy lejos de la meta.

De hecho, el COBAES es ambiguo respecto a sus líneas de acción para la atención de alumnos con barreras de aprendizaje y participación, pues lo que dice respecto a las acciones "concretas" es lo siguiente:

> •Impulsar los programas de atención estudiantil que promueve la institución, sumando otros que permitan una atención integral de las necesidades socioemocionales de los educandos.
>
> • Implementar un Programa de atención socioemocional para las y los estudiantes.
>
> • Implementar el programa de inclusión educativa de acuerdo a los principios de la NEM (COBAES, 2022, p. 47)

Como se puede ver, en la parte donde especifica las acciones, no hay una propuesta estructural respecto a lo que hará la institución, ni tampoco una correlación directa entre la atención de las barreras de aprendizaje con las líneas de acción. Ambigüedad que, si se refleja, por ejemplo, en la percepción docente respecto a su labor con estos alumnos, y a la responsabilidad institucional para realizar una enseñanza de calidad:

> *… lo que se ha hecho ahí, es pues modificar, hacer una adecuación de lo que se debe ver el tema, las actividades qué se ven, y ya. Nada más allá. Pero, como tal,*

que tengamos una capacitación para atender lo especial, no, claro que no (Docente COBAES Centro 2-5)

Lo que sí logran en ese plantel es un consenso dialogado entre los profesores para pensar cómo será evaluado el alumno:

Nosotros cada final de semestre, inicio del otro, tenemos capacitación, que se llama jornadas educativas. Ahí, aparte de hacer la planeación para nuestras clases, también se nos pide que hagamos una relación de los alumnos con capacidades diferentes, para nosotros ponernos de acuerdo y ver de qué manera los vamos a evaluar, porque obvio que no podemos evaluarlos igual que los demás. Entonces de acuerdo con las capacidades que ellos tengan, es la forma en que los vamos a evaluar (Docente COBAES Centro 3-5)

Una fortaleza institucional es que se cuenta con los grupos colegiados y con un departamento de orientación educativa que apoya al profesorado con el tratamiento y reubicación de los alumnos que tienen alguna necesidad socioemocional o educativa, así lo menciona un profesor, que a pesar de que menciona que cuando se tiende por vocación a una enseñanza más personalizada, la atención particular de estos alumnos lo sobrepasa:

… yo siempre me apoyo con el departamento de orientación educativa, me llevo al niño con alguna invitación, y la maestra me dice qué condición considera que tiene y de qué manera podemos apoyarlo. Ahorita en este caso tengo una niña en un grupo, que parece que su finalidad es socializar, la niña trae una condición que no sé cómo se llama, la niña no convive, no habla, no escribe, no lee, ahorita la arroparon unos niños y la han hecho convivir, entonces se está logrando la finalidad que ella trae, lo que hicimos ahí es cambiarla de ubicación, con alumnos que no la vayan a agredir, que no la vayan a ofender y la pudieran apoyar en sus necesidades. Y al parecer está funcionando. (…) la llevamos por ahí -orientación educativa- porque a veces a lo mejor nosotros no tenemos las palabras necesarias y nosotros podemos en lugar provocar un bien, provocar un mal en niños de ese tipo. Tenemos muchos niños, desafortunadamente. Gracias a dios, siempre evolucionan ellos, ahorita que se me vengan a la mente, tengo esa niña, y un niño, y los dos han avanzado de maravilla (Docente COBAES Residencial 4-5)

El apoyo del departamento de orientación educativa para la moderación y precisión de expectativas educativas es un recurso indispensable del profesorado, no obstante, como menciona el entrevistado, para poder detectar oportunamente a estos alumnos, se requiere que haya una atención más personalizada, aspecto que es difícil en COBAES, pero que cada vez se encuentra más presente en su discurso institucional debido a la orientación de la NEM.

La capacidad que tiene el profesorado de realizar una enseñanza inclusiva es interdependiente de los profesionales del departamento de orientación educativa. Si bien, la enseñanza inclusiva no se reduce a la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, Florian y Black-Hawkins (2011) resaltan que estos tienden a ser excluidos tanto de la cultura escolar, su currículo y comunidad. Ello lleva a un trabajo de docencia improvisada con estos alumnos, deviniendo su tratamiento de las pocas o nulas bases científico-académicas y profesionales para interpretar sus necesidades.

Debido a la falta de profesionales en psicología, incluso quienes se encuentran en el departamento de orientación educativa se vuelven dependientes de las evaluaciones que los alumnos han tenido en secundaria antes de entrar al bachillerato, así lo expresa un docente que además pertenece a este departamento:

> *Solamente se los da un pequeño curso y que lo damos nosotros los orientadores, de sensibilización en las reuniones de academia o en las reuniones de planificación, pero nosotros nos apoyamos mucho en la evaluación que ellos ya traigan de secundaria, entonces si tú me traes como padre de familia el expediente de tu hijo, yo veo el expediente, veo actividades y le comento a mis compañeros: este es el alumno y el alumno va a aprender hasta tal punto. Por eso lo que te comentaba hace un momento, viene solamente a socializar, a enfrentar la barrera de la socialización, o a adquirir cierto conocimiento. (…) Y ya de la creatividad de cada docente, decide si le aplica alguna estrategia específica, o hasta qué punto, ya de cada maestro (Docente COBAES Centro 5-5)*

Y cuando se le pregunta si considera que se necesita más capacitaciones en esa área, me responde lo siguiente:

> *Claro que sí, totalmente sí, necesitaríamos un departamento específicamente para atender eso, sí sería importante, en teoría, se supone que está el departamento de*

tutorías, pero las tutorías como tal, para atender las barreras, no están, no lo abarca, abarca la de aprendizaje del alumno de bajo rendimiento académico, pero que se basa en la tutoría par, no hay una tutoría o acompañamiento docentes, o hacia el alumno, personalizado, no, no lo tenemos. (Docente COBAES Centro 5-5)

Cuando el docente no tiene capacidades para prestar la debida atención a la alteridad, mencionan Huerta y Gutiérrez (2020) que tenderá a desatender los problemas personales, las diferencias y discapacidades, lo cual es contrario al discurso de la inclusión, que busca escuchar y visibilizar las diferencias, llevando a una praxis acrítica. Por lo tanto, se concluye la presencia de las siguientes fortalezas y debilidades en COBAES:

1) También en este apartado, el grupo colegiado sirve de muleta para dialogar e interpretar el curso de acción educativa respecto a alumnos con necesidades educativas o socioafectivas. Sin embargo, por la falta de formación y estructura institucional para estos casos, los docentes tienden a caer en una improvisación de su modo de actuar.
2) La presencia del departamento de orientación educativa cubre el importante papel de subsanar, más no de compensar las carencias formativas del profesorado para la atención de alumnos con necesidades educativas y socioemocionales. Subsana sin sustituir la carencia de un departamento de psicología que colabore con el profesorado en la atención de sus alumnos.
3) Aunque el profesorado concuerda con que en todos los grupos hay presencia de este tipo de alumnos, su formación, así como las capacitaciones del COBAES son insuficientes para brindarles una enseñanza acorde a sus capacidades.
4) Al ser una minoría los profesores capacitados -según los cuestionarios, pues ningún entrevistado refirió sentirse capacitado- y con una infraestructura institucional insuficiente para el tratamiento de estos alumnos, la mayoría de estos alumnos corren el riesgo de estar insertos, pero no incluidos en sus necesidades educativas.

6.1.3 Clases sin Autor: Políticas Escolares contra la Autoridad Docente

En COBAES existen diferentes políticas que dificultan la construcción de una autoridad docente, entendida como la capacidad positiva de tener autoría sobre la dirección de su docencia. Cuando se les preguntó si la sobrecarga laboral tiene un impacto determinante en

su capacidad de reflexionar las adecuaciones curriculares, la extensa mayoría expresó identidad con el enunciado (82.4%) la segunda franja más grande mostró parcial acuerdo (11.8%) y un grupo marginal expresó que esta no se interponía con su compromiso profesional. Sin embargo, ningún docente se mostró en total desacuerdo.

La débil o inexistente reflexión de las adecuaciones curriculares llevan en mayor o menor medida a una docencia sumisa o a una docencia improvisada. Como ya se ha visto previamente, las tareas de los profesores exceden su jornada laboral, por lo que se puede garantizar que la sobrecarga laboral está presente en el colegio de bachilleres y ello también tiene que ver con el débil funcionamiento de la estructura institucional. Así lo refiere una de las docentes entrevistadas, la cual menciona que la ineficiencia del enlace entre los diferentes departamentos implica que sobrepase su posibilidad de brindar una enseñanza personalizada:

> *… es lo que te había comentado, de ese enlace que tiene que haber entre todas las áreas y que realmente funcionen, porque a veces se deja todo el peso al docente, entonces si ahí se reporta y sí, lo apuntan, pero no se le da seguimiento, y quieras o no, se te olvida. Pero el poco tiempo que estás en el aula, en lo que vas de salón en salón y entre todos los alumnos, en ocasiones vas dejando de lado un alumno, porque entre todo el movimiento ya se te olvidó (Docente COBAES 1 de 5)*

Las capacidades del profesorado, ante la sobrecarga, no solo de alumnos, sino de diversas necesidades educativas, requieren de un musculo institucional robusto, pues si no la enseñanza queda dispersa y la percepción de las necesidades del alumnado quedan difusas. La Secretaria de Educación Media Superior (SEMS, 2023) que regula al COBAES, expresa que bajo el marco de la NEM, se valorará y reconocerá a los profesores como agentes fundamentales en las decisiones sobre la educación de sus alumnos, pues son los que tienen mejor probabilidad de conocer sus características personales, así como de tener mayor cercanía a sus contextos, reconociendo su autoridad por tener formación para la docencia, su participación en procesos de formación continua y sus capacitaciones; por lo que, su autoridad se reitera el ser capaz de ejercer una autonomía didáctica para contextualizar la enseñanza, teniendo entre sus facultades, la posibilidad de adecuar el aula.

Como ya se vio anteriormente, los docentes no tienen la posibilidad de adecuar el aula ya que no disponen de aula propia y están transitando de aula en aula constantemente, tampoco reciben el respaldo institucional suficiente respecto a fortalecer su capacidad de formación continua profesional, y tampoco se remunera ni se respeta el trabajo extra necesario que hace el profesorado para el ejercicio digno de su docencia (entendiendo digno como el mínimo necesario para fundamentar su práctica).

Incluso uno de los entrevistados, que es docente veterano, cercano a cumplir 30 años de labor educativa, acreedor de tiempo completo, compartió que le gustaría dar un curso gratuito para capacitar a los nuevos profesores, sin embargo, no se siente respaldado por la institución:

> *… a veces no nos toman en cuenta, como por decir, aunque sea de gratis, o sea. Y hay otros docentes que no quisieran ni hablar dentro del aula, paro a mí me encantaría (Docente COBAES Popular 5-5)*

En este contexto, las oportunidades de mejora de la burocracia institucional son muy amplias y su calidad tiene un fuerte impacto en las capacidades pedagógicas del profesorado. La capacidad del docente de brindar una enseñanza personalizada es un requisito indispensable para contextualizar su práctica. En cambio, entre los entrevistados que se ha dado autoridad a jefes de materia que no se interesan por mejorar la calidad del profesorado se encontró el siguiente testimonio:

> *… ellos, desde mi perspectiva como profesor, viven en su burbuja. Ellos imponen desde arriba las actividades de los proyectos, etcétera. No lo dialogan, ellos vienen y es su instrucción. Usan mucho la palabra instrucción, entonces nunca, y yo a veces, bueno las compañeras, las mismas que suben las cosas a las redes sociales, les digo: etiqueten COBAES, etiqueten, y nunca he escuchado "venimos a ver cómo va esto, cómo están haciendo el proyecto". Hay una separación ahí. Además, no hay un apoyo, no [solo] en sentido económico, sino un reconocimiento. Creo que ahí se refleja en cierta medida el obstáculo burocrático. Solamente se puede suspender clases para los eventos que ellos impongan. Pero si uno quiere llevar a los estudiantes de filosofía al MASIN (Museo de Arte de Sinaloa) o me los quiero llevar a la galería del ISIC (Instituto Sinaloense de la Cultura) no se suspenden*

clases. Solamente lo que tenga el sello de la burocracia (Docente COBAES Residencial 3-5)

Una de las profesoras con más de 30 años laborando para la institución, reconoce que su posibilidad de crecimiento profesional y económico se vio fuertemente afectado por los intereses políticos de la burocracia institucional, sin poder a aspirar a más horas frente a grupo y siendo orillada a trabajar también para otro bachillerato público:

Porque nunca carecí, todo es política, tú sabes, si vas a los eventos decentes y apoyas tal partido, y yo fui apolítica ¿no? Soy apolítica, soy apática, y eso no me ha ayudado para incrementar mis horas (Docente COBAES Centro 1-5)

Otro profesor con 16 años laborando respalda los dichos de la profesora, añadiendo, además, que los intereses políticos administrativos han pervertido, en diversas ocasiones las metas y finalidades institucionales, viéndose además reflejado en el empobrecimiento de la infraestructura:

… hemos tenido unos periodos, [donde] desafortunadamente la administración va de acuerdo con las cuestiones políticas. Entonces hemos tenido administraciones que han volteado a ver más el área política más que el área académica. Entonces las infraestructuras han estado un poquito descuidadas, y eso es lo que ha quedado y ha venido generando necesidades. Y hemos tratado de manera local de solucionar de la mejor manera posible, pero se convierte en un problema. (Docente COBAES Residencial 4-5)

Freire (1993/1997) es claro en este aspecto, y es que no existe una educación neutra, siempre existe un compromiso férreo hacia algo, por lo que no existe la institución educativa o la pedagogía apolítica. Ello, según el autor, se traduce en cómo se dirigen las prácticas, cuál es su fin determinado. En este caso, una administración comprometida primero hacia partidos políticos antes que con el proceso de enseñanza aprendizaje. Descuido que se evidencia en las diversas contradicciones entre la realidad material y las orientaciones didácticas, así como, la forma en que se ha restado autoridad al profesorado. Más preocupada por ser políticamente correcta en el discurso que por materializar y empoderar la autoridad docente.

Sin embargo, sí ha habido avances respecto a las oportunidades de los docentes para poder interactuar con los alumnos. Hay profesores que en otros momentos político-sociales

fueron criticados por hacer esfuerzos de tener cercanía con el alumnado, no obstante, se reconoce que ha mejorado esta situación:

> *… antes no había interacción con los alumnos. Antes fui muy criticada por eso, porque soy muy sociable con mis alumnos, y siempre los he visto como un ser humano, no como un alumno el cual yo le tengo que pedir y enseñar y hasta ahí y [que] no me saluden. (…) decían que era una alcahueta, porque los muchachos se acercaban conmigo a platicar cosas, me daban confianza, unos me decían tía, otros me decían mamá, porque les daba la confianza. Ahora yo siento que hay más interacción entre el docente y el alumno. Antes no, éramos más tajantes, yo nunca he sido tajante (Docente COBAES Centro 1-5)*

En el tema de formar capacidades humanas, Nussbaum (2012) considera también necesario prestar atención a la forma de vida, a las oportunidades de vivir y actuar. Por lo que el convivio con el alumnado, el acercarse al reconocimiento de su persona, su individualidad, estrechar lazos, es una función estratégico-pedagógica para fundamentar el trabajo en las aulas. La docente considera que gracias a la alternancia política que se vive en México y que implicó la reforma educativa que dio luz a la NEM, ha sido menos criticada por aproximarse al alumnado:

> *A partir de la reforma para acá, nos han ido enfatizando que el alumno es importante, que es un ser humano, que siente, piensa, que lo tratemos bien, que no sabemos cuál es el contexto que él trae. Cuáles son los problemas, el trasfondo por el cual el alumno es así, o actúa de esta manera: se duerme, se deprime, es apático, no es sociable, trae una capucha y no permite que entre bien el rostro. Todo este tipo de cosas nos han ido enseñando, nos han ido concientizando, que el alumno trae un trasfondo. (Docente COBAES Centro 1-5)*

Y la contextualización en el tema de las capacidades humanas, acorde a Nussbaum (2012) es indispensable pues extiende la mano al reconocimiento y examinación de la historia de cada persona en su contexto social e histórico, si esto se encuentra negado, tanto los obstáculos como las oportunidades de construir capacidades permanecerán ocultas. De hecho, la mayoría de los docentes reconocen tener problemas para brindar atención personalizada a sus grupos debido a su sobrepoblación (58.9%) de los cuales la mayor franja expresó que puede realizarlo de manera parcial (32.45%) mientras que los docentes

restantes, que es una amplia franja (38.3%) expresó que no tiene inconveniente con la cantidad de alumnos por grupo.

Aun si hay una importante población docente que no reconoce que tener 30-50 alumnos por grupo representa un problema para una atención de calidad a sus alumnos, lo que escapa en la comprensión, es que ello también tiene un impacto determinante en la calidad de la infraestructura, la cual casi todos reconocieron (88.3%) es insuficiente para para que los alumnos pongan en práctica sus habilidades para la construcción del conocimiento científico. Uno de los entrevistados ejemplifica esta vinculación entre calidad pedagógica, cantidad de alumnos y calidad/cantidad de infraestructura:

> *… ha sido un reto, sí ha sido algún sueño guajiro que he tenido también, de tener por lo menos unos 20, 30 alumnos. Estamos hablando de 20 alumnos menos por aula, donde el trabajo, por ejemplo, trabajo en equipo, realmente pueda yo llegar ahí y observar el trabajo que están haciendo previamente. Porque del otro modo, así como está el aula, las condiciones, por ejemplo, si son menos alumnos, entregan mesas, entregan sillas, cambiaría la infraestructura, cambiaría la estructura interna del aula. (Docente COBAES Popular 5-5)*

Y en cuanto a su teoría respecto a por qué hay profesores que subestima la sobrepoblación de grupos responde que es porque:

> *… continúan en el tradicionalismo, continúan en la que yo creo que soy el que sabe todo, el que conoce, no puede, no sabes tú dar un paso si no te digo cómo hacerlo, si no te lo digo que así debe ser. (Docente COBAES Popular 5-5)*

Es muy difícil conceder el beneficio de la duda a un profesorado que en su mayoría no cuenta con el perfil profesional para las materias que imparte, que carecen de formación pedagógica, cuyas capacitaciones compiten en tiempos con la revisión de tareas, planeación de actividades, otros trabajos y su vida personal. Por lo que, este negacionismo que se vive por una fuerte franja del profesorado solo puede explicarse desde una falta de reflexión de la práctica o una comprensión poco democrática, dialógica o inclusiva de lo que implica una enseñanza personalizada.

