



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco

Doctorado en Educación

**La aplicación del círculo hermenéutico de Gadamer para
comprender los prejuicios del sujeto en la educación media
superior del IPN.**

Tesis que para obtener el título de:

Doctor en Educación

presenta:

Jesús Alonso Martínez Morales

*Dr. Jorge García Villanueva,
asesor de tesis*

Lectora de Tesis

Dra. Amalia Nivón Bolón

Ciudad de México

enero 2023

Índice

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1. Referentes Teóricos	11
1.1. Hermenéutica de Gadamer	12
1.1.1. Definición de hermenéutica.....	12
1.1.2. Hermenéutica Gadameriana.....	16
1.1.3. Frónesis.....	21
1.1.4. Círculo hermenéutico.....	23
1.1.5. Fusión de horizontes.....	29
1.1.6. Prejuicios.....	33
1.1.7. Arte y hermenéutica.....	35
1.2. La Educación de resistencia	41
1.2.1. La historia de la educación media superior del IPN.....	43
1.2.2. Henry Giroux.....	54
1.2.3. Alvin Toffler.....	57
CAPÍTULO 2. Metodología Cualitativa	61
2.1. Contexto metodológico	61
2.2. Metodología cualitativa	64
2.3. Fases del trabajo de campo	65
2.3.1. Procedimiento.....	65
2.4. Técnicas de investigación	70
2.4.1. Historia de vida	71
2.4.2. Observación Participante	73
2.4.3. Entrevista no estructurada.....	75
2.5. Instrumentos de las técnicas de investigación	77
2.5.1. Narrativa Autobiográfica	77
2.5.2. Diario de Campo	79
2.5.3. Guía de Entrevista	80
2.6. Condiciones éticas	81

CAPÍTULO 3. La Precomprensión del Sujeto Educativo.....	82
3.1. Mi mirada docente en el CCH- UNAM.....	82
3.2. Mi mirada docente en el CECyT- IPN.....	93
CAPÍTULO 4. La Comprensión e Interpretación del Sujeto Educativo.....	115
4.1. Comprensión práctica del texto educativo en el CECyT.....	115
4.1.1. El sujeto en la educación por competencias	118
4.1.2. Los prejuicios del sujeto en la educación por competencias	120
4.1.3. El aprendizaje del sujeto en la educación por competencias	121
4.2. Diálogos con el sujeto educativo denominado alumno.....	124
4.2.1. El alumno como sujeto dentro de la educación por competencias.....	124
4.2.2. Los prejuicios del alumno como sujeto en la educación por competencias.....	126
4.2.3. El aprendizaje de los alumnos como sujeto en la educación por competencias....	128
4.2.4. La esencia del arte como aprendizaje para reivindicar al sujeto en la educación...130	
4.3. Diálogos con el sujeto educativo denominado profesor.....	131
4.3.1. El profesor como sujeto dentro de la educación por competencias.....	132
4.3.2. Los prejuicios del profesor como sujeto en la educación por competencias.....	134
4.3.3. La enseñanza del profesor como sujeto en la educación por competencias	136
4.3.4. La figura del profesor como sujeto en la educación por competencias	138
4.4. Interpretación del texto educativo.....	140
CONCLUSIONES.....	148
ANEXO.....	153
BILIOGRAFÍA.....	162

INTRODUCCIÓN

La experiencia docente a nivel medio superior, durante más de diez años, dentro del Instituto Politécnico Nacional (IPN) me ha permitido reflexionar sobre la educación en México, así como el papel que debe desempeñar el profesor al interior de los recintos educativos con el propósito de transformar su práctica docente, a partir de su experiencia y su formación teórica, que le permita convertirse en un investigador educativo y así dejar de ser un técnico en la educación, el cual sólo reproduce de forma eficiente y rutinaria los programas y las planeaciones educativas, como si fueran instructivos impuestos por las autoridades, sin aportar una reflexión a su praxis.

El contexto educativo a nivel medio superior en el IPN se encuentra ligado con los avances científicos, tecnológicos y culturales, que se producen en el sistema económico-político llamado neoliberalismo, que ha propiciado que cualquier aspecto de la vida cotidiana se vea desde un aspecto mercantil y consumista. Los sujetos y sus necesidades son considerados como objetos por el sistema para mercantilizarlos, hasta el grado de disipar su esencia como sujetos, ya que han perdido su sensibilidad, su creatividad, su libertad, su parte reflexiva y su autorrealización o goce por el trabajo, por el contrario se ha convertido en una situación enajenante para su vida, es decir, no son vistos como sujetos con base en sus tradiciones culturales e históricas.