Cuando se le preguntó a uno de los docentes si ha vivido mejoras respecto a los cambios curriculares, hay expresión de una visión favorable hacia las nuevas capacitaciones

que mejoran su calidad como docentes, señalando como un buen indicador una mayor libertad de cátedra por la tendencia humanista de la educación:

> *Sí han mejorado. Porque se enfocó a una educación más humanista, entonces eso es bueno. Entonces antes le das la clase, nosotros no somos profesores, somos licenciados en alguna profesión, pero no nos enseñaron a dar clases. Entonces tú aprendes sobre la marcha, así es como aprendemos, sobre la marcha, y sí nos dan cursos y todo, pero no te preparaste para ser profesor. Entonces sí, ahí hay mucha desventaja, porque sobre la marcha vas aprendiendo, yo siento que ha mejorado porque antes era más metódico, es esto y esto y ya, y ahorita como que hay un poquito más de apertura. Y a veces el dar tantas oportunidades... también perjudica, y no sabes hacia dónde ir, cómo irme guiando pues. (Docente COBAES Residencial 1-5)*

La libertad es para Nussbaum (2012) el epicentro de las capacidades humanas, implicando ganar autosuficiencia respecto al poder hegemónico-colonial, siendo sustantiva y en la cual se combinan facultades personales, del entorno político, social y económico; esencialmente, concluye, es oportunidad de seleccionar alternativas. Ello no es una anarquía donde cualquier estrategia puede ser seleccionada por el profesorado, pues por ello el bachillerato debe elegir responsablemente perfiles formados en docencia afines a su currículo, perfil ético, misión y visión institucional, no obstante, el profesorado debe tener la libertad positiva de decidir como concretar dichas metas.

Una de las profesoras con 15 años laborando incluso considera que la libertad de cátedra que se tiene en COBAES precede a la actual reforma educativa pues:

> *…ya dentro del aula cada quien hace lo que quiere. A ti te pueden poner reforma, reforma, reforma, y tú puedes trabajar igual todo el tiempo. Tal vez en la encuesta lo pueden decir, pero en la acción cada uno traemos una línea de cómo trabajamos, y así lo seguimos haciendo [así] nos cambien de reforma. Sí nos vamos adaptando, si nos dicen [qué] hay que hacer, lo añadimos, pero seguimos con nuestra esencia. Y vamos añadiendo cositas que nos piden, pero no podemos, no renunciamos. (Docente, COBAES Residencial 1-5)*

Su discurso se ve respaldado por otro profesor del mismo plantel y que tiene incluso más años trabajando la docencia (26 años) no obstante, su discurso introduce un limitante

material a la libertad de cátedra, que posibilita una lectura más comprensiva y que ayuda a entender mejor el dicho anterior:

> *… aquí tenemos un dicho tradicional que dice que cada maestro tiene su librito, la verdad de que es un reto, muy satisfactorio para nosotros como maestros que atendemos directamente a las cantidades bajas medias o altas de porcentajes de matrículas en los salones, pero sin embargo yo creo que el fin está en atenderlos a todos. En el sentido de que un maestro debe estar preparado para, por ejemplo: conferencias, donde puedes tener hasta 3 grupos, inclusive, nosotros tenemos aquí, y en todos los COBAES, un auditorio, esos auditorios que son oficiales, y son muy queridos por nosotros, te puede reflejar que hemos tenido 3-4 grupos en un auditorio, que aumenta la matrícula de un solo grupo. Entonces voy a que el maestro se tiene que transformar en un conferencista, se debe transformar en un capacitador, y en una persona que capte la atención para que no se den los fenómenos de distracción de los mismos alumnos. Por el aumento de matrícula o de los mismos alumnos, aquí el maestro debe de tener un sentido para poder abarcar, por así decírtelo, y el mismo ejemplo te lo doy en los auditorios, que los auditorios sirven para dar conferencias especializadas, programadas, de diferentes temas, de diferentes materias, para que no tengas un grupo sino a 3, entonces si llegas a un salón, verdad, tienes que entender que la demanda se genera por tu propio éxito, entonces no puedes más que prepararte, para poder abarcar esa demanda (Docente COBAES Residencial 2-5)*

Aunque, se vio que las condiciones materiales no determinan la estrategia docente, si la condiciona, y docencias que buscan diálogos de estrategias de pequeño grupo, necesariamente tienen dificultades para administrar su atención y garantizar el ejercicio de este valor. Si bien, ambos docentes mencionan de una manera directa y otra indirecta “cada maestro su librito” predeciblemente al incluir la variable de grupos sobresaturados se ve una tendencia a desapegarse de los lineamientos curriculares y tener una predilección bancaria, de enseñanza magistral.

Entendiendo las limitantes materiales institucionales como el abanico de oportunidades que tiene el profesorado para ejercer su libertad de cátedra, mientras que su formación es un segundo abanico de habilidades que pueden resistirse o alinearse con los

condicionamientos, por lo que una formación más precaria reduce las opciones, y puede malinterpretarse que al ignorar los lineamientos curriculares por tender a una enseñanza tradicionalista significa que hay libertad de cátedra, lo que hay es imposibilidad profesional de alternativas al tradicionalismo y de oposición profesoral a la mala gestión institucional.

El mismo profesor, hace una reflexión de infraestructura y de la necesidad de un diálogo docente que ejerza presión para mejorar sus condiciones con el ala administrativa:

> *… la infraestructura interna de cada plantel, que complica, pero, es un reto, porque como [se] te vayan planteando las necesidades, tú tienes departamentos especializados dentro de la dirección general del COBAES, donde tú explicas las necesidades que vayan surgiendo y ellos las van resolviendo, porque no puedes decir "no, sabes qué, pues ahora estamos en el 2024, tenemos 7 grupos de primero, pero la matrícula aumenta, a que si [antes] teníamos 200 en primero, ahora son 250", luego luego no quedaste rendido, sino pedir la ampliación de un grupo nuevo, y también dar trabajo a otros maestros que tengan [capacidad] según el USICAMM (Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros) o por el medio tradicional, por el mismo sindicato, la apertura para que se cubra esa área y a esos alumnos, entonces, nosotros no podemos quedarnos con los brazos cruzados, si hay un aumento en la matrícula nosotros aquí en el plantel, solicitamos como tenemos el ejemplo del grupo 606 de 3ero, porque nos aumentó la matrícula en 3ero, y en los demás grupos en 1ro, la extensión de otros grupos. (Docente COBAES Residencial 2-5)*

Así como la adversidad puede condicionar la estrategia educativa, también puede generar las condiciones de resistencia de los profesores a las limitantes institucionales hacia quienes las están gestionando mal. Por lo que, la plena identidad con obtener capacidades para la profesión docente, para innovar, para formarse en tradiciones sociales, académicas y pedagógicas alineadas con los fines institucionales formalizados con las orientaciones de la NEM implica también luchar individual y colectivamente por materializar la libertad de cátedra desde dos trincheras principales: las oportunidades que brinda la institución y la adquisición de habilidades para la reflexión y el ejercicio educativo.

Un ejemplo de ejercicio individual de resistencia lo se ve en la insubordinación del siguiente profesor a las presiones burocráticas para la evaluación:

… el sistema nos pide una evaluación, aquí en COBAES, en 3 partes, evaluación del portafolio de evidencias, cada maestro tiene libertad de elegir qué va a incluir a cada portafolio: con los trabajos, con las asistencias, con las participaciones en los diferentes proyectos. La otra parte es la asistencia que te pide un mínimo de 80%, para mí es lo más importante. Y 3ro te pide evaluación de un examen, el examen tiene 40%, el portafolio tiene un 40%, y una asistencia y actividades complementarias tienen un 20%, entonces ahí te da el 100%, yo creo que el examen sí es importante, pero de hablar por mí, mi materia, y yo [a] como soy como maestro, yo le doy ese 20% al examen, y ese 40% se lo doy a la asistencia y participación, porque considero que esa parte es más importante. Sí les dejo creer que va a haber examen porque de cierta forma los obliga a aprenderse el concepto que necesita, pero no determina el mayor porcentaje de su calificación, sino un 20% (Docente, COBAES Centro 5-5)

La libertad de cátedra, por lo tanto, no solamente es una posibilidad que se encuentra y ante la cual los docentes pueden ser afortunados o víctimas de las limitaciones, sino que tienen que conquistarla ante la adversidad y desde trincheras individuales, colectivas, con pugnas directas o indirectas contra la administración.

Por lo tanto, se puede aprender lo siguiente:

1) La dirección política de la burocracia institucional puede limitar o brindar facilidades para la estrategia de enseñanza docente. En ambos casos tiene un impacto determinante en el ejercicio vertical u horizontal de la relación entre los diferentes poderes que se encuentran en la comunidad educativa.
2) Es difícil concretar una autoridad docente cuando no se encuentra cristalizada la capacidad de libertad de cátedra. Mientras menos formación, más vulnerable puede ser el profesorado para distanciarse de sus compromisos éticos profesionales.
3) Un docente con un perfil ético profesional fortalecido y con formación educativa sabrá leer en los obstáculos las necesidades para el ejercicio de su libertad de cátedra, ya sea mediante insubordinación, actuar políticamente mediante el diálogo o a través de la pugna colectiva para combatir las injusticias materiales y formativas que rodean a su profesión.

4) Hay, por lo mencionado previamente, una lucha, que, dependiendo del docente podría ser sutil o tácita en la que está en juego su autoridad profesional.

6.2 Vivir y Conocer con Otros: Una Cadena Fragilizada

El bachillerato es un escenario estratégico que conjunta una preferencia tácita por la enseñanza de conocimientos científico en un ambiente colectivo, lo cual lo diferencia de otros espacios públicos. Para el correcto funcionamiento de la relación áulica los alumnos deben desarrollar habilidades para la adquisición del conocimiento científico y, para la consecución de este fin, deben aprender a convivir y cooperar con sus colegas con los que comparten espacio.

Lo mencionado es el carácter mínimo para que pueda funcionar un salón de clases, ya que, si solo es convivencia, un parque o una plaza comercial podría presentar con mejores atribuciones materiales, ya que no hay espacio suficiente para que todos puedan hablar placenteramente. Y si solo se enfocara en el aprendizaje de conocimientos científicos, restando la convivencia, un tutor personal y programas interactivos/educativos podrían presentar mejores condiciones, ya que el volumen de distractores (personas) que presenta un aula entorpece la concentración necesaria.

El profesorado del COBAES ha reconocido que existen aulas saturadas o sobresaturadas (aspecto que pudo ser observado de primera mano) con dificultades para que brindar una enseñanza personalizada a todos los alumnos, además también han reconocido que los perfiles que imparten las clases no tienden a ser los adecuados para las materias de las que son titulares, por lo que se presentan dificultades materiales en ambos frentes.

Sin embargo, COBAES ha encontrado una óptica distinta desde la cual abordar sus desventajas estratégicas y reorientar las prioridades educativas. Una de ellas es educar para que los estudiantes desarrollen autosuficiencia en su aprendizaje y la segunda es aprovechar el volumen del alumnado e instrumentalizar la convivencia para el desarrollo de proyectos comunitarios, desde los cuales pueden poner en práctica el conocimiento científico y cooperar para mejorar la dignidad de los espacios públicos.

6.2.1 Contextualizando al Dicente: La Participación del COBAES en la Transformación de la Comunidad.

Contextualizar la práctica implica dotar de sentido material y personal al proyecto educativo institucional. Establece un vínculo entre el conocimiento científico y la realidad material y socialmente existente. Hay una serie de razones que permiten dilucidar que el bachillerato lo ha logrado exitosamente. La primera es que hay todos los profesores que participaron en los cuestionarios manifestó implementar actividades colaborativas, siendo un muy marginal grupo el que expresa realizarlo en menor medida (2.9%).

El segundo dato es que todos consideraron que en sus clases se reflexionan los problemas sociales que afectan a los alumnos, siendo un pequeño grupo el que menciona realizarlo parcialmente (17.6%). Haciendo caso a estos datos, ello nos ayuda a perfilar a un docente que sí se preocupa por desarrollar lazos colaborativos entre el alumnado y que además logra vincular su catedra con los malestares que necesitan ser atendidos para el bienestar del alumnado.

COBAES (2022) busca que se formen generaciones comprometidas con la sociedad, con vocación a su servicio, con espíritu innovador para emprender y transformar el rostro de Sinaloa, pacificarlo a través de sociedades corresponsables, en consecución de un bienestar común. En un sentido discursivo el profesorado reconoce de manera unánime que se interesa porque haya presencia de enseñanzas para el lazo común, pedagogías que ayuden a equilibrar la balanza entre individualidad vs colectivo.

Esto no quiere decir que el espíritu del docente del COBAES privilegie la colectividad sobre la individualidad, sino que existe presencia del primero, incluso cuando la tendencia material y cultural apuntala a un predominio del segundo. Una de las estrategias principales que han transformado la realidad del profesorado son los proyectos comunitarios.

> *…tenemos este ciclo escolar que iniciamos con, se llama proyecto escolar comunitario, de acuerdo con la nueva escuela mexicana, trata principalmente de sacar lo que tenemos bueno, dentro del plantel, hacia afuera. Por ejemplo. en este semestre se realizó el compromiso ecológico, la parte ecológica, del mantenimiento de la limpieza, del cuidado del medio ambiente, se entrelazó con la materia de*

ecología y medio ambiente, y todas las asignaturas se correlacionaron para ese proyecto, de proyectar hacia afuera lo que es COBAES en ese proyecto (Docente COBAES Centro 5-5)

La Secretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2023) considera que la NEM es en sí mismo un proceso gradual en construcción colectiva y su consolidación consistiría en generar procesos participativos de los centros escolares con las necesidades de la comunidad. Para ello la SEMS propone el Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC) que se instrumentaliza para vincular los tres espacios, siendo la comunidad la que rige a los otros dos, considerada por la NEM como el principal contexto que da sentido concreto a los aprendizajes entendidos como saberes o valores.

El PAEC como programa orientador rompe con el aprendizaje de conocimientos ornamentales, con la trivia descontextualizada, el saber cómo un fin en sí mismo, las aspiraciones individuales de profesores, administrativos y alumnos. En este sentido, se rompe, dentro de estos proyectos, con el paradigma metafísico de la enseñanza aprendizaje y se le da un sustento material. Los trabajos de cooperación dejan de ser solamente para cumplir una meta arbitraria de una materia, sino que se siembran para la mejora material de un contexto, se encarnan los valores dentro y fuera de las aulas.

Debido a que actualmente el PAEC es uno de los ejes rectores y distintivos de la NEM, las orientaciones institucionales han buscado persuadir al profesorado en ese sentido:

…en nuestras orientaciones de formación, se acentúa mucho el trabajo colaborativo, el trabajo en equipo, la reflexión, el trabajo comunitario, las competencias, los que son también las habilidades, destrezas, conocimientos, proyectos, elaboración de un trabajo, presentar trabajos dentro del mismo equipo, un producto, todo eso (Docente COBAES Popular 5-5)

Teniendo un efecto directo en su percepción de prioridades y siendo visto, el esfuerzo de trabajo colaborativo, como un ingrediente angular en su abanico cotidiano de estrategias. Al generar una cultura de la colaboración, la SEMS (2023) espera que la comunidad escolar logre conectar el aprendizaje curricular con las situaciones del contexto, superando la enseñanza axiológica de los valores y llevarlos al terreno de la vivencia y su reflexión conjunta (para lo cual el modelaje del docente es fundamental); lo segundo que se

espera alcanzar es la superación crítica de las soluciones dadas, es decir, que colectivamente proporcionen y concreten alternativas viables y deseables; por lo tanto, la evaluación tendrá que ser formativa, dejando caduco el examen que promueve, castiga o etiqueta al estudiante; el fin es lograr el apego del estudiante con el contexto, sus condiciones, recursos y estilos de aprendizaje.

Esto que suena ampliamente ambicioso en papel, es, de hecho, lo que el profesorado reconoce que ha llamado mayormente el interés de los alumnos, y donde ha habido menor trabajo de persuasión, a diferencia de los predominantes momentos de enseñanza descontextualizada, la cual también se ha logrado combatir en mayor medida en el campo de las ciencias sociales:

> *...parece que los contenidos, por lo menos en ciencias sociales como están más contextualizados sí he visto mucho mayor interés por parte de los alumnos. (...) Porque antes, por ejemplo, había uno de ciencias sociales, precisamente, como que era puras teorías, y uno trataba de ejemplificar, pero el libro no ayudaba mucho. Todo está mucho más contextualizado, y los alumnos como que se enganchan más, se interesan más (Docente COBAES Popular 1-5)*

De esta manera se logran desenganchar del activismo acrítico de las pedagogías activas, que, como describe Carbonell (2001) llevan a un conocimiento ingenuo, anecdótico y superficial de la realidad, ya que, aunque logran sacar de paseo a los alumnos, terminan haciendo que realicen tareas aisladas y dispersas que no logran articularse de manera coherente con el currículo.

De hecho, incluso hay un testimonio que revela que cuando menos una vez a la semana hay expresión de esta ayuda comunitaria de parte de plantel:

> *...antes se hacían actividades integradoras, que solamente involucraban a la comunidad educativa. Hoy en día ya las actividades que se realizan involucran a más partes como son padres de familia, [otros] familiares, o todo el entorno del plantel. (...) aquí tenemos un programa que se llama viernes solidario, en el cual los viernes los alumnos traen una despensa básica, algún producto no perecedero para que cada determinado tiempo esos productos se lleven ya sea a un acilo de ancianos, a determinado lugar que se necesite (Docente COBAES Centro 3-5)*

Si bien esto no implica un mayor involucramiento que un donativo, es importante destacar que se encuentre presente en el día a día del plantel. Tanto es importante provocar las experiencias como lo es detectar los conocimientos hechos experiencia. Por ello Freire (2012) considera que el involucramiento institucional en los contextos del educando es una muestra mínima de respeto a su dignidad e identidad en construcción. Facilitando, mediante este acercamiento a la comunidad, la cantidad de aciertos que puedan tener los docentes para vincular los conocimientos a la realidad concreta que los rodea.

Cortina (2021) considera que el acercamiento a la comunidad constituye la construcción del valor de la solidaridad, ya que permite bajo una meta en común, la combinación de esfuerzos para la resolución de una causa, por ejemplo, la ayuda mutua que podrían tener las personas que se encuentran en un barco para evitar que este se hunda. De esta manera los proyectos comunitarios escolares combinan esfuerzos para subsanar las vulnerabilidades que rodean el espacio educativo.

Como resalta la autora, la solidaridad comunitaria es un cambio de paradigma, pues se puede subsistir, aunque los otros no lo hagan, sin embargo, será difícil subsistir con bienestar, pues vivir bien no se puede lograr siendo indiferente al sufrimiento ajeno; al vivir una solidaridad universal se trabajan al menos tres valores más para aprender a vivir en comunidad: la paz, el desarrollo de contextos desfavorecidos y respeto al medio ambiente. Que, en resumen, sería una responsabilidad comunitaria, entendida como la capacidad y acción de responder a los problemas comunes de manera colaborativa.

Ello se refleja con optimismo en la comunidad académica de COBAES cuando se le pregunta a uno de los entrevistados sobre cómo ha percibido la participación en los proyectos comunitarios:

> *… muy bien, la verdad ha habido mucha participación tanto de compañeros docentes como de los alumnos, inclusive de padres de familia, nosotros tenemos un concepto que se le llama concepto educativo escolar, en el cual involucra también a padres de familia, y la respuesta que hemos tenido de ellos ha sido muy positiva. Y están muy contentos con el trabajo que estamos realizando. (Docente COBAES Centro 3-5)*

El papel que juega la familia en la inculcación de los valores y la cristalización de la enseñanza es invaluable, acorde a Mazo (2008) ya que el contacto con los miembros que

integran la familia forma los principios morales másicos. Y, además, la familia es parte de la cotidianidad más próxima del alumnado. Por lo que la aproximación del COBAES a la familia dentro de los proyectos comunitarios facilita que la enseñanza del alumno también transforme la cultura de las familias.

También Robinson (2015) considera que la colaboración con las comunidades ayuda a favorecer el aprendizaje, pues reflexiona que al garantizar un contacto de los centros escolares con la familia, estos logran obtener un conocimiento más detallados de los intereses y de la personalidad de sus alumnos, y, al lograr colaborar: la escuela, la familia y los diversos grupos comunitarios, se facilita que en conjunto apoyen el aprendizaje del alumnos así como de aumentar las probabilidades de que estos asistan a clases con mayor regularidad, que les guste estudiar, se logren beneficiar más de lo que aprenden y hagan de la enseñanza institucionalizada parte de su proyecto de vida.

Sin embargo, como se mencionó previamente, el recibimiento positivo de esta política educativa también tiene que ver con que el COBAES ya estaba inculcando esta aproximación a las comunidades, por lo que es exitoso acorde a este contexto:

> *… entonces a través de esos PEC (Proyectos Escolares Comunitarios) es como se hace el enlace con lo que es la comunidad, el entorno y los padres de familia. Se trabaja por proyectos, cada asignatura tiene proyectos que van enfocados, ya sea al medio ambiente o alguna problemática de la sociedad, entonces cada materia intenta de alguna manera contribuir para ese lazo. Si es un poquito difícil, porque es ponerse de acuerdo, entonces al ponerse de acuerdo, a veces sí nos perdemos poquito, y no aterrizamos en el objetivo que se tenía planeado. Pero yo creo que hemos aprendido mucho, porque tenemos este modelo ya un buen tiempo, y lo hemos ido mejorando (…) primero trabajábamos con proyectos integradores, que era el mismo objetivo, yo creo que sí tenemos como unos 8 años. (Docente COBAES Residencial 1-5)*

De esta manera se concluye que:

1) El éxito de los PEC se debe a que COBAES ya tiene en su historia reciente proyectos similares, por lo que la comunidad ha tendido a ser especialmente receptiva.

2) El bachillerato ha tenido éxito en estrechar el lazo social entre los padres de familia, los profesores y alumnos, facilitando que tengan apertura y convicción para realizar los proyectos escolares comunitarios.
3) Los Proyectos Escolares Comunitarios despiertan el interés académico y de responsabilidad social del alumnado, así como facilitan transversalizar los contenidos temáticos.

6.2.2 Indiferencia Discente: Escasos Logros para Incentivar el Aprendizaje Autónomo y la Cooperación.

Aun cuando los PEC han sido exitosos para atrapar el interés académico y social del alumnado el profesorado aun enfrenta una serie de retos y desafíos relacionados a una predominante indiferencia discente. Ya se vio previamente que las oportunidades de una enseñanza personalizada, así como las habilidades docentes para la misma son escasas, en el mejor de los casos la enseñanza personalizada de unos implica la negligencia formativa de otros.

Debido a que la carencia de recursos materiales básicos es evidente en COBAES, desde falta de plumones, pintarrones en buenas condiciones, mesabancos adecuados, cañón, laptop y aire acondicionado en algunas aulas, prácticamente todos los docentes reconocen como realidad material que al tener tecnología actual, ello se traduce directamente en un mejor proceso de enseñanza aprendizaje, excepto por un pequeño grupo (8.8%) que se mostró en desacuerdo, sin embargo no hubo una sola participación que se revelara en completo desacuerdo.

Estos problemas estructurales y profesionales se reforzaron, puesto que profesores y alumnos vivieron de primera mano la enseñanza a distancia, donde incluso una deficiente conectividad a internet podía ser una brecha entre el profesor y el alumno. La comunidad académica viene de un proceso histórico difícil relacionado a la pandemia por COVID 19, agrandando las desigualdades formativas y educativas de los alumnos, ampliando la cantidad de ellos que no cuenta con la alfabetización suficiente para aprender las tradiciones académicas relacionadas con el curso al que pertenecen. En este sentido, así lo menciona un profesor de matemáticas que sí fue formado para la docencia y que ha tenido

dificultades importantes para realizar un enfoque constructivista en la enseñanza de matemáticas:

> *… se retrasó ahorita la cuestión de la lectura, en lo que viene siendo la cuestión del pensamiento. Por ciertas situaciones, golpeó lo emocional, lo que tú gustes, he estado batallando mucho. Inclusive, muchas veces no logro llegar hasta la parte constructivista por la cuestión de que quiero inducir al joven en que vuelva a retomar lo que es la lectura, lo que viene siendo, que le importen las matemáticas (Docente COBAES Popular 4-5)*

El rezago educativo es un problema que reconoce el propio COBAES (2022) admitiendo que estuvo al punto del colapso, teniendo un importante impacto en la calidad de la estrategia educativa y en la calidad de aprendizaje. Otra cuestión que resalta además de las dificultades de los docentes para enseñar a distancia fue las condiciones socioeconómicas y dificultades técnicas del alumnado, por lo que incluso la calidad de los espacios y de la conectividad a internet jugaron en contra de su proceso formativo.

La falta de alfabetización del alumnado en requisitos básicos para el cumplimiento de tareas tradicionales como un reporte, un resumen o una síntesis, ha limitado las oportunidades que tiene el docente de que el alumno aprenda de manera autónoma cuándo no está dando clase. Y ese no es el único problema, como ya fue visto previamente, si no hay condiciones materiales para garantizar la participación democrática e inclusiva de los alumnos en las horas clase, la participación escrita o no verbal es la única alternativa que tienen para poder escuchar a quienes el profesor no logra reconocer si aprendieron o no, así es visto en una de las quejas de uno de los entrevistados:

> *…hay una parte donde todavía creo que los alumnos no han podido desmenuzarlo o agarrar bien el rollo de lo que se trata el reporte por escrito. Porque he batallado un poquito más en estos dos/tres años. Es más, desde la pandemia para acá he batallado un poquito más que el muchacho reflexione. A ver, ¿qué aprendiste? Dime qué te gustó, qué no te gustó, qué fue lo interesante, qué fue la parte aburrida. O sea, a veces los muchachos dicen que "escribir no es lo mío". No, no importa que sea lo tuyo, pero ponle algo para saber. Yo quiero saber qué fue el impacto de lo que estamos viendo. Nada más eso quiero saber, le digo (Docente COBAES Popular 5-5)*

En un sentido práctico, para un profesor que no logra contemplar la participación escrita o hablada de sus alumnos, hace que este sea indistinto de una analfabeta funcional. Un alfabeto funcional es, acorde a Ala-Mutka (2011) alguien que aterriza y aprovecha en su día a día su alfabetización para poder funcionar en un grupo o comunidad. En una comunidad educativa, donde la lectoescritura y la participación verbal son piedras angulares para identificar que el alumno ha sido inculcado con tradiciones académicas, científicas y sociales, hace que sea imprescindible para que haya oportunidades de un proceso de enseñanza aprendizaje en el bachillerato.

No obstante, el problema no es nuevo, sino que se agravó (Román-Valadez, 2021) pues los docentes en sus aulas tradicionales ya tenían carencias sustanciales para garantizar una enseñanza democrática e inclusiva, que pudiese beneficiar al alumnado, vinculando el contenido temático a su realidad contextual. En COBAES se encontró, desde la perspectiva general docente (88.3%) dificultades estructurales para garantizar el aterrizaje del conocimiento científico, de los cuales (67.7%) considera que son insuficientes los apoyos institucionales en infraestructura para que los alumnos puedan poner en práctica habilidades para la construcción del conocimiento científico y un grupo más pequeño (20.6%) se ubica parcialmente de acuerdo con esto último.

Uno de los docentes de la zona centro, de los mejor equipados, que cuenta incluso con la impartición de robótica, cuenta con faltas básicas que limita el abanico de opciones tecnológicas de los docentes:

> *Simplemente con que hubiera un enchufe para la luz en el salón yo me diera por bien servida. ¿Qué voy a pedir nuevas tecnologías? Yo quisiera que hubiera un enchufe para conectar una bocina. Pero bueno, nuevas tecnologías. Si hubiera un cañón, si hubiera... (Docente COBAES Centro 2-5)*

Previamente se mencionó que el espacio de biblioteca está mejor equipado, y que incluso hay profesores que lo aprovechan estratégicamente para trasladar su clase ahí. En COBAES ha habido negligencia con la calidad de los espacios áulicos, y falta de motivación por parte de los alumnos para respetarlos y cuidarlos. El deterioro de estos espacios es en sí mismo síntoma de una apatía discente por sus espacios.

En una de las presentaciones de la SEMS (s/f) que puede ser encontrada en página gubernamental, expresa el compromiso de que tanto infraestructura, equipamiento y

conectividad serán los adecuados acorde a las características del plantel y servicios que ofrecen; concluyen, no es suficiente con que haya instalaciones básicas, sino su estado debe ser digno. Compromiso que, por supuesto, no ha logrado materializarse.

Una propuesta que ya revisada previamente pero que ahora se ve desde la óptica de la motivación estudiantil es la siguiente:

> *Ahorita si ves la infraestructura dentro del aula, pone muebles nuevos y en menos de dos o tres meses esos muebles van en destrucción. Y otro factor es el alumno permanece ahí dentro del aula y consume alimentos, genera mucha basura y eso es un trabajo también del administrador, los conserjes, y le estamos facilitando el trabajo a ellos. Porque yo no voy a permitir que entren con alimento dentro del aula y limpiar, barrer, yo lo voy a hacer. Todo lo que les trato de vender la idea a los directivos, pero no lo quieren. No ven la nobleza esa. (Docente COBAES Centro 5-5)*

No solo es posible afirmar que el docente está desamparado, sin aula propia, sino que el colectivo del alumnado no funge como autoridad para la preservación de su aula. Por la que la constante es el deterioro de un espacio colectivo. Bourdieu y Passeron (2017) ya criticaban que la estructura tradicionalista del aula donde material y simbólicamente impedían instalar el diálogo como estrategia predilecta, pues el estrado, la convergencia de las miradas hacia el profesor apuntalaban mayormente a facilitar una exposición de un profesor para todos los alumnos y no a ver al resto de compañeros como interlocutores dignos.

Sin embargo, la crítica de los autores se queda corta considerando las condiciones materiales y simbólicas para el COBAES, pues, aunque se cumplen las condiciones para favorecer la enseñanza vertical y bancaria, esta también encuentra sus dificultades, pues el alumno no tiene un asiento cómodo ni en condiciones óptimas para cumplir el supuesto rol de espectador. Ello dibuja un panorama preocupante tanto para docentes tradicionalistas como quienes buscan innovar. De ahí que los resultados observados que han sido más alentadores ocurren por fuera de las aulas: Grupos colegiados, proyectos escolares comunitarios y el uso de biblioteca y auditorio como espacios pedagógicos.

En este sentido, el deteriorado espacio áulico habla del empobrecido entusiasmo por el proceso de enseñanza aprendizaje entre la mayoría de los alumnos con sus profesores en

el aula. En este sentido que, las propuestas innovadoras expresadas, así como las limitaciones implican cambios estructurales: la apropiación de las aulas por parte de los docentes, ajuste de prioridades durante la jornada laboral (tener tiempo laboral para capacitarse en las necesidades emergentes de los alumnos y en las tradiciones pedagógicas), ajuste a la logística en cantidad de alumnos por profesor, (significando contratar más profesores con mejor capacitación en más espacios) y mejores salarios (para romper con la necesidad de tener dos o tres empleos que distraigan al profesionista de pensar críticamente su labor de enseñante)

¿Cómo se vive pues, el aprendizaje autónomo y la cooperación? Ambos siendo rasgos imprescindibles de enseñar a conocer y enseñar a vivir. Aunque ambos son pilares distintos, cuando se escucha a los docentes, se observa que tienen un concepto dialéctico entre ambos, especialmente por la experiencia que están teniendo con los PEC:

> *… al momento de que ellos vayan a desarrollar sus habilidades como estudiantes, en*
>
> *apoyo a la comunidad, a la sociedad, que espera de esos alumnos egresados, que en un futuro seamos profesionistas adecuados para resolver cuestiones y problemas que existen en la comunidad misma, para llevar una armonía entre alumnos y personas que tengan diversas necesidades en la sociedad (Docente COBAES Residencial 3-5)*

Ver la transformación del contexto como un fin educativo resulta más alentador que educar para un aprendizaje que solo sirve dentro de aulas mal acondicionadas. El respeto por la naturaleza y el medio ambiente, así como los contextos cercanos, buscan formar en los estudiantes, según la SEMS (2019) un sentido de pertenencia, nacional e intercultural, posibilitando que de manera colectiva puedan sentirse e involucrarse activamente en proyectos más grandes que sí mismos.

Los PEC ayudan, situando el conocimiento, a mejorar la vida en comunidad de manera necesariamente colaborativa. Hace de la enseñanza aprendizaje un proyecto grupal palpable y tangible en un contexto, afectando directamente la calidad de vida de los espacios que construyen o reorientan. En el trabajo tradicionalista áulico, por otro lado:

> *¿Cuántas horas platicarás con un alumno si tienes 400 500 alumnos? Platicas un minuto con él y, ¿qué le hacemos? Pero llega [su casa] a ver la televisión, platica*

con los vagos de la cuadra, sí, se echa a perder el avance que llevabas platicando [con él/ella] (Docente COBAES 2-5)

Los PEC ayudan a superar de manera innovadora lo que tiende a ser una debilidad para la enseñanza personalizada en aulas sobresaturadas, y esto es aprovechar el número como fuerza de cambio y de trabajo sobre los contextos. Ello no subsana las deficiencias formativas/estructurales tanto de espacios como de docentes y alumnos, pero, la reorientación del fin educativo logra cosechar frutos en un panorama desolador para el proceso de enseñanza aprendizaje.

El PEC, así como los grupos colegiados ayudan a combatir uno de los aspectos que mayor dificultad han presupuesto para enseñar a vivir en sociedades democrático-deliberativas, es decir, sociedades que definen y actúan de manera colectiva a partir del diálogo y la cooperación, ello es, acorde a Delors (1996) superar el paradigma de la competencia individualista devenida del meta modo de producción capitalista. O, dicho de otro modo, la obtención de resultados individuales como prioridad, independientemente del costo (subordinarse sin aprender nada que le beneficie realmente) y de la inequidad entre alumnos (la desigualdad económica, privilegios de sexo, género, raza y necesidades educativas especiales).

La incorporación de proyectos comunes y cooperativos como un fin, combate el espíritu del éxito individual, acorde al autor, pues cuando esto no se hace, lo que de manera tradicionalista se ve en las aulas es la tensión entre privilegiados y desposeídos. Por el contrario, lo que se logra ver en COBAES es que privilegiados y desposeídos unen fuerzas para mejorar un contexto próximo a las aulas que habitan cuando menos un tercio de sus días, y una vez vuelven a las aulas el tradicionalismo vuelve a emular las tensiones capitalistas.