Un punto estratégico para establecer modelos educativos relacionados con el aspecto mercantil de las empresas es el de la educación media superior, este nivel educativo abarca el periodo de la adolescencia, es decir, el bachillerato en el IPN alberga, principalmente, a jóvenes de entre 15 a 18 años. Este rango de edad es significativo en el desarrollo productivo de México, ya que entre sus filas tendrán individuos que se incorporen a la población económica activa de la nación, de ahí la importancia de establecer programas educativos ligados con el sector productivo del país para formar sujetos con características similares, en cuanto a ser eficientes y pragmáticos, sujetos de una modernidad basada en la razón instrumental.

Los efectos del contexto neoliberal sobre el sujeto en cuanto a ser objetos y enajenados del sistema, no sólo están presentes en el rubro del trabajo sino se expanden también a otros aspectos de la vida cotidiana como la política, la cultura y la escuela, que limitan las capacidades creativas, sensibles y emancipatorias del hombre, porque las personas están sometidas a la razón instrumental, que los hace ser funcionales y eficientes

como una máquina autómatas, que sólo les resta autonomía y libertad al disminuir sus potencialidades humanas. Aunando, a una represión de sus emociones y goce por satisfacer sus necesidades, dicho, en otros términos, existe un efecto deshumanizador.

La lógica neoliberal que impera en la educación media superior del IPN ¿cómo refleja esa desvalorización del sujeto educativo, al no tomar en cuenta sus tradiciones culturales e históricas de su micro contexto cotidiano escolar con el propósito de que la escuela funja como una fuente de satisfacción y autorrealización del saber por el saber?

Ante el contexto educativo y neoliberal de la educación media superior en el Instituto Politécnico Nacional, basado en competencias, es necesario buscar nuevas formas de conocimiento y de enseñanza diferente a los modelos educativos ya establecidos, por ende, ¿cómo sería la experiencia de docentes, estudiantes e investigador al implementar la aplicación del círculo hermenéutico de Gadamer como un recurso dentro de la metodología del paradigma cualitativo de la investigación educativa?

¿La enseñanza de la educación media superior del IPN, al estar inmersa en un contexto basado en la modernidad mercantilista y técnica; qué alternativa pedagógica podría implementar para que se tome en cuenta la libertad, la creatividad, la reflexión y la interacción de los alumnos para que exista un proceso de enseñanza- aprendizaje enfocado en el sujeto?

En la medida en que el contexto educativo del bachillerato del IPN, marcado por el sistema económico neoliberal, que ve a los alumnos como objetos y no como personas, se enfoque en el sujeto a partir de sus tradiciones culturales y simbólicas; se podrá alcanzar una educación distinta con base en referentes epistemológicos filosóficos- sociales distintos a la razón técnica y científica de la modernidad, que ha propiciado una educación tradicional, al hacer hincapié en la formación de la eficiencia y de las competencias,

Empero, si se establece una educación de resistencia encaminada a transformar la realidad educativa del IPN, sólo si se podrá tomar en cuenta la libertad, la creatividad, la reflexión y la interacción de los sujetos para que exista un goce por el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Por ende, si en esta investigación educativa se implementa el círculo hermenéutico de Gadamer a través de la precomprensión, comprensión, interpretación y aplicación, como un recurso dentro de la metodología del paradigma cualitativo, entonces se podrá tener una experiencia enfocada a retomar la mirada del sujeto educativo para verlo como una persona

y no como un objeto, con el fin de alcanzar una interpretación del texto del IPN y así comprender a los sujetos.

Entonces, si se maneja la hermenéutica de Gadamer para buscar nuevas formas de generar conocimiento se podrá comprender e interpretar las acciones culturales de los sujetos dentro de las aulas, a través de la aplicación del círculo hermenéutico en la educación media superior del IPN, y así conocer las tradiciones, los horizontes, los prejuicios y la parte simbólica de dichos actores educativos para poder integrar el arte como una salida que permita alcanzar una educación alternativa.

La metodología para desarrollar el trabajo de investigación se hizo con base en el paradigma interpretativo de las ciencias sociales, es decir, tiene un enfoque cualitativo auxiliado por círculo hermenéutico de Gadamer. El investigador construye una serie de interpretaciones a partir de las acciones sociales y culturales de los sujetos de estudio. Por ende, la investigación cualitativa (o enfoque fenomenológico, hermenéutico, simbólico) se caracteriza por el interés de los significados y por la interpretación del aspecto social.

El procedimiento que implementa la investigación cualitativa para interpretar los significados de los sujetos implica una serie de pasos que comienzan con una problemática sustentada por un referente teórico conceptual, por una contextualización de las acciones a través de una inmersión inicial en el campo, con el propósito de definir la muestra de los sujetos a estudiar y así recolectar información en el campo por medio de técnicas específicas, como la observación participante y la entrevista a profundidad, para después analizar e interpretar dichos datos con el fin de elaborar el reporte de los resultados con base en una comprensión.