Estas tensiones que dificultan una enseñanza más democrática en las aulas y que enseñarían a vivir de manera alternativa a la enseñanza tradicionalista, característicamente bancaria, no solo ocurre por las debilidades éticas profesionales del profesorado ni por las dificultades estructurales, sino, que el tradicionalismo se ha enquistado en el deseo formativo del alumnado, pues cuando el profesorado se insubordina a la tendencia bancaria, el alumnado tiende a reaccionar para su preservación, así lo expresa uno de los profesores:

Fíjate que es muy curioso porque pareciera que el maestro es el que debiera estar acomplejado con esto, porque el maestro ya no es maestro, debe ser un facilitador del conocimiento, yo no tengo por qué darles todo el conocimiento a ellos, sino darles la guía, pero son los alumnos los que se resisten a eso, el alumno quiere el modelo tradicional, entonces muchas veces desde la secretaría, desde las instituciones, piensan que es el maestro el que no quiere, no es el maestro el que no quiera, el maestro dice mira sabes qué, busca en tal lugar la información, y [el alumno] no la encuentra, porque muchos alumnos tienen algo del rezago académico, muchos alumnos no saben ni leer. Entonces, la base de cualquier aprendizaje es la comprensión lectora, si tú no comprendes lo que dice el texto no puedes encontrar una información. Entonces tú dices, para mañana voy a ver este tema, incluso les das gratificaciones por traer algo adelantado. Yo me acuerdo mucho de que, en la secundaria, una maestra de nosotros de español nos daba algo que se llamaba lo vi, lo leí, lo aprendí. ¿Qué tenías que hacer? Escuchar una noticia en el periódico, en la radio, en la televisión y llevarla y decir qué fue y que aprendiste, y eso te da puntos, y a nosotros nos encantaba, yo creo que todos los días investigaba una noticia, yo miré eso, lo leí en tal parte y aprendí tal cosa. Y pues generaba un conocimiento de algún tipo. Ahora tú le dices a un alumno, a ver, mañana vamos a tratar este tema, quiero que el que me traiga avances ya, el que me traiga algo diferente le prometo algo. Y no, es muy complicado que eso pase, ¿por qué? Porque ellos se desconectan cuando salen de la escuela, por eso no se logra el aprendizaje, porque se desconectan, de hecho, si tú solicitas una tarea, tú te vas a encontrar que menos de la mitad del salón te van a traer esa tarea, porque ellos salen de la escuela y ya no hay ninguna conexión afuera, ellos tienen otra, como si fuera una doble vida, porque la vida afuera de su casa es otro tipo de gustos, que vamos a comer un restaurante, ahora voy a jugar PlayStation, es una vida social totalmente diferente donde no involucran ningún conocimiento, sí ha sido muy complicado hacerlos que se relacionan, que ellos aprendan de manera autónoma, sí hay, pero muy pocos, es un porcentaje, yo diría el 10% (Docente COBAES Popular 3-5)

El testimonio previo es muy rico para analizar tomando en cuenta todo lo anteriormente dicho, pues, ante el desinterés del alumnado por la enseñanza de tradiciones académicas en las aulas, una enseñanza más comprometida, responsable, dialógica y autónoma le representa vincularse afectiva e intelectualmente con una práctica tradicionalista que ha percibido como indeseable en contraposición a su segunda vida fuera de las aulas (en la que también se puede considerar parcialmente los PEC).

De hecho, en los cuestionarios se observó que la totalidad de los docentes logra que en sus clases se reflexionen los problemas sociales que afectan a sus alumnos, fortaleciendo el argumento de que ha sido más fácil captar la atención del alumno por el exterior a las aulas. Sin embargo, la predilección estudiantil hacia enseñanza tradicionalista, aunque siendo causa de malestar, también les posibilita perpetuar un desapego a alternativas de aprendizaje áulico, aun en contra de las mejores intenciones innovadoras de los profesores.

De esta manera, aunque ha habido una reivindicación del colectivo escolar en su vínculo con la sociedad, aún queda una importante tarea a resolver para construir aulas deseables, habitables y ricas en posibilidades para aprender a vivir cooperativamente dentro de ellas. Al no lograr incentivar la motivación de la mayoría del alumnado, a pesar de que la totalidad de docentes expresó en los cuestionarios que realizan cotidianamente esfuerzos para incentivar la colaboración entre los alumnos, no se la logrado persuadir, por ejemplo, en lograr que estos colaboren para mantener y construir condiciones áulicas dignas, a su vez interrumpiendo el deseo por la construcción de un aprendizaje autónomo, y, por lo tanto, las oportunidades de aprender a conocer.

Este tipo de aprendizaje menciona Delors (1993) considera importante la adquisición de conocimientos clasificados y codificados, pero pone un mayor acento en el dominio de los medios para la obtención del saber. Aquello que media la relación de los sujetos con el mundo son las herramientas conceptuales y materiales, dichas herramientas son obtenidas tradicionalmente mediante el lazo pedagógico y social. Por lo que, aprender a conocer, no ha de entenderse como una cualidad para el aprendizaje individual, sino dialécticamente una conquista de los medios sociales cooperativos para entonces atender las necesidades particulares, y entonces sí, individuales.

Delors expresa que, al aprender a conocer, se aprovechan los medios para una lectura sostenible del mundo, permitiendo sobrevivir con dignidad a los desafíos de la

época. En otras palabras, despertar la cualidad crítica en la comunidad estudiantil, aprender con los otros y con el contexto. Como fin, el texto se vuelve un pretexto para el desarrollo de esta cualidad y el grupo escolar es vital como interlocutor.

La importancia de aprender a vivir democráticamente con otros es más importante que nunca para la consecución de este objetivo, pues, gracias a la sobreexposición a redes, la comunidad escolar se encuentra constantemente sobre estimulada de información de calidad variable, por lo que, enseñar la escucha crítica en el convivio con el otro y con el mundo es una habilidad fundamental para aprender a convivir. Desafortunadamente por la sobreexplotación laboral, los docentes tienen pocas oportunidades para actualizarse y sostenerse como autoridades dignas para los alumnos, así lo menciona una profesora:

> *…ahora sí me tengo que poner a leer, porque cuidado los muchachos se ponen tan motivados de que, si me descuido, me presentan otra cosa. Porque eso también me lo hicieron ver. ¿Se imagina la exigencia? Tiene sus razones, y hay que aceptarlas. Y con ese amor y con esa humildad, enfrentarlas. (Docente COBAES Centro 4-5)*

Es necesaria la capacidad de ser selectivos con la elección de datos que se aprenden, menciona Delors, ya que de ello depende la mejor o peor comprensión de del entorno multifacético. En la medida en que se ha complejizado la tarea docente, mucho más pertinente que nunca es facilitar su camino a la actualización, capacitación y la formación en tradiciones pedagógicas, aspecto que se observó reiteradamente, es una de las principales debilidades de las que carece el perfil docente en COBAES.

Anteriormente ya se hacia notar la importancia de memorizar contenidos esenciales, no solo para la adquisición de tradiciones académicas sino también sociales. Sin embargo, el profesorado actualmente se opone a dicho proceso. No obstante, es indispensable en el proceso de aprender a conocer, pues, como refiere Delors, se requiere el ejercicio constante de atención, memoria y pensamiento, por lo que, incluso si es considerado tedioso para el alumnado o para el profesorado, el alfabeto requerido para leer la realidad próxima desde la disciplina científica en que forman es una responsabilidad irrenunciable y que, vemos es difícil de mantener desde la cultura profesional docente:

> *… yo creo que sí es importante la memorización, yo creo que es importante porque, a veces, no logras, no tanto que memoricen, es que, tiene que ser la comprensión del concepto, de la definición, y obvio que en esa comprensión se va a quedar en el cerebro, que es la memorización, es algo que no puedes decir que "ay es que no", se tiene que dar*

forzosamente. si el alumno está aprendiendo, se tiene que dar forzosamente, ya después vas a ver cómo aplicarlo, que es el otro paso. Pero forzosamente se tiene que dar la memorización. No sé por qué están peleados con eso. los de matemáticas, por ejemplo, te dicen, las tablas de multiplicar no se las saben. Las tablas de multiplicar son por memorización. Y hay varias cosas que son por memorización, no es como si te metieras al Google y te lo dijera. Está bien que te lo sepas, que sepas qué es, y sepas cómo se aplica, entonces esas dos cosas tienen que ir juntas. Si te preguntan algo tienes qué saber qué es, eso es la memoria, eso es la memorización, pues si no, no vas a tener tema de conversación de nada. (Docente COBAES 1-5)

Como menciona la docente, no es entender la memorización en un sentido tradicionalista como un fin en sí mismo, sino como la base lingüística necesaria para comprender y leer la realidad. Es un alfabeto en sí mismo que permite comunicarse, en un lenguaje académico-científico, con otros. Por lo que, es una forma específica y especial de aprender a vivir con los otros mediada por un lenguaje y una forma crítica de hacer uso de él, siendo un potencial privilegiado que tiene la escuela como institución, pero que, sin embargo, no se encuentra en condiciones, en la mayoría de los docentes para aprovecharlo.

Cuando se le pregunta a la misma docente por qué considera que hay esta férrea oposición a la memorización, me responde que esta fue una reacción dialéctica al malestar que este produjo cuando era parte de la enseñanza tradicionalista:

Yo creo que tiene qué ver con que, nosotros en la infancia era una memorización de a fuerzas. Y fue muy dolorosa, creo que por eso hay una resistencia de no, memorización no, porque en nuestra infancia, yo creo que algunos de los compañeros también les tocó el reglazo. Porque era de a fuerzas te lo tienes qué aprender. Ahora no, ha cambiado. Pero no vamos a satanizar la memorización, es algo que tiene que estar, pero no es de a fuerzas, es un proceso de aprendizaje que se va a dar, y forzosamente se tiene que memorizar. (Docente COBAES 1-5)

La forma en que se enseña produce formas de convivencia, y en este caso, produjo un repudio a un rasgo del cual se abusó anteriormente, haciendo necesaria una reivindicación y una persuasión para que el alumno haga de la enseñanza docente, conocimiento digno y deseable de ser adquirido, memorizado y comprendido, tarea en la que queda mucho trabajo por hacer.

Por lo tanto.

1) Aunque hay un fundamentado optimismo por los PEC, hay que considerar que hay una serie de debilidades que empobrece una lectura crítica de las acciones comunitarias.
2) El deterioro material de las aulas es una metáfora de la percepción general de la comunidad escolar respecto a las expectativas que se tienen de la calidad de enseñanza-aprendizaje en estos espacios.
3) Aprender a vivir y conocer en democracias deliberativas son rasgos interdependientes para su realización, y aunque las acciones necesariamente colaborativas como los PEC han revitalizado la motivación estudiantil y profesoral, hay un potencial desperdiciado en la falta de capacidades para una lectura crítica de los mismos.

Aunque hay diversas declaraciones que manifiestan que han mejorado las condiciones para la innovación, ello no logra superar todavía el predominio de la relación conservadora y tradicionalista entre burocracia y docentes, y luego de docentes a alumnos. La falta de formación conlleva a una predominante docencia improvisada de carácter vertical. Aquellos docentes que logran innovar lo hacen a pesar de las presiones burocráticas, de exceder su jornada laboral, y de las precarias condiciones áulicas. Los grupos colegiados han sido una piedra angular para el diálogo docente y la superación de debilidades formativas, por lo que ese espacio formal da cuenta de que, si en el horario laboral los docentes disponen de actividades formativo-colaborativas, se puede reducir la improvisación docente y beneficiar de mejor manera a los alumnos.

La mayoría de los profesores del COBAES no cuenta con capacitación para atender alumnos con neurodivergencias, por lo que estos tienden a estar insertos en las aulas más que incluidos. Debido a la falta de formación, hay un mayor distanciamiento de los compromisos éticos de la profesión y, por lo tanto, dificultades para que el profesorado pueda leer las debilidades estructurales y profesionales con las que cuentan. La capacidad para la libertad de cátedra solo se puede dar cuando la formación posibilita leer alternativas pedagógicas, incluida la insubordinación hacia las orientaciones o exigencias que debilitan su quehacer en las aulas.

La capacidad para aprender a vivir y conocer encuentra un terreno fértil para ejercerse fuera de las aulas, provocando un mayor entusiasmo entre profesores y alumnos, incluso el bachillerato ha logrado una mayor cercanía con los padres de familia y con el contexto inmediato, logrando un mayor involucramiento social en las garantías para persuadir al alumnado en formarse en COBAES. Sin embargo, el deterioro que se sufre en la relación dentro de las aulas provoca debilidades formativas en los alumnos que provocan una lectura menos crítica de la realidad, pues persiste la dificultad para enseñar en tradiciones académico-científicas, y, por lo tanto, de los medios para una lectura crítica de la realidad.

6.3 La Enseñanza Autoritaria Ha Cambiado.

En el docente bancario de Freire se prima la memorización de contenidos académicos, una serie ordenada de conocimientos valiosos por sí mismos a ser aprendidos, una actitud por demás rígida, característica de quien se es y se asume experto del campo disciplinar que da clases, incapaz de delegar su autoridad hacia una otredad vacía a la que hay que llenar de conocimientos, hay diferencias importantes entre el docente bancario y el que predomina en la actualidad en el bachillerato público. Por ejemplo, la falta de experticia, no solo en su dimensión de enseñante, sino en su formación académica respecto a las materias que imparten. En el caso particular del COBAES incluso hay jefes de materia sin dominio temático que toman decisiones sobre la ruta que deben seguir los demás docentes.

La enseñanza magistral, estrategia principal docente conservador y reproductor de las desigualdades sociales de Bourdieu y Passeron se caracteriza por abusar de un lenguaje de alto nivel académico respecto al público que se pretende enseñar, el cual solía ser usado como forma de intimidación y de legitimación de la escala de poder, así el alumno no tendría elementos para poder cuestionar al profesor. Sin embargo, la enseñanza magistral de la forma descrita es poco probable en el bachillerato público, en lugar de un docente arrogante y soberbio, lo que prima es un docente improvisado contratado, y, por lo tanto, impuesto a pesar de su falta de experticia como autoridad para los alumnos.

El profesor improvisado es también un profesor superviviente que no ha podido desarrollar su plan de vida acorde a la carrera que estudió, y que tampoco ha logrado obtener desde un solo trabajo, un contrato que le permita subsistir, en cambio, por

necesidad económica, cubre un puesto educativo en el bachillerato público. Las entrevistas que fueron realizadas a los profesores manifiestan con claridad que la mayoría no tiene un contrato que le permita vivir el proyecto de vida que desean, pues implica tener que disponer de al menos dos empleos para sobrevivir. En este sentido, la mayoría no tienen en el bachillerato el contrato que desean, sino el que lograron obtener en el agresivo y precario mercado laboral.

No se puede vislumbrar en la mayoría docente al profesor tradicionalista de Dewey, el cual imponía el conocimiento del pasado como una verdad perpetua para el hoy, para ello hay que tener docentes expertos que logren legitimar estos conocimientos en el alumnado. Sin embargo, lo que hay actualmente en la mayoría son docencias improvisadas, sin un pasado que enseñar y mayormente víctimas y cómplices de los desafíos del presente, por lo que son mayormente incapaces de superar dialécticamente los conocimientos valiosos del pasado por conocimientos más deseables para el presente, en la creación de mejores condiciones para el futuro.

El autoritarismo docente que predomina en la actualidad requiere de una redefinición para entender el bachillerato de hoy, pues se produce sin primar la memorización, sin la enseñanza magistral de expertos, y sin docentes que sepan diferenciar la valía de los conocimientos del pasado por sobre los de hoy, sin embargo los alumnos, para poder pasar el curso, deben adecuarse a profesores improvisados que ordenan la relación áulica desde lo que consideran más conveniente y a la vez que deben ser dóciles a las sugerencias educativas del aparato institucional (por su incapacidad formativa) para poder preservar su fuente de ingresos.

6.3.1 El Profesor Cooperativo-Subversivo. Un Diálogo Transformador entre el Profesor Improvisado y el Profesor mártir.

En el bachillerato hay un exceso de positividad por parte del profesorado, entendida esta como una actitud dócil que se adapta, pero no se enfrenta a las debilidades institucionales que debilitan la profesión docente, sino que se subordinan a ellas. En su mayoría, el profesorado es incapaz de plantear alternativas a la cultura hegemónica que mejoren su calidad de vida profesional, aceptando e interiorizando dos de los principales perfiles que se encuentran hoy en día en el bachillerato público:

- **El profesor improvisado:** Principalmente preocupado y atendiendo a su supervivencia laboral, buscando no ser despedido a pesar de que su perfil no sea el adecuado para las asignaciones de enseñanza para las que fue contratado, haciendo como que enseña, por lo que los alumnos hacen como que aprenden para sobrevivir el semestre. Esta actitud docente se repite, ya sea de manera deliberada, o mediante una convicción de hacer lo mejor posible con lo poco que se tiene, por lo que la calidad de su enseñanza dependerá de la eficiencia que tengan en cumplir con los requisitos mínimos institucionales que acrediten que la materia ha sido revisada por el alumnado, mientras que estos habrán de mostrar alguna evidencia de que, en efecto, fue revisada. Estos docentes están condenados a ser sumisos con las sugerencias institucionales por carencia de formación en las tradiciones de la enseñanza. En el profesor improvisado también puede ser aquel que fue formado para la docencia, pero ha dejado de capacitarse para cumplir estrictamente el horario laboral, por lo que su estrategia es lo suficientemente imprudente para ser considerada una improvisación para las necesidades actuales y constantemente cambiantes de sus pupilos, fuertemente conectados con una época que se encuentra cambiando a un ritmo acelerado.

Destaca que una de las fortalezas principales encontradas del profesor que no está formado para la enseñanza es su conexión y entendimiento con puestos precarios del mundo laboral, por lo que, a diferencia del profesorado que solo gira alrededor de los temas educativos, este entiende lo que los alumnos pueden necesitar para ser empleados más tarde, sin embargo, no hay un sentido crítico subversivo para la formación de un nuevo tipo de trabajador, es decir, un alumno-trabajador crítico, que no se subordine a tratos injustos ni a las malas prácticas de la profesión para su proyecto de vida, como tampoco ha demostrado poder el mismo docente.

- **El profesor mártir:** El mejor valorado de la actualidad, deseable tanto para el sistema educativo conservador de sus injusticias estructurales y deseable para los pocos alumnos que pueden beneficiarse de su sacrificio. Estos docentes destacan principalmente por no rendirse ante la distopia que es su realidad

> profesional. Se caracterizan por sacrificar otras dimensiones de su vida, por ejemplo: ser padre, ser amigo, ser un sujeto que se aburre, que descansa, que juega, que hace pausas, contemplativo, con capacidad de mesura, soñador, con salud física y mental, prudente y contrahegemónica, toda esta noesis en función de un bien mayor: superar la docencia improvisada. Es un docente inquieto que, acabada su jornada laboral, utilizará su tiempo libre para aprovechar el material que facilita la institución, y si este no le es suficiente, busca alternativas formativas para poder superar las barreras de aprendizaje pertinente de algunos de sus alumnos (los más posibles). Es un profesor inconforme, esencialmente enamorado de la profesión que ejerce y ciego ante los daños que le produce. Su alumnado, por otro lado, está dividido entre quienes desarrollan capacidad para aprovechar este sacrificio y los que permanecen tan indiferentes como con cualquier otro profesor, pues no ha habido condiciones estructurales de tiempo ni espacio para poder persuadirlos de lo distinto.

¿Por qué se da esta circunstancia con el profesor mártir? Porque por más que logre superar su ignorancia, la cantidad de alumnos por grupo sigue imposibilitando que este pueda conmover a las mayorías de manera personal menos aún tener una enseñanza personalizada con cada uno de sus pupilos para conducirlos dialógicamente al desarrollo de sus propios proyectos de vida.

Estos dos tipos de docente sostienen un presente continuo que no es subversivo con las condiciones estructurales que obstaculizan su posibilidad profesional, es decir, la realización docencia democrática con beneficencia para las mayorías. El profesor improvisado abducido de su responsabilidad ética-profesional, haciendo de la docencia un medio de supervivencia, y el profesor sumergido en el paradigma de luchar consigo mismo para ser un mejor profesor el día de mañana, aniquilando autoritariamente sus otras posibilidades de ser en el mundo, hasta que solo quede una, el de un insostenible profesor mártir, trabajando arduamente su desgaste físico y mental para el pleno desempeño de su labor.

Hay un tercer tipo de docencia, en vías de desarrollo que representaría una superación dialéctica de las dos previas y en la que la posibilidad institucional está resultando clave:

- **El profesor cooperativo-subversivo:** de espíritu colectivo-crítico, teniendo su cuna en los grupos colegiados, surgida del diálogo impulsado institucionalmente entre los dos tipos previos de docentes, cuya clave ha sido que, durante la jornada laboral pueden expresar fortalezas y debilidades al momento de abordar los retos áulicos. De manera unánime, todos los maestros entrevistados reconocieron haber fortalecido su docencia y su estrategia de enseñanza gracias a esta interacción. En la experiencia individual se vislumbran algunos rasgos de subversión circunscrita a la posibilidad institucional, por ejemplo, docentes que rechazan su aula precaria y toman espacios públicos mejor acondicionados como la biblioteca o el auditorio, así como docentes que realizan de manera deliberada, ajustes a las prioridades de su evaluación, profesores que aprovechan los proyectos comunitarios para realizar reflexiones políticas interdisciplinares que atrapan mejor la atención de los alumnos.

Si bien, no se encontraron indicios de una lucha colectiva contra la precarización de sus espacios y condiciones laborales, si se vislumbra la presencia de profesores creativos, capaces de incidir en la práctica de los demás gracias a este espacio colectivo-dialógico, resultando un buen inicio para el fortalecimiento profesional de una intersubjetividad inconforme, de superación dialéctica a la ignorancia temática y la enseñanza subordinada.

Sin embargo, hay que destacar que el bachillerato si ha tenido un papel precario y en algunos casos, ausente para garantizar que pueda existir una enseñanza sostenible, pues produce predominantemente al profesor mártir o improvisado. El docente que trabaja responsablemente sus horas no se capacita y no se forma para ser un mejor docente, sin embargo, logra aprender de los diálogos colegiados, y el que sí se capacita por fuera del horario laboral, se reconoce que es por vocación ya que la institución es negligente en garantizar espacio para las capacitaciones un horario legalmente responsable.

En conclusión, a esta tipología, existen indicios del surgimiento de un tercer tipo de profesor, que no se puede entender en sus rasgos aislados, sino colectivos como superación

de los dos previamente descritos y bien establecidos en el bachillerato popular. Actualmente, por lo mismo, se entienden solamente como rasgos que se producen en el diálogo de los grupos colegiados. Sin embargo, para poder concretar las aspiraciones de la Nueva Escuela Mexicana, se requiere des martirizar al docente deseable para que sea un buen profesor con capacidad de crítica en su profesión. Antes o en conjunto con la reducción de 48 a 40 horas laborales (debate contemporáneo en desarrollo al momento político en el que se realiza esta observación) se debe conquistar también que las horas correspondidas por contrato sean respetadas como con cualquier otro trabajador que humana y legalmente se merece.

6.3.2 La Mirada Incapaz del Profesor Acompañado

Un punto de acuerdo colectivo del profesorado es la incapacidad individual para poder atender a la vez grupos numerosos y alumnos que cuentan con alguna neurodivergencia, la lógica de la uniformidad para todos los alumnos es imposible de sostener ante la insubordinación neurodivergente de un autismo severo, alumnos con borderline, déficit de atención más hiperactividad, negativistas desafiantes, con algún retraso en sus capacidades cognitivas, entre otros, que, según lo expresado en esta y otras investigaciones, van ocupando un mayor espacio en las aulas. Incluso entre los psicólogos clínicos, se requiere un nivel de especialización superior al que le otorga el nivel de licenciatura para poder abordar apropiadamente cada uno de estos casos, sin embargo, se espera de parte del docente que, desde su intuición, de parte del profesor improvisador, o en sus tiempos libres logre obtener un conocimiento especializado, de parte del profesor mártir.

Incluso entre los alumnos que podrían ser considerados neurotípicos, no se ha encontrado una sola expresión docente que abogue por la atención exitosa que corresponde a una enseñanza personalizada a cada uno de sus alumnos respecto a sus proyectos de vida en relación con el proyecto institucional educativo. Las aulas se encuentran desbordadas, en los mejores casos, el profesor mártir logra brindar esta atención a una minoría estudiantil pero siempre dejando a su suerte a la mayoría del estudiantado. Son docentes abandonados a su suerte respecto a un problema imposible de resolver, pero del cual aceptaron hacerse cargo una vez firmados sus contratos.

No obstante, fue encontrada una particularidad que ha fortalecido al COBAES, y es, que, aunque los docentes tengan una mirada inexperta (muy distante del ojo ilustrado de Eisner) existe un ojo colectivo dialogante que posibilita un acompañamiento profesoral y un rebote importante de experiencias para atender a cada alumno que represente algún desafío especial para los dos tipos principales de profesores. Sin embargo, reconocen que ni siquiera este trabajo en equipo es suficiente, pues no logran reconocer (por falta de experticia) si los resultados que tienen con los alumnos son los deseables acordes a su condición.

Ello deja entrever que COBAES, así como cualquier otro bachillerato público sobrepoblado para la atención personalizada, no solo requiere de la cooperación entre profesores, sino también de una cooperación interdisciplinaria, y, muy puntualmente, una reducción significativa de la cantidad de alumnos por grupo, de tal manera que pueda ser puesto en práctica un diálogo que implique a todos los participantes del proceso educativo.

Se encontró que no hay falta de talento ni de habilidades por parte del profesorado mártir, sí logran conmover y excitar el deseo por aprender de algunos de sus alumnos, pero fue imposible encontrar ese profesor que lograra cumplir satisfactoriamente los deseos institucionales y nacionales de formar de manera íntima capacidades para aprender a vivir democracias deliberativas y aprender a conocer de manera autónoma a sus grupos. Hay en los mejores casos una democracia castrada en su potencialidad de beneficiar a las mayorías, es democracia porque hay expresiones de apertura al diálogo con todos los alumnos y todos tienen el mismo derecho a participar, sin embargo, no hay capacidad que de abasto a que todos los alumnos dialoguen sobre cada uno de los contenidos temáticos propuestos, por lo que es una democracia hacia hasta cierto punto, hasta cierto alumno, suficiente para algunos en algunas clases.

6.3.3 Docencias Comunitarias Enfrentadas a la Indiferencia Dicente

Uno de los principales aciertos que ha concretado COBAES incluso antes de ser suscrito a los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana, es que este ya contaba con Proyectos Escolares Comunitarios (PEC) sin embargo, la secretaria de Educación Media Superior (SEMS) ha actualizado esta estrategia ahora titulada Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC). El docente de COBAES, en esta tesitura, no tuvo mayor resistencia para

aprovechar el músculo colectivo y académico del alumnado para poder mejorar las condiciones de la comunidad, situando aprendizajes y aprovechando una interdisciplinariedad entre materias, haciendo de los espacios comunitarios un aula viva y desde la cual se encuentran una serie de problemas de aprovechamiento para propósitos educativos.

Desafortunadamente la mayoría del tiempo, tanto profesorado como alumnado pasan su tiempo en espacios áulicos precarios para aprender a vivir en sociedades democráticas, pues es un escenario que debe mantenerse genérico para las diversas clases que se aprovechan, y, por lo tanto, se dificulta que el diálogo transforme materialmente las condiciones áulicas, pues, hay un músculo institucional que se impone en preservarlas de esta manera, sin embargo, este músculo también positivo en favorecer e incentivar a que el diálogo entre profesores, alumnos, padres de familia y la administración del COBAES transforme la realidad social de las comunidades externas al aula.

Otro desafío latente es conquistar la atención y el deseo por aprender de una mayoría discente, la cual viene de un analfabetismo importante respecto al grado que se encuentran cursando, ello debido a las dificultades de enseñanza aprendizaje que hostigaron por más de dos años a la comunidad educativa durante la pandemia del COVID 19 y también a los distintos eventos de violencia generada por el crimen organizado en el estado de Sinaloa, que, para salvaguardar la vida de la comunidad, se atendieron clases en línea. En este contexto se encuentra una expresión general de los docentes que aqueja el aumento alumnos que presentan problemas importantes de lectoescritura y falta de nociones básicas para las materias que imparten.

Aprender a conocer implica el dominio de los medios, no solo tecnológicos, sino de las bases necesarias dentro de cualquier disciplina científica, por lo que los alumnos necesitan dominar los conceptos básicos para poder explorar por su cuenta desde la disciplina científica en turno los problemas a los que particularmente él se enfrenta dentro de una comunidad. Esto es muy difícil de lograr en el bachillerato público, pues, como se ha reiterado, el diseño estructural implica el abandono de la mayoría respecto a su posibilidad de diálogo y de participación democrática deliberativa, por lo que se necesita atender las debilidades en la capacidad de incidencia áulica, combatir, desde la enseñanza

personalizada y dialógica el analfabetismo temático, y, por lo tanto, conquistar no solo una disminución de alumnos por profesor, sino que, de manera positiva, la administración institucional debe hacer posible que el profesor sea capaz, dentro de su jornada laboral, de enfrentar las necesidades educativas del alumnado.

7. Profesores Debilitados en su Capacidad Innovadora para la Construcción de Escuelas Democráticas. A Modo de Conclusiones

Crear capacidades colectivas para la cooperación y el aprendizaje autónomo es un acto de insubordinación e incluso desacato institucional, pues su ejercicio invitaría a los profesores a ignorar las condiciones de sus grupos sobrepoblados y la sobrecarga temática. En caso de que los docentes prefieran realizar una lucha contrahegemónica a largo plazo que cambie las políticas educativas poco a poco para beneficiar a las futuras generaciones, ello implica una renuncia a la calidad educativa actual de la mayoría sus alumnos ya inscritos en nivel bachillerato, sin embargo, al buscar permanecer y presionar poco a poco reducen el riesgo de perder sus posiciones laborales, a diferencia de si fueran más agresivos en una lucha revolucionaria a corto plazo.

Crear una contracultura hegemónica y el meta modo democrático docente Implica una serie de cambios radicales en su cultura y en los espacios educativos que llevaría al rompimiento con la enseñanza de masas, punta de lanza educativa del modelo económico y social capitalista. Modelo escolar desde la época industrial que prima la uniformidad y homogeneidad de la enseñanza de contenidos temáticos, donde pensar es el rol de unos pocos y el de la mayoría es la ejecución fiel de currículums de kilómetros de extensión y de milímetros de profundidad (Pérez-Gómez, 2012).

Generar el lazo sostenible entre profesores y alumnos requiere de una distribución de tiempos y esfuerzos muy distintos a los que tenemos. De primar la profundidad por sobre la extensión, la lentitud por sobre la prisa, la formación por sobre el academicismo, la cooperación sobre la competición. Es decir, se requiere una cultura profesional que deje de ser permisiva, tolerante y de actitud pacífica hacia las exigencias exhaustivas a las que los profesionales dado su precaria posición laboral se han subordinado (Byung-Chul, 2021).

La cultura profesional docente hegemónica ha dicho que sí repetidamente a un autoritarismo institucional y burocrático que ha ido debilitando la autoridad de aquellos que sí buscan beneficiar a sus alumnos mediante los recursos intelectuales, materiales y humanos de su profesión. Se observan docentes que hacen lo posible por dialogar, incluir y enseñar a los alumnos a construir climas democráticos y pacíficos, pero esto solo se puede realizar, por distribución de tiempos y espacios con una minoría de alumnos. De tal tamaño es la gravedad de las condiciones académico-laborales predominantes de los profesores de bachillerato en el estado de Sinaloa y de aquellos cuya situación laboral exija de la auto explotación para resistir al imperante individualismo de la época contemporánea.

El aprendizaje autónomo requiere del dominio de los medios para la búsqueda y construcción del conocimiento con sentido crítico. Para que el docente pueda observar que se desarrollan estas capacidades requiere de un vínculo estrecho con su alumnado, dialogar con él, identificar sus necesidades personales y contextuales. Para ello, en bachillerato, debe tener dominio de las materias que imparte, así como tener capacidades para la enseñanza, además de una disposición ética a formar al alumno para aprender a conocer para la superación de sus debilidades sociales, emocionales, académicas, entre otras. Requiere pues, como menciona Cortina (2021), cultivar y realizar la libertad para participar

en los asuntos públicos, es decir, las decisiones comunes después de haber dialogado conjuntamente las diferentes opciones. Autonomía entendida como la deliberación propia en consideración del otro, no en su subordinación.

Esta subordinación que impera en el exceso de permisividad exhaustiva "altruista" tanto de docentes y alumnos a un sistema que no los empodera en sentido político, es de carácter heterónomo. Pues como menciona Cortina en el mismo texto, lo heterónomo es conformarse, ser conservador, afirmar la imposibilidad de alteridad, es un fundamentalismo paralizante. Es entonces imprescindible reivindicar no al docente como individuo, sino al docente y el alumno como colectivos políticos que son atravesados por conocimientos científicos, necesidades contextuales, un ecosistema debilitado y una capacidad adquisitiva insuficiente para cubrir sus derechos humanos, como, por ejemplo, el derecho a la vivienda.

Para aprender a cooperar con otros, se requiere de espacios horizontales que permita la escucha de todos los participantes, pues, es democratizar las acciones y voluntades colectivas para el bienestar conjunto. Para ello, según las capacidades humanas del docente, no solo se piden los requisitos mencionados para enseñar a aprender, sino que, en el dominio de los medios para la adquisición y construcción del conocimiento, estos se instrumentalicen para superar dialécticamente los malestares áulicos y sociales. En conclusión, a estos docentes le es imperante la reflexión ética de su trabajo para la superación crítica de las debilidades materiales y vocacionales de su profesión, generando así, como menciona López-Zavala (2018) la reconstrucción de la experiencia educativa como acto de autoformación. O, en otras palabras, educar con autoridad profesional.

Entonces por qué se menciona que se requiere un desacato institucional a corto plazo, y/o bien, una progresiva e incesante actividad política contrahegemónica. Porque el bachillerato que se vive busca preservarse a sí mismo de manera conservadora, reproduciendo las mismas contradicciones que se han observado en las investigaciones de ética profesional docente las últimas décadas. El conservadurismo pedagógico requiere de un distanciamiento social y contextual, privilegiando un academicismo-industrial, produciendo una relación con escaso desarrollo de transferencia y uso de conocimientos, cuyo fin se traduce a sublimarlo como respuesta en un examen escrito u oral. (Pérez-Gómez, 2012). Entonces la docencia permisiva, novata, mártir y/o tímida con su capacidad

política no son sostenibles ni tampoco deseables para quienes aspiran a una alternancia en la cultura profesional docente desde la reflexión ética.

Lo encontrado en el perfil ético de los profesores del Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa (COBAES) ayuda a comprender cómo, desde las debilidades éticas docentes e institucionales, se perpetúan actitudes y condiciones materiales antagónicas al fortalecimiento de la docencia como profesión y de su rol para la construcción de sociedades democráticamente orientadas. A lo largo de los capítulos se describió y reflexionó que la burocracia institucional conservadora no ha tenido una participación pequeña en obstruir la superación la enseñanza de masas característica de la etapa industrial capitalista. También cabe aclarar que aunque estas conclusiones a quien mejor refleja es al bachillerato COBAES, dado que la sobrepoblación de grupos, situación laboral precaria y la débil formación ética profesional predomina en la mayoría de los bachilleratos, estas conclusiones también pueden ser susceptibles a reflejar lo que pasa en la generalidad del bachillerato público, sin embargo siempre será recomendable acudir a investigaciones específicas del bachillerato que se busca comprender, o bien, realizar una investigación desde la cual se puedan tomar estas conclusiones como inspiración, pero no como guía.

Las observaciones obtenidas son críticas puesto que hay un posicionamiento que antagoniza a la hegemónica enseñanza de masas, no indagando para perfeccionarla o subsanarla, sino para describirla, superarla y comprender, por qué, todavía en la actualidad, permea como un mal antipedagógico para favorecer a una minoría, a coste del malestar de la mayoría. Se entiende que existen voluntades docentes que, a coste de su salud mental, física, económica, familiar, han buscado subsanar, más no superar la débil estructura educativa para el beneficio de sus usuarios. También se encontró una minoría que aporta respuestas contrahegemónicas, incómodas para el habitus institucional. ¿Por qué? Por la desobediencia implícita en sus actitudes, por desatender orientaciones oficiales con tal de poner en primer lugar su rol como formadores y educadores, porque proponen y exigen condiciones diferentes a las que el bachillerato les oferta, porque la calificación del alumno no es el fin al que aspiran, sino a hacer el bien desde la enseñanza.

Las reflexiones provenientes de las respuestas a los cuestionarios, observaciones y las entrevistas permite arrojar más luz acerca de las necesidades contextuales y de

formación docente para poder aspirar a superar las prácticas hegemónicas que han impedido que predomine el valor de la innovación, y, por lo tanto, la superación dialéctica del autoritarismo y la enseñanza de masas como modelo viable y único en los bachilleratos. No obstante, también se pudo vislumbrar una serie de actitudes de resistencia contrahegemónicas que se gestionan tímidamente, insuficientes para rivalizar con la apatía estudiantil, para incluir democráticamente a la mayoría de los alumnos, para mejorar las condiciones laborales y la identidad de los docentes con una profesión que pueda ser más prospera para sus planes y proyectos de vida.

Los resultados, se suman a una serie de investigaciones en los bachilleratos sobre el perfil ético profesional docente en el estado de Sinaloa en las últimas dos décadas que, aunque en cada una se especificaron momentos históricos y contextuales con sus particularidades. A modo de resumen, las debilidades permanecen siendo las mismas: predominantes docencias novatas, condiciones laborales insuficientes, aulas genéricas y organizadas para la enseñanza magistral, una hegemónica relación vertical autoritaria y bancaria, las cuales provén confort y seguridad a una mayoría que no tiene identidad con su labor de educar, que han elegido el camino de la docencia no por deseo, sino por falta de opciones laborales que les ayuden a llegar a final de mes, auto insertados, casi como tragedia, pero no sin ser cómplices en un campo excesivamente complejo respecto a sus capacidades desarrolladas. No obstante, las instituciones públicas estuvieron de acuerdo en recibir como bienvenidos a estos perfiles poco halagüeños. Para la enseñanza de masas que nada se preocupa por la formación ni por la educación, sino por la simulación y la obediencia, nadie mejor que quien carente de formación para lo distinto solo es capaz de dejarse llevar por lo que predomina: simular e imponerse como autoridad en las aulas.

Existen rasgos contrahegemónicos que florecen en estos contextos: la comunidad docente dialogante, la minoría docente politizada (subversiva a las tendencias de la enseñanza de masas), la opinión popular de que la docencia puede mejorar teniendo aula propia, el combate a la apatía estudiantil a partir de la estrategia de los proyectos escolares comunitarios, el acceso gratuito a capacitaciones para superar la docencia improvisada, el apoyo curricular que ha posibilitado la primavera de las humanidades, los docentes que ven oportunidad en la memorización de las tradiciones esenciales de las ciencias que enseñan

como parte del proceso para la innovación y la docencia cooperativa subversiva en vías de desarrollo, son rasgos esperanzadores que han emergido y resistido a una tendiente burocracia institucional con una cultura profesional docente que privilegia el resultado sobre el proceso, alineados con el modelo socioeconómico capitalista que aun impera en el país, que hacen operar al bachillerato como una fábrica cuyo fin es producir de la manera más eficiente la mayor cantidad de graduados obedientes y filtrando a los alumnos de grupos vulnerables o insubordinables hacia una enseñanza en contra de su propio beneficio.

Las políticas escolares actuales reconocen y combaten con un discursos y exigencias a los males antipedagógicos de la enseñanza de masas. Sin embargo, en lo material, permanece una complicidad con un tradicionalismo hegemónico de mantener precarizadas las condiciones de bienestar para quienes ejercen la labor de educar. Sigue imperando la explotación de los trabajadores, tramposamente haciéndoles trabajar horas extras para el correcto cumplimiento de su labor. empujándoles, como menciona Byung-Chul (2021) a la auto explotación, agudizando el exceso de trabajo y de rendimiento, haciendo sentir culpable al docente que no se auto agrede o no rinde de manera correcta en contextos adversos o contrarios al cumplimiento de su profesión. Cómo ocurre esto en la mayoría de las docencias del bachillerato sinaloense: pagándoles por debajo de lo suficiente, empujando a la mayoría a obtener un segundo trabajo para poder sostenerse en sus respectivos planes de vida y lavándose institucionalmente las manos al proveer material, pero no otorgando espacios ni tiempos oficiales remunerados para la adquisición de las capacidades por las que dicen abogar.

En términos de perfil de educador, la mayoría está subordinado y con poca capacidad de reflexión crítica de las orientaciones institucionales, generalmente inexperta para atender alumnos neurodivergentes presentes en todas las aulas y sin personal experto que pueda orientarles, un segundo grupo docente dominante es el mártir, auto explotado que se sacrifica para poder superar sus faltas formativas, brindando una mejor atención a la mayor cantidad de alumnos, pero estéril en su capacidad de lograr que sean una mayoría. Todos estos son aspectos que descritos, son condiciones culturales, políticas, materiales y formativas que hacen que la reflexión y posibilidad de innovación de los profesores se mantengan con poco impacto en la alternancia de condiciones materiales y dirección

pedagógica que configuran la escuela de masas y que, por lo tanto, perpetúan un débil perfil ético profesional docente.

A continuación, se desglosan las conclusiones según el eje temático, de manera que se precisó cuáles fueron los alcances de las indagaciones realizadas, por qué se defiende que el bachillerato se encuentra todavía lejos de superar sus debilidades éticas y pagar su deuda social, y en consecuencia qué debería fortalecerse o cambiarse.

Docencias Subordinadas a Navegar la Marea Artificial del Conservadurismo Pedagógico

El ejercicio profesional docente es complejo, es interdependiente de muchos rasgos estructurales y valórales ampliamente obstaculizados, tanto por la cultura hegemónica conservadora en los espacios escolares, como por los espacios áulicos reducidos, genéricos y predominantemente pensados para una enseñanza de masas. En el corto plazo los profesores no tienen mecanismos para incidir democráticamente en el mejoramiento de sus condiciones materiales, por un lado, porque muchos tienen una lectura subordinada en contra de sus propios intereses, por otro porque no tienen la base formativa de la profesión docente, por lo que les es muy poco probable pensar alternativas con posicionamiento científico y, por último, porque su acceso a la profesión no es por convicción o deseo, sino porque buscan sobrevivir a un panorama laboral precario, desde el cual, algunos, en su formación valoral, buscan subsanar sus deficiencias excediendo su jornada laboral por compromiso a la profesión adoptada.

El docente que innova de manera contrahegemónica y que subvierte sus condiciones materiales brilla por su ausencia, lo que hay predominantemente son profesores que podrían percibirse como navegantes que saben flotar de mejor o peor manera un mar autoritario y caótico en el cual su habilidad y capacidad de decisión no tiene ningún efecto en el humor de la marea. El mar no les pertenece a los navegantes, como tampoco las aulas a los profesores. Incluso si todos por consenso democrático deciden hacer ajustes a las aulas y a la manera en que deben ser operadas, ello no se ha logrado realizar.

Que las aulas se comporten como el mar no las hace líquidas, ni naturales, ni caóticas por sí mismas. Su realidad es más símil al de la alberca de olas. Su caos es gestionado artificialmente pero no es una precondición de su existencia. Es decir, puede

cambiarse, pero no gritándole a la alberca de olas, por consenso, que deje de producir olas, sino, en respeto al consenso democrático, hacer uso del músculo de la comunidad docente para reprogramarla o desconectarla.

Como bien hicieron Bourdieu y Passeron (2017) al describir el aparato conservador, sus aulas colocan al profesor donde convergen las miradas, posicionando condiciones materiales y simbólicas para tener a estudiantes a la distancia y al respeto del profesor, determinando el comportamiento de los integrantes áulicos, haciendo del diálogo motivo de ficción o burla. Sin embargo, el respeto no es al docente sino a su posición de privilegio respecto a ellos, es tanto amenaza como promesa de preservación de la desigualdad y la simulación. Ridículo es el esfuerzo democrático no por el valor que promete, sino porque en la práctica la mayoría de los alumnos no tienen posibilidad de participación, porque los espacios de las aulas no permiten que se puedan ver al rostro como interlocutores legítimos, sino solamente al profesor como maestro de ceremonias que dicta que instrumentos deben tocar para una armonía determinada.

La enseñanza requiere armonía y orden, pero también disrupción y caos, de nada sirve a las mayorías una armonía por más bella que sea si a lo que conduce es a perpetuar las desigualdades sociales. Un docente puede ser un gran orador y fuente de discursos que alegran el espíritu del alumnado, y al mismo tiempo ser conservador en la práctica. Su retórica puede ser desde discursos bellos problematizando y describiendo la realidad, pero nunca crear capacidades ni condiciones para alternarla o modificarla. Puede hacer brillar a algunos instrumentos, hacer que algunos violines o pianos destaquen, hacerlo acreedor de premios y reverencias institucionales, y no por ello sería un docente innovador, sino alguien que ha embellecido y subsanado al sistema de enseñanza de masas.

La docencia no debe ser ornamental, sino transformadora. Como menciona Carbonell (2001) la escuela se puede modernizar sin ser innovadora, puede empoderar las aulas de cómputo con más ordenadores, favorecer las salidas al entorno y educar para cultivar huertos y así adornar el paisaje escolar, pero, sin por ello modificar las concepciones sobre lo que se debe enseñar o aprender.

Por ejemplo, el bachillerato se ha modernizado y ahora existe una comunidad docente dialogante, sin embargo, ha sostenido un espíritu conservador, pues no hacen

realidad los acuerdos que por consenso podrían equilibrar la balanza de poder y mejorar la capacidad de practicar enseñanzas democráticas. El conservadurismo pedagógico entendido como la subordinación docente al sostenimiento de estrategias autoritarias susceptibles a ser superadas innovadoramente por otras más democráticas, es la preservación artificial y deliberada de condiciones materiales e ideológicas que garantizan la enseñanza de masas. Ella aleja a profesores y alumnos de dialogar, de actualizarse, de mejorar sus condiciones de vida, de cooperar para atender los problemas que les rodean y disminuir sus desigualdades sociales. El conservadurismo pedagógico es hostil con los grupos no privilegiados estructuralmente y también con aquellos que en su posición privilegiada buscan redirigir críticamente el sentido del poder.

Existe una pugna innovadora de docentes politizados que se encuentran en desacuerdo con prácticas y condiciones materiales que hacen poco sentido con la enseñanza democrática, sin embargo, aunque son minoría, muestra que es posible desviarse ligeramente del status quo y permanecer laborando en el bachillerato. Digo ligeramente, porque no producen un cambio sustancial en el gran esquema de cómo opera COBAES, pero sí resulta importante para beneficiar a los alumnos que son atendidos por ellos. Por ejemplo, uno de los docentes pide constantemente el área de biblioteca para mejorar las condiciones de enseñanza de los alumnos ¿Por qué? Es más amplia, tiene un proyector ya instalado y listo para utilizarse, los alumnos se encuentran rodeados de libros en lugar de paredes monocromáticas y vacías, la mesa queda en forma de medialuna en lugar de mesabancos, por lo que los alumnos pueden verse unos a otros al participar. Sin embargo, al ser solo un espacio y que es compartido por todas las demás aulas, no se puede garantizar que el profesor y sus alumnos puedan gozar de una mejor oportunidad áulica en cada una de sus clases. El profesor, por lo tanto, realiza muchas de sus clases en un aula genérica que no considera deseable para sus propósitos de enseñanza.

Los docentes están de acuerdo en que el aula tradicional genérica es insuficiente e incluso indeseable para sus propósitos, sin embargo, para innovar y hacer suyas las aulas requieren trascender el nivel del acuerdo de los grupos colegiados dialogantes y construir una cultura contrahegemónica para su profesión. La construcción, así como para un arquitecto, será de una calidad interdependiente de sus capacidades conquistadas. Se

necesita docentes que trasciendan su legitimidad a partir de la obtención de un puesto, sino por poseer las habilidades, vocación y capacidad de cooperar con sus compañeros de trabajo y alumnos para garantizar de que estas puedan ser ejercidas.

Superar la docencia desamparada no se puede lograr individual ni subordinadamente, la burocracia institucional no lo ha posibilitado a pesar de que sea un tema recurrente y colectivamente consensuado. El mejor de los casos reportados es que los directivos de COBAES han ofrecido su apoyo en prestar los espacios públicos institucionales como auditorio, sala de cómputo y biblioteca si estos se encuentran disponibles. Apoyo nada despreciable, pero insuficiente para habilitar a los docentes de un aula propia, digna de las tradiciones científicas que pretende enseñar, rodeada de esquemas, tecnología y herramientas que le permitan personalizar, desde su visión profesional, el mejor espacio, con la infraestructura posible, un aula que despierte curiosidad intelectual y creativa del alumno.

Que los docentes sean capaces de transformar y adecuar sus aulas es un signo democrático, ya que, como menciona Gramsci (1998/2003) es una decisión proveniente de una autoridad que piensa desde su especialización técnica, desde el ejercicio de la libertad, autonomía y disciplina decisiones sobre otro grupo no especializado, muy diferente a cuando hay una imposición exterior acorde al albedrío de un sujeto en particular, sin especialización quien decide por sobre los otros. Este segundo es el que impera en el bachillerato, pues hay muchos que están colocados como profesores arbitrariamente sin contar con una formación, así como el que el diseño de las aulas no sea decidido por aquellos que si tienen formación.

A diferencia del autoritarismo que impone, el sujeto formado profesionalmente tuvo que suscribirse a una serie de tradiciones académicas, sociales y personales para sostener el derecho para el ejercicio de su profesión. Es decir, a la autonomía profesional es conquistada desde la formación con otro. En la democracia la autoridad se cultiva en consideración de los otros del gremio profesional, mientras que en el autoritarismo se impone arbitrariamente en condición de sostener el conservadurismo. La profesión y las decisiones profesionales son, como menciona Cortina (2000), social y moralmente mayores al reducido funcionamiento para solventar el sustento individual, es una actividad social

cooperativa cuya meta es proporcionar mayores índices de bienestar social; el profesionista proviene de una comunidad entre profesionales para la sociedad que los formó.

Lastimosamente en COBAES se vive una cultura académica apática a las tradiciones científicas que se buscan enseñar. Difícilmente los maestros precarizados de autoridad logran despertar legitimidad y esperanza en los alumnos de que, bajo su tutela, serán guiados a una alternancia del sistema que ha puesto al profesor en condición de desamparo intelectual, económico y espiritual. Esto último entendámoslo como la fuerza vitalicia del docente para imaginar y realizar mejores condiciones de vida, donde se puedan sentir más realizados, partícipes y orgullosos de su lugar y autoridad como profesores ante los alumnos y la sociedad. Es decir, como menciona Durkheim (2000) que el docente pueda sentirse autoridad.

Mejorar el espacio áulico no es un capricho, es una causa justa, pues es un lugar donde los alumnos y profesores pasan 1/3 de sus días, por lo tanto, si están rodeados de conocimiento o de paredes vacías durante este tiempo, si el espacio posibilita que los alumnos puedan verse unos a otros durante las participaciones o solo pueden sentarse en filas para poder ver al frente donde está el profesor en un piso elevado, forman tipos específicos de relación que pueden inclinar la balanza hacia un espacio de aprendizaje comunitario, o un espacio de producción en masa, siendo este último el que predomina sin consenso ni deseo del profesorado.

Todos requieren de materiales de calidad que hagan posibles las ambiciones de calidad, no pensando en términos mercantiles, sino de cualidad, materiales que permitan cualidades democráticas, sujetos capaces de dialogar con el arquitecto de la vida escolar: el profesor. El alumno y el profesor requieren tiempo para direccionar de la mejor manera posible la materia prima: el tiempo de trabajo académico escolar, las condiciones contextuales y el material académico para reorientar su calidad de mecanismos de imposición al de vías de construcción de comunidades deliberativas y transformadoras de la realidad social.

¿Cómo es posible que procesos estratégicos que debiesen ser dialogados sean alienados de las aulas, que la evaluación, la revisión de tareas y la actualización profesional, que rasgos indispensables para la reflexión crítica de los conocimientos

adquiridos de los alumnos ocurran por fuera del horario laboral? ¿Por qué se encuentra tan normalizada una percepción tan distorsionada de las responsabilidades democráticas del profesor, así como su martirización para que estas puedan ser resueltas? Principalmente porque predomina la desesperanza de los profesores en que sus condiciones puedan dignificarse.

El docente antes que sentirse un agente activo en a la construcción de su profesión, es o se siente víctima de esta, desarticulando sistemáticamente su capacidad de bienestar en el caso de quienes se auto explotan a favor del alumno, y los que no, simulan que se enseña democráticamente. Los alumnos, por lo tanto, en lugar de cooperar, compiten por atención o renuncian a ella, pues no hay suficiente tiempo para la participación y formación deliberada e institucionalizada de todos, ni tampoco el interés.

En la consecución de una enseñanza innovadora para la vida democrática se requiere de sujetos preparados y ejercitados democráticamente, por lo tanto, el proceso de construcción de alumnos democráticamente capaces, que es lo que debe construir un México democrático, se realiza mediante un proceso dialógico susceptible a superar las debilidades formativas y estructurales de los implicados.

Sin embargo, también deben cumplirse condiciones mínimas que la debilidad del perfil profesional de los docentes no puede cumplir, pues predominan los docentes inexpertos para poder tener un diálogo pedagógico con comunidades educativas donde algunos de sus miembros son neurodivergentes. Faltan cualidades mínimas necesarias para poder atender un compromiso pedagógico con alumnos que fueron aceptados en su inscripción al bachillerato. Esta es una debilidad compartida entre la burocracia institucional y el profesorado, donde se confunde la inserción social con la inclusión social, y esta primera no podrá ser superada sin antes dejar atrás la enseñanza de masas, pues el neurodivergente no tiene capacidad de simular ser uno más en el molde, por lo que se vuelve altamente susceptible a ser excluido en su derecho a beneficiarse del proceso de enseñanza aprendizaje.

Así, la docencia democrática tiene por obstáculo principal un aparato institucional antidemocrático que produce subjetividades sumisas. No es pues, solamente docentes de mala fe oponiéndose al diálogo, sino profesores en su infancia profesional docente que son

criados y construidos en escenarios que no orientan hacia una un razonamiento ético de la profesión. Por lo tanto, un paso indispensable, de cualquier tesis en valores debería ser el derrocamiento y transformación estructural de la escuela que hoy en día es insuperablemente conservadora.

Autoridades Pedagógicas Discapacitadas. Aprender a Vivir la Cultura Contrahegemónica como Alternativa a la Subordinación.

El espíritu de subordinación docente es mayoritario, la enseñanza que tuvieron la mayoría es tan o más bancaria que la que aún pervive en los bachilleratos actuales, la mayoría no tiene formación para lo cual fueron contratados, pero si poseen un espíritu obediente capaz de imponer material académico que no entiende de manera crítica. Aunque su salario sea precario en el bachillerato, les ayuda a sobrevivir en conjunto con sus otros trabajos, por lo que están decididos a permanecer hasta que encuentren una mejor opción de vida.

La subordinación no predomina desde sujetos formados para la docencia que se ven obligados a practicar una enseñanza de masas a consciencia de que hay alternativas democráticas más deseables, sino de otros que no tienen un ojo ilustrado o el interés de discernir la diferencia. No obstante, ello también ha precarizado el poder político de la profesión, pues aquellos que tienen formación, aunque se agruparan para exigir y construir una alternativa, se ven superados por una mayoría que de manera ilegitima ocupan un lugar al frente de las aulas y que deben a la burocracia institucional alineada al conservadurismo hegemónico su lugar en el plantel

Las capacidades profesionales de los docentes han sido sistemáticamente debilitadas, por lo que en lugar de que la burocracia institucional sea su aliada, se ha vuelto un engranaje indispensable para perpetuar la falta de agencia profesoral en construir alternativas viables y deseables para su profesión "… la profesión docente está necesitada de motivación, de aliciente, de un horizonte compartido, y sobrada de retórica pedagógica" (Hortal, 2000, p. 74). Hay aspectos que ayudan a recuperar su sentido social, por ejemplo, los proyectos comunitarios y los grupos colegiados, pero se requiere que los mismos aumenten los índices de bienestar profesional.

Es impensable, durante la jornada laboral, que el profesorado logre evaluar y dialogar con cada uno de sus alumnos, al menos en las condiciones materiales y burocráticas actuales. También lo es que logre hacer una lectura crítica de los alcances de su materia si no fue formado para la misma y no hay espacio para subsanar esa falta de formación, al menos si lo se piensa en un sentido de esfuerzo individual, por eso es que los grupos colegiados son una oportunidad clave para que aquellos profesores que si cuentan con esa formación, ayuden, en este espacio legitimo institucional, a formar y cultivar una duda epistémica fundamentada en los profesores que carecen de las bases tradicionales necesarias y, por lo tanto, una oportunidad para superar su subordinación estructural con potencial para transformarse en un docente contrahegemónico en conjunto de los otros profesores inconformes.

La capacidad profesional no es individual, ni se resume en obtener los medios de sustento, es la deliberación colectiva que habita a cada uno de los profesionistas que actúan como tal, es decir, como sujetos plenamente autónomos, así, pues, la primer conquista necesaria para los docentes del bachillerato público es crear una comunidad con formación docente, aún si esta no proviene de escuelas de formación docente, los grupos colegiados potencian la posibilidad de escuchar a docentes formados, transformar a un sujeto que enseña irresponsablemente y empujado a competir, a transformarlo en un colega que coopera para el fortalecimiento de la profesión que están ejerciendo.

Colegas en el sentido amplio del término implicaría que son provenientes de un colegio o gremio institucionalizado mediante el cual se vuelven parte de una comunidad que persigue metas consensuadas y deliberadas entre profesionistas para la profesión, sirviéndose de métodos comunes y de un ethos que dota de identidad a su ejercicio (Cortina, 2000). Sin embargo, en COBAES la lucha debe transformar a quienes no fueron colegas y ocupan el espacio de un profesional de la educación y reivindicarlos en el lugar que están ocupando. “Aprender juntos (…) La conciencia de lo que sabemos y de lo que no sabemos (…) Apoyarnos, cuidarnos y potenciarnos mutuamente (…) Para vivir la grandeza y la miseria de la vulnerabilidad individual y colectiva.” (Pérez-Gómez, 2021, p. 59)

Se vio en las entrevistas que los profesores han gozado de crecimiento profesional gracias a los grupos colegiados, incluso más mencionado que las capacitaciones que

ocurren por fuera del horario laboral. Entonces, uno de los aciertos esperanzadores de la estrategia institucional, en lugar de ser un aspecto secundario programado una vez al mes, sería deseable que los profesores lograran transformarlo en el epicentro de oportunidades innovadoras, para transformación de la vida material y valoral del profesorado conservador. No solo como un medio para pensar y subsanar las perpetuadas debilidades estructurales, sino un medio para repensar la estructura que se necesita para poder tener el bachillerato deseable del currículo formal o aquel expresado por la nueva escuela mexicana, con un sentido humanista, o incluso proponer algo mejor.

La cooperación es fundamental para pensar en la innovación en estas condiciones tan desfavorables. Además, es prerrequisito para aprender a vivir con la otredad. Es un valor cuya práctica tiene un privilegiado potencial pedagógico transformador de las relaciones de poder, pues entre profesores capacitados y los que no se reequilibra el frágil posicionamiento que tiene la mayoría de los docentes contratados, generando posibilidades de cambiar el sentido de la docencia hacia un panorama más democrático. La cooperación, como menciona Pérez Gómez (2021) valora diferencias, discrepancias y disminuye las debilidades individuales, pues, los todos, es mucho mayor que la suma de sus partes. Es un valor clave para los proyectos comunitarios, pues enseña el músculo del trabajo colectivo para mejorar el contexto, logrando una cooperación alumno-maestro-burocracia institucional. Por lo tanto, el ejercicio cotidiano de la cooperación legítimamente estructurado en la jornada laboral puede ser el parteaguas para poder pensar en docencias conjuntamente contrahegemónicas.

Hay aspectos para los cuales aún no se logra visualizar un horizonte deseable, por ejemplo, el de incluir y no solo insertar a alumnos con neurodivergencias, pues el aparato institucional no goza de especialistas en psicología o psicopedagogía para asesorar sobre las formas, requerimientos y expectativas razonables para estos alumnos. Estos alumnos ante un profesor y una institución que refleja pobreza para crear en ellos capacidades para obtener un empleo, autonomía para acceder y utilizar artículos y/o productos de vital necesidad según su condición (Nussbaum, 2012) El profesorado se encuentra ya de por si rebasado, y la presencia de estos alumnos se encuentra en aumento, aspecto que peligra tanto la capacidad del profesor y en consecuencia la del alumno.

Las responsabilidades del docente respecto a las expectativas pedagógicas y deberes burocrático-institucionales solo han ido en aumento, sin embargo, no ha venido acompañado de docentes cada vez mejor preparados, remunerados, valorados ni descansados. Volviendo a la analogía del docente como arquitecto de la vida escolar, cada vez se le pide una construcción más refinada, de mayor cantidad de pisos, pero con material escaso y de pobre calidad, por lo que solo aportando de su bolsillo o insubordinándose en contra de su propio beneficio le es posible sostener precariamente sus responsabilidades impuestas.

Es de vital importancia el ajuste estructural, intelectual y valoral crítico en el bachillerato para poder atender la complejidad de la cual forma parte bisagra, es imposible no correlacionarlo en la manera en que se piensa la civilización en un país como México, tanto por quienes se formaron en él como quienes sufren de exclusión laboral por no cursarlo. Sin embargo, casi todos los mexicanos vivieron los periodos de secundaria y primaria en las aulas, pero pervive que muy pocos son beneficiados en la superación de las dificultades estructurales de su día a día.

El bachillerato debe superar su complicidad hegemónica en la conservación de las desigualdades sociales, dejar de hacer oído sordo a las necesidades básicas para que la docencia con sentido crítico innovador pueda realizarse, que sea un aliado estratégico para que el profesorado pueda imaginar y realizar docencias más deseables y satisfactorias. Debe politizarse en el sentido que menciona Zizek, es decir, fungir un rol activo en garantizar la vida democrática.

El discurso del currículo es precioso en sus intenciones y orientaciones, pero corre peligro de ser publicidad engañosa, irrealizable, fraudulento y apolítico, entendiéndolo en su sentido de transformarse en cómplice para que nada cambie en las relaciones de poder. Es necesaria una triada congruente entre la dirección curricular democrática, las oportunidades materiales institucionales y la capacidad pedagógica crítica para su realización. Sin las dos últimas se neutraliza el potencial de la primera y pasa a fungir un rol de propaganda que maquilla de democrática una imperante relación autoritaria.

Como se logró comprender, para construir el pilar para aprender a aprender, se requiere una conquista soberana del conocimiento. Sin embargo, lo que predomina es una

invasión e imposición conservadora de este. El profesor predominantemente improvisado, altamente dependiente de las orientaciones del material académico continúa perpetuando un camino unívoco para que los alumnos puedan acreditar sus materias, independientemente o a pesar de no desarrollar sus medios para aprovecharlo en su día a día, es decir, a pesar de no lograr formar una soberanía intelectual.

Fortalecer el perfil ético y profesional de los docentes es vital para abrir la posibilidad de alternativa a la orientación institucional, pues una orientación deja de serlo si es la única vía responsable del profesor. Ello no significa que la única manera de ejercitar una buena docencia sea ignorar la recomendación institucional, sino que esta es susceptible a ser superada, pues una orientación genérica no puede prever las singulares necesidades de aprendizaje de los alumnos. Tampoco es necesario que estas orientaciones sean un oráculo preciso, ni se aspira a ello, en su lugar sería mejor interpretarlas como musas que inspiran, pero, que, en el ojo del docente, se permite realizar los ajustes necesarios en su dominio soberano del arte, técnica y conocimiento.

Investigar el perfil ético del profesorado ha sido y sigue siendo una tarea fundamental para exigir justicia al problematizar su profesión, ayuda a evitar caer en simplificaciones que distraerían del núcleo sistemático que hace florecer el autoritarismo ante cualquier discurso democrático oficial institucional. El problema de las democracias débiles no se debe a un problema aislado entre profesores que se esfuerzan más contra profesores malvados y egoístas que se apegan al mínimo necesario para cobrar su sueldo, sino, preponderantemente a la carencia de una dialéctica subversiva para realizar, exigir y garantizar los objetivos democráticos de la profesión.

Entendiendo la ética profesional como la reflexión crítica del comportamiento moral del profesional, y los espacios institucionales para la reflexión de la profesión docente se encuentra reducida, entonces se afirma que el ejercicio ético no es para lo cual está diseñado la estructura del bachillerato en la actualidad. Si se sigue estructurando estos espacios como un aspecto secundario, no se puede esperar que el ejercicio ético pase a tomar protagonismo predominante.

La crítica principal a los docentes es su poca disposición a insubordinarse a las condiciones que no les permiten reflexionar su comportamiento moral. Ello a pesar de las

claras dificultades que pondrían en peligro su permanencia en la institución, sin embargo, como ya fue descrito previamente, el comportamiento moral predominante actual es insostenible e inhabitable, de indigencia profesional, en el sentido en que las aulas le son prestadas y su autoridad en las mismas se encuentra diluida.

El docente subordinado a la injusticia propia y ajena carece de brillo en sus ojos, falto de esperanza, estéril es su capacidad de alternar hacia algo mejor para él, infantilizado, esperando que la institución deje de ser un padre ausente y que le ayude a crecer profesionalmente, si los diálogos no mejoran sus condiciones, lo son para perpetuarlas, solo con actitud contrahegemónica se puede esperar que el dialogo de a luz la innovación.

Enseñar a vivir democráticamente con los otros implica a construir entornos en los que se puede vivir bien y mejor con los otros, con los más posibles sin extralimitar las capacidades, más aulas con menos alumnos, más profesores y menos tiempo de clase para el profesor, que aumente en compensación el tiempo para capacitaciones, diálogo colegiado, planeaciones y evaluaciones formativas. Las instituciones para ello deben suponer una estructura susceptible al cambio, desestancada de ser un espejo en blanco y negro que refleja valores de la era industrial.

La escuela que forma para la vida democrática no es una empresa, no es una fábrica, no es un capital. Es una comunidad educativa con agencia social, que reflexiona y actúa desde los debates científicos y filosóficos, esencialmente contrahegemónicos en la construcción de sujetos intelectualmente soberanos y comprometidamente innovadora en su capacidad de proporcionar bienestar colectivamente compartido. Esa escuela no la tenemos, no es la que descrita en este libro, pero es una escuela inédita y viable, necesaria y un mínimo para dignificar la convivencia, combatir la alienación moral e intelectual, superar la objetivación del alumno como vasija a ser llenada, y al docente genérico como un espacio que puede cumplir cualquiera con o sin formación

Indagar críticamente la ética profesional docente lleva a abogar por la humanización de los sujetos escolares, comprender por qué los sujetos del bachillerato prefieren ocultar ser seres de carne, sentimientos, emociones y necesidades, con malestares palpables y sueños por cumplir. Principalmente porque sintiéndose aislados, no les es conveniente para su bienestar, por lo tanto, o se martirizan o ponen en peligro su permanencia laboral. Sin

embargo, hay una tercera opción, latente, la docencia cooperativa subversiva, docentes que subsanan la falta de cultura profesional de aquellos que no tienen formación para distinguir lo que beneficia a la profesión, a sí mismos y a su contexto de aquella que solo les permite sobrevivir precariamente con tareas imposibles de las cuales se saca muy poco provecho.

El docente actual se encuentra en un momento de oportunidad, comparte un espacio para dialogar, aunque sea un espacio secundario a las tareas que realiza la mayoría de su tiempo, es un momento clave para poder alternar y fortalecer su posición política y colectiva desde los proyectos escolares comunitarios y los grupos colegiados, generando, en una perspectiva inédita viable una autoridad cultural desde la cual la docencia pueda ser coparticipe de la construcción de comunidades educativas de bienestar social.

Comentarios finales.

En el capítulo 3 se mencionó que toda indagación es interdependiente de la capacidad del investigador: en sus lecturas, su posición o madurez política, su jerga, encuentro con el contexto que habita el sujeto de estudio, sus diálogos, entre tantos otros. Cuando comencé este trabajo, lo hice pensando en las conclusiones de la tesis de maestría, en la cual encontré que la libertad democrática de estudiantes y profesores se encuentra fuertemente debilitada por la estructura institucional y la cultura profesional docente predominante, ello llevó a pensar en un primer antagonismo para esta tesis: enseñanza rutinaria vs enseñanza innovadora.

Sin embargo, el capital cultural fue distinto tras acercarme a nuevas obras que se encontraban en la bibliografía de autores previamente leídos y las recomendaciones del comité crítico, ello llevó a cambiar de posicionamiento y de discurso al pensar los procesos innovadores, algunas de esas obras fueron las siguientes: *La aventura de innovar* de Carbonell, *Capital cultural, escuela y espacio social* de Bourdieu, *Ciudadanos del mundo* de Cortina, *Política y educación* de Freire, *En defensa de la intolerancia* de Zizek, *La alternativa pedagógica* de Gramsci, *La era del vacío* de Lipovetsky, *Utopía y universidad* de López-Zavala, los primeros 3 volúmenes de la obra *el capital* de Marx, *Los valores docentes en la profesión académica de educación superior* de Mazo, *La hora de la clase* de Recalcati, *La didáctica magna* de Comenio, *el confucianismo* de Yao Xinzhong y *el arte como el origen de la cultura* de Carrasco.

La rutina por sí misma no es un problema para los procesos innovadores, tampoco la enseñanza rutinaria es en si misma su principal antagónico. Al leer a Comenio, Confucio, Gramsci, López Zavala, Recalcati, Carrasco y Zizek se obvia que rutina y tradición son parte del proceso de innovación, no obstante, el tradicionalismo es otro cantar. Con Recalcati y Carrasco uno aprende que la tradición se tiene que reivindicar, la enseñanza de la memoria en educación es una capacidad humana, enseñar a memorizar a largo plazo es necesario. López Zavala, Marx, Comenio y Confucio hablan de que quien enseña, hereda un tipo de humanidad, por lo que las bases tradicionales son el ABC para que pueda surgir D como superación dialéctica del ABC, sin embargo, si no se suscitan condiciones culturales y materiales para el surgimiento de D, aquello que impera en el actuar docente es una racionalidad conservadora.

Así, se llegó a un nuevo y más acertado antagonismo: enseñanza innovadora vs conservadurismo pedagógico. Libertad pasaría a ser un valor importante pero ya no el protagonista en el entendimiento de los procesos de innovación, y en su lugar quien resultó mayormente imperante fue el concepto de tradición, el cual coloquialmente suele ser nombrado por profesores como un obstáculo cultural.

En un diálogo importante con mi comité crítico (fabulosos lectores, por cierto) se acordó el rescate de dos pilares de la educación descritos por Delors para enriquecer la reflexión de las capacidades humanas (las cuales son una combinación de oportunidades y habilidades): Aprender a vivir y aprender a conocer, ello no fue por capricho, ya que ambos encierran la brújula ética necesaria para los procesos innovadores. Uno priorizaría los alcances materiales (oportunidades) para poder presentar alternativas al conocimiento tradicional, mientras que el otro privilegiaría el desarrollo de habilidades para hacer comunidad. Así desarrollar capacidades para la innovación implicaría una suerte de ganar-ganar con el principio de beneficencia como guía tutelar.

Los objetivos y preguntas de investigación desde los que se parte con esta investigación fueron superados por reflexiones y comprensiones de la realidad mucho más profundas y documentadas. Sin embargo, su función fue el de ser un punto de partida para cultivarse. Las preguntas y supuestos hacían eco a los objetivos así que no será necesario reiterar lo que en sí mismo fue superado. Con estos objetivos partió la investigación:

Objetivos:

1.-Comprender las actitudes que hacen predominar una docencia rutinaria en el bachillerato público, obturando escenarios pedagógicos para una enseñanza innovadora.

2.-Conocer las bases culturales en el perfil ético docente que debilitan los escenarios de creación de capacidades en el bachillerato público, predominando en una tendiente exclusión de las necesidades emergentes del alumnado.

3.-Comprender los obstáculos burocráticos institucionales que orientan a los docentes del bachillerato público a desatender las orientaciones curriculares para una docencia innovadora.

Tras los primeros resultados empíricos, el análisis de las entrevistas y con todo el bagaje cultural obtenido de las lecturas posteriores a la redacción de los objetivos, hace evidente que los docentes no poseen una rutina pedagógica como se mencionó en el primer objetivo, sino una predominante improvisación carente de tradiciones para la enseñanza, por lo que no tienen una base tradicional que les sea posible superar dialécticamente. El segundo grupo más numeroso son los profesores mártires, los cuales, sin intención de superar la enseñanza tradicionalista, se sacrifican para poder beneficiar lo más posible a una minoría (la más extensa posible) de sus alumnos, llevando al limite la capacidad estructural de la enseñanza de masas, siendo, por lo tanto, los profesores estandarte del conservadurismo pedagógico. Así, ambos tipos de profesores, el mártir y el improvisador, sumado a la estructura conservadora, son la principal causa cultural y material de que pervivan condiciones desfavorables para la enseñanza innovadora.

En el segundo objetivo, la base cultural que debilita los escenarios de creación de capacidades humanas en bachillerato es la cultura conservadora, sin embargo, no es suficiente para comprender la estructura que hegemoniza una enseñanza estéril en creación de capacidades humanas. Para ello las entrevistas fueron especialmente reveladoras en cómo la debilidad material (principalmente áulica) hace que los alumnos difícilmente desarrollen capacidad para aprender a vivir democráticamente con los otros, así como tener medios alternativos para la construcción de un conocimiento innovador. Nuevamente los resultados de investigación fueron más ricos que la intención inicial.

Por último, en la superación dialéctica del tercer objetivo, los obstáculos burocráticos son solo una parte de aquello que hace que los profesores desatiendan las recomendaciones curriculares, por mencionar los más importantes: los profesores tienden a necesitar dos empleos para poder subsistir, no tienen formación en tradiciones para la educación por lo que carecen de referentes para poder reflexionar alternativas, una mayoría se encuentra ahí por la precariedad laboral no siendo su deseo ser docentes, no obstante, el bachillerato fue el espacio precario que les abrió las puertas para refugiarse y sobrevivir a duras penas al capitalismo tardío, la mayoría desconoce las orientaciones del currículo de bachillerato o directamente las ignoran porque la estructura áulica es tradicionalista respecto a la enseñanza de masas. No es, por lo tanto, los obstáculos burocráticos lo único que ayuda a explicar la desatención curricular de los profesores, sino una serie de injusticias sociales, laborales y contextuales los que han impedido y perpetuado que los profesores no hegemonicen la transformación ética de su profesión. No son, por lo tanto, dueños de su propia casa, aula y reflexión.

Es la naturaleza de este tipo de investigación, de carácter crítico que los objetivos, preguntas y supuestos cumplan una función de primeros pasos, pero que, en el encuentro con la realidad socialmente existente, palidezcan ante el tamaño de la complejidad problemática. Conservarlos hubiese sido, de manera irónica, un posicionamiento conservador, ya que la naturaleza crítica de esta forma de hacer indagación es innovar el campo del conocimiento, por lo que, si parto con unos conceptos y termino con los mismos, no habré sido mas que eco de los autores leídos. Pero al escuchar a los profesores, al vivir sus contextos y problematizarlos, se da cuenta de que la naturaleza predictiva de los objetivos, preguntas y supuestos de investigación en lugar de ayudar a comprender una realidad compleja, serían restrictivos en los alcances propios.

Como fue dicho en el capítulo 3, la investigación cualitativa de carácter crítico no se desembaraza de la subjetividad del investigador, y este no es el mismo al inicio y al final de su investigación, por lo que, leer la realidad socialmente existente transforma su vocabulario, su posicionamiento subjetivo y su lazo social con el problema de estudio.

Esta superación de la primera infancia dicotómica del investigador le permite madurar su lectura y ver indicios de alternativas a las propuestas por los expertos en el

campo temático. No solo hay docentes improvisados y mártires, aunque si sean los predominantes y los más fácilmente documentables, también existe una franja esperanzadora, insumisa, que construye tradición con sus pares o con los más experimentados, que trasciende los espacios que tradicionalmente el bachillerato le presta, que está insatisfecho y dispuesto a desobedecer para innovar. Este es el docente cooperativo-subversivo, que reivindica la memoria en lugar de antagonizarla, que reivindica los contextos sociales como contextos de aprendizaje en lugar de refugiarse de manera academicista en las aulas, que se desembaraza de la tarea imposible de formar íntimamente a 45 alumnos en 45 minutos y prefiere delegar su responsabilidad cooperando con otros profesores y con sus alumnos. Que busca que las aulas sean hogar de conocimiento y no un campo diluido al extremo para ser genérico.

¿Hacia dónde hay que mirar entonces? Hacia la conquista de la profesión docente, de la soberanía profesional, de fortalecer los grupos colegiados, de que se vivan tradiciones de enseñanza susceptibles a ser superadas, de hacer primordial recuperar la comunidad al cultivar al alumno, de que la comunidad educativa fortalezca los espacios sociales, de que el profesor sea capaz de recordar que su tradición es milenaria y que su lucha legitima siempre ha sido el de contribuir en la superación de un sistema social que le oprime a él y a sus alumnos. Investigadores, alcen sus plumas y escuchen los vientos que anuncian un nuevo tipo de profesor, pues están fabricando las armas para su lucha contrahegemónica a favor del profesorado, del alumno, de la memoria que hereda la alternativa humana viable y deseable, así como la realización de la educación como campo digno y dueño de sus aulas.

Índice de siglas

COBACH: Colegio de Bachilleres del estado de Chihuahua.

AC: análisis de contenido

ACD: Análisis Crítico del Discurso

COBAES: Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa.

COVID 19: Coronavirus Disease.

OECD: Organization for Economic Co-operation and Development.

OEI: Organización de los Estados Iberoamericanos.

ONU: Organización de las Naciones Unidas.

PEC: Proyecto Escolar Comunitario

SEMS: Secretaría de Educación Media Superior.

TAC: Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento TAC.

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

TPACK: Technológical Pedagógical Content Knowledge.

UAS: Universidad Autónoma de Sinaloa.

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Referencias

Ala-Mutka, K. (2011) Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. *Sevilla: Institute for Prospective Technological Studies*, 7-60. Recuperado de: http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf

Arroyo, J. (2022) Marco curricular común, EMS 2022 [Diapositiva de PowerPoint]. EMS https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/MarcoCurricularComunEMS2022.pdf

Ayala, M. (2015) *Ética profesional de los docentes del bachillerato de la UAS* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, Sinaloa.

Ayala, M., Montoya, P. y Díaz, P. (2019). Ética docente en el bachillerato universitario y su compromiso con la profesión. En Buendía (presidenta) XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. Acapulco, Guerrero, México.

Bachelard (2000). *La formación del espíritu científico.* Siglo XXI.

Beuchot, M. (2016) *Hechos e interpretaciones.* FCE.

Bourdieu, P. (1997/2022) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2017). *La reproducción.* Siglo XXI.

Byung-Chul Han (2021) *La sociedad del cansancio*. Herder.

Calva, J. M. L. (2013). La visión humanista compleja de la libertad como fundamento para la formación y el ejercicio ético de la docencia. Edetania. *Estudios y propuestas socioeducativas, (43),* 133-146.

Calva, J. M. L. (2013). La visión humanista compleja de la libertad como fundamento para la formación y el ejercicio ético de la docencia. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, (43), 133-146.

Carbonell, J. (2001) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela.* Morata.

Carmona, J. A. (2019). La Psicología Social de Enrique Pichon Rivière: Un lugar de convergencia del Psicoanálisis, el Interaccionismo Simbólico y el Materialismo Histórico. *Tempus Psicológico, 2(1)*, 230-256.

Carrasco, A. (2023) *Del arte como el origen de la cultura.* Amazon.

COBAES (2022) *Plan Institucional de Desarrollo Educativo COBAES 2022-2027.* COBAES.

Comenio, A. (1922/2022) *La didáctica magna.* Porrúa.

Confucio (500 A.E.C./1997). *Lun yu.* Kairós.

Cortina, A. (2000). El sentido de las profesiones. En Adela C. y Jesús C. *Diez palabras clave en ética de las profesiones.* (pp. 13-28). EVD Editores.

Cortina, A. (2021) *Ciudadanos del mundo.* Alianza.

Cortina, A. (2021) *Ciudadanos del mundo.* Alianza.

Cuban, L., Kirkpatrick, H., & Peck, C. (2001). High Access and Low Use of Technologies in High School Classrooms: Explaining an Apparent Paradox. *American Educational Research Journal,* 38(4), 813–834. https://doi.org/10.3102/00028312038004813

Cuñat Giménez, R. J. (2021). La innovación en los centros de enseñanza de Bachillerato: análisis realizado en la Comunidad Valenciana. *Educar*, 57(2), 413–429. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1221

Danforth, S., & Naraian, S. (2015). This new field of inclusive education: Beginning a dialogue on conceptual foundations. *Intellectual and developmental disabilities, 53(1*), 70-85. doi: 10.1352/1934-9556-53.1.70. PMID: 25633383

Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Santillana.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.

Dewey, J. (2015) *Experience and Education.* Free Press.

Díaz, P. (2014). *Ética docente en el bachillerato universitario*. Valores para la formación de la ciudadanía democrática (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, Sinaloa.

Díaz, P. (2021). Ética docente y valores de la democracia en educación media superior. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, *13*(24), 54-65.

Durkheim, E. (2000). *Educación y sociología.* Península.

Eco, U. (2016). *La estructura ausente*. Debolsillo.

Eisner, E. (1992) Objectivity in Educational Research. *Curriculum Inquiry, 22*(1) 9-15, DOI: 10.1080/03626784.1992.11075389

Eisner, E. W. (1998). *El ojo Ilustrado*. Paidós.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813-828.

Freire, P. (1993/1997) *Política y educación.* Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (2011) La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.

Freire, P. (2012) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.

Frondizi, R. (2010) *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología.* Fondo de Cultura Económica.

Gadamer (1998). *Verdad y método II*. Salamanca.

García-Valcárcel. (2003). *Tecnología educativa: implicaciones educativas del desarrollo tecnológico.* La Muralla.

Gil López, A. J., Antelm Lanzat, A. M., & Cacheiro González, M. L. (2018). Análisis de la capacidad de innovación escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria. La escuela como organización que aprende. *Educar*, 54(2), 449–468. https://doi.org/10.5565/rev/educar.864

González García, M. (2021). El miniensayo discursivo del comentario crítico de textos periodísticos en Bachillerato: un estudio analítico antes y después de la pandemia. *Lenguaje y Textos*, 53, 67–78. https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15554

Gramsci, A. (1998/2013) *La alternativa pedagógica*. Fontamara.

Habermas, J. (1988) *La lógica de las ciencias sociales.* Tecnos.

Habermas, J. (1999) *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

Hortal (2000). Docencia. En Adela C., y Jesús C. (directores), *DIEZ PALABRAS CLAVE EN ÉTICA DE LAS PROFESIONES*. (pp. 55-77). EVD Editores.

Huerta, M. G. O., & Gutiérrez, M. Z. (2020). La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *11*, e794-e797

Íñiguez-Rueda, L., & Antaki, C. (1994). El análisis del discurso en psicología social. *Boletín de psicología, 44(1),* 57-75. Disponible en: https://www.academia.edu/download/50817787/El_anlisis_del_discurso_en_Psicologa_soc20161210-25408-197esj2.pdf

Jerez Mir, R. (1990) "La sociología de la educación de Weber", en Rafael, J. *SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN*. (Pp. 134-170). Ministerio de educación.

Kershner, R. (2016). Including Psychology in Inclusive Pedagogy: Enriching the Dialogue? *International Journal of Educational Psychology: IJEP*, *5*(2), 112-139.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Paidós.

Lipovetsky, G. (2000) *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.

López-Zavala (Coord., 2009). *Huellas de la profesionalidad. Ética profesional en la formación universitaria.* Plaza y Valdés, UAS.

López-Zavala y Farfán (2015). *Sísifo en la educación preescolar.* Valores profesionales en la formación de educadoras. UAS, Ediciones del Lirio

López-Zavala, R. (1995) *Utopía y Universidad*. UAS

López-Zavala, R. (2007) *Profesorado, conservadurismo y enseñanza conservadora: valores profesionales en la educación superior.* Plaza y Valdés

López-Zavala, R. (2018). Ética profesional del profesorado: Una debilidad cultural en bachillerato. En Rodrigo L. (Ed.), *ÉTICA DOCENTE EN EL BACHILLERATO: La educación de los jóvenes en una sociedad incierta* (pp. 19-42). UAS

López-Zavala, R. y Solís, M. (2011) *Ética profesional del profesorado: Valores pedagógicos e intelectuales en la cultura docente.* Editorial UAS.

Mardones, J. M. (1991). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante. En Maradones y Ursua (Ed.) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundación científica* (pp. 19-42). Ediciones Coyoacán.

Martínez, M. (2013) *Nuevos paradigmas en la investigación.* Editorial Alfa.

Martínez, M. M. (1997). *El paradigma emergente hacia una nueva teoría de la racionalidad científica.* Trillas.

Martínez, M. M. (2018). El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico. Polis Revista Latinoamericana, (8).

Marx, K. (1867/2009) *El Capital, Tomo I, Vol. II.* Siglo XXI.

Marx, K. (1867/2010) *El Capital, Tomo1, Volumen I.* Siglo XXI.

Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). El profesor en entornos virtuales: condiciones, perfil y competencias. En Cesar C. y Carles M. (Ed.) *Psicología de la educación Virtual: Aprender y enseñar con las tecnologías de la Información y la Comunicación.,* 132-152. Morata.

Mazo, S. (2008) *Los valores docentes en la profesión académica de educación superior.* Plaza y Valdés.

Medrano, C., Martínez, I., y Garibay J. (2015). La eficiencia del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la química en el nivel medio superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 6*(11), 309-318.

Millot, C. (1990). *Freud antipedagogo*. Zahar.

Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de investigación educativa*, *24*(1), 147-164.

Morales, F. B., & González, B. M. (2022). TPACK: innovación en la enseñanza de química durante la pandemia covid-19 en alumnado de bachillerato. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 14(1), 26–51. https://doi.org/10.32870/Ap.v14n1.2147

Morán, A. P. (2014). Pedagogía de las diferencias y la equidad... Desde y hacia una educación-cultura inclusiva de paz positiva e integral. *Ra Ximhai, 10*(2). Pp. 227-257

Nanzhao, Z. (1996) Las interacciones entre la educación y la cultura con miras al desarrollo económico y humano: un punto de vista asiático. En Delors, J. (Ed.) *La educación encierra un tesoro.* (pp. 185-196). Santillana.

Nussbaum, P. (2012) *Crear capacidades*. Paidós

OECD (2019) PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, *PISA, OECD Publishing*. https://doi.org/10.1787/acd78851-en

OEI (2010). *2021 Metas Educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios.* OEI

Pascual, J. (2019). Innovación educativa: Un proceso construido sobre relaciones de poder. *Revista Educación, Política y Sociedad, 4(2),* 9-30. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/687976>.

Pérez-Gómez (2012) *Educarse en la era digital.* Morata.

Pérez-Gómez (2021) Otra pedagogía para otra normalidad. En Pérez-Gómez, Á. y Soto, E. *Lesson Study, aprender a aprender para enseñar a aprender. (*Pp. 49-66). Morata.

Pineda-Castillo, K. A. P. (2022a). Desarrollo autónomo de competencias comunicativas en el idioma inglés. *Revista de lenguas modernas*, (35), 211-231. DOI: 10.15517/rlm. v0i35.44485

Pineda-Castillo, K. A. P. (2022b). Uso de Apps y Material Multimedia para el Aprendizaje del Inglés. *Innovación Digital Educativa*. 258-267.

Pineda-Castillo, K. A. P., Ochoa, J. C. A., & Ruiz-Espinoza, F. H. R. (2021). Evaluación del aprendizaje en bachillerato del estado de Sinaloa, México en tiempos de cuarentena. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *5*(1), 935-950.

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza.* Anagrama.

Robinson, K. (2015) *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación.* Grijalbo.

Rodríguez-Gómez, D., & Gairín Sallán, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación, 24(46)*, 73-90. Recuperado a partir de https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12245

Román-Valadez (2021). *La exclusión social en el bachillerato de la UAS. Debilidad perpetuada por la docencia autoritaria y la enseñanza bancaria* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán Sinaloa.

Román-Valadez y López-Zavala (2022) La Enseñanza Bancaria como Debilidad Ética en los Docentes del Bachillerato En Marta Vergara F. (Coordinadora General del Comité Científico del CVI CNIE) XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa CNIE-2021. Puebla, México.

Savater, F. (1997). *El valor de educar.* Editorial Ariel

Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de moebio, (49),* 1-10.

SEMS (2019) *Características de los directores de la Educación Media Superior.* SEP

SEMS (2023) *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. Subsecretaría de Educación Media Superior

SEMS (S/F). Revisión del marco curricular de educación media superior. [Diapositiva de PowerPoint]. COSDAC. revisionmarcocurricular.cosdac.sems.gob.mx

Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: What works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 10*(1), 4-33. Disponible en: https://www.emerald.com/insight/publication/issn/2397-7604

Sotelo Castillo, M. A., Barrera Hernández, L. F., Echeverría Castro, S. B., & Ramos Estrada, D. Y. (2022). Aprendizaje percibido de estudiantes universitarios en cursos en modalidad presencial y mixta: un estudio comparativo. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 21(1), 115–127. https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.1.115

Tarango, J., Guajardo-Morales, I., Machin-Mastromatteo, J. D., & Villanueva-Ledezma, A. (2020). Gusto y disposición por la innovación científico-tecnológica en estudiantes mexicanos de educación media superior. *Información Tecnológica, 31*(1), 91–101. https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000100091

Torres, S. (2018). La formación ética en la sociedad incierta: desafíos frente a la cultura de la violencia en bachillerato. En R. López. (Ed.), *ÉTICA DOCENTE EN EL BACHILLERATO: La educación de los jóvenes en una sociedad incierta* (pp. 105-120). UAS.

Ulger, K. (2019) Comparing the effects of art education and science education on creative thinking in high school students. *Arts Education Policy Review, 120 (2),* 57-79, DOI: 10.1080/10632913.2017.1334612

UNESCO (2018) Innovación educativa: Educación para la paz y convivencia. En la UNESCO (Ed.) *Innovación para el desarrollo sostenible.* (pp. 87-90). Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265693

Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Revista anthropos: Huellas del conocimiento, (186),* 23-36

Villanueva, G. y Casas, M. (2010) ecompetencias: nuevas habilidades del estudiante en la era de la educación, la globalidad y la generación del conocimiento. *Signo y Pensamiento, vol. XXIX, núm. 56.* Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=8601934 8013

Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S., & Jacotin, G. (2019*). Measuring innovation in education 2019.* OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Vygotsky, L. (2015) *La imaginación y el arte en la infancia.* Ediciones Coyoacán.

Weber, M. (S/F) *El político y el científico.* UNSAM. Encontrado en: http://www.hacer.org/pdf/WEBER.pdf

Ziman, J. (2003). *¿Qué es la ciencia?* Ediciones AKAL.

Zizek, S. (2008) *En defensa de la intolerancia*. Sequitur.