El procedimiento cualitativo que se utilizó para llevar a cabo el círculo hermenéutico de Gadamer como un recurso dentro del proceso metodológico de la investigación educativa fue el siguiente: en primera instancia se identificó un texto, cabe mencionar que Gadamer considera como un texto, a parte de los textos escritos, las acciones humanas, a través de los actos simbólicos y del lenguaje.

La hermenéutica de Gadamer permite la interpretación de un contexto histórico particular, en este caso el contexto de la enseñanza de las ciencias sociales, dentro de las aulas del nivel medio superior del IPN, a través de un manejo pedagógico basado en las competencias.

La formulación del contexto a través de la problemática educativa identificada en el IPN se vinculó con el marco teórico, que le dio sustento científico a la investigación, por ende, se retomaron los prejuicios (preconceptos de los sujetos), en este caso mi práctica docente como profesor, en primera instancia dentro del Colegio Ciencias y Humanidades de la UNAM y después del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del del IPN, para comprender de forma natural (en el campo de la investigación), si el modelo pedagógico por competencias toma en cuenta el horizontes cultural y simbólico de los alumnos.

En segunda instancia para llevar a cabo el procedimiento del círculo hermenéutico de Gadamer se conoció el horizonte cultural- histórico tanto de los alumnos como de los profesores, principalmente, el de los educandos a través de manera natural, dicho de otro modo, en la inmersión directa al campo o en interacción con el sujeto de estudio, para ello fue necesario indagar sobre su historial académico dentro del bachillerato del IPN, al retomar sus vivencias cotidianas dentro de las aulas como estudiantes.

Con relación a los profesores, fue necesario conocer también su horizonte cultural a través de su práctica docente dentro de un sistema educativo tradicional (positivista). Es decir, interpretar sus experiencias pedagógicas como docentes y así saber sus rituales y disciplinas que manejan en el proceso de enseñanza- aprendizaje de las ciencias sociales en el IPN.

El tercer punto metodológico cualitativo que nos marca auxiliado por el círculo hermenéutico de Gadamer fue la fusión de horizontes tanto de alumnos como de maestros con el propósito de ampliar el horizonte del contexto escolar en la enseñanza de las ciencias sociales en el bachillerato del IPN. Dicho de otra manera, se realizó una interpretación de estas tradiciones de los sujetos, que se obtuvieron en la inmersión al campo para entender si existe un dominio de los sistemas escolares rígidos y disciplinados, que han propiciado la pérdida del sujeto.

El cuarto punto metodológico cualitativo apoyado por el círculo hermenéutico de Gadamer fue la comprensión y la interpretación del contexto de los sujetos, es decir, la reflexión de los significados, símbolos e interacción recopiladas a través de las técnicas cualitativas y saber cómo fue la experiencia hermenéutica de los sujetos educativos (alumnos, profesores e investigadores) para tomar en cuenta sus tradiciones culturales y simbólicas como sujetos, el cual permitieron generar nuevas formas de enseñanza y de conocimiento que difieran con la educación tradicional del positivismo.

Al partir de mi mirada como sujeto para realizar esta investigación educativa enfocada en el sujeto educativo, por medio del recurso del círculo hermenéutico de Gadamer y de la educación de resistencia, fue necesario precisar qué se entiende por hermenéutica con el fin de aportarle un sustento teórico al trabajo, de ahí que en el primer capítulo de la investigación titulado **Referentes teóricos**, se dejó en claro en qué consiste la hermenéutica de Gadamer, aquella que interpreta las acciones culturales y simbólicas de los sujetos con base en sus tradiciones históricas, y no sólo para interpretar textos escritos, como lo hacía la hermenéutica tradicional.

Al mismo tiempo, se explicó la definición del círculo hermenéutico de Gadamer a través de la precomprensión, comprensión, interpretación y aplicación para poder entender el texto del sistema educativo del IPN, con base en la comprensión del saber práctico de los sujetos de acuerdo a sus circunstancias y experiencias personales, en la cual se modifican y enriquecen sus tradiciones (Frónesis). Incluso se dejó en claro qué se entiende por fusión de horizontes por medio de la vinculación del pasado y el presente de uno mismo con relación a los otros sujetos, así como los prejuicios que caracterizan el ser histórico de cada persona para llegar a la comprensión e interpretación de un texto.

Incluso se precisó la relación entre la hermenéutica y el arte, éste último, según Gadamer, permite recuperar su interpretación a través de los elementos que proporciona la historia y el mundo para extraer su verdad y un conocimiento sobre nosotros mismos.

Al final del capítulo se conceptualizó qué tipo de educación pretendía alcanzar para reivindicar al sujeto dentro del texto del IPN, por ende, se retomó a Giroux con su pedagogía de resistencia y a Toffler con su pedagogía de la tercera ola, con el fin de entender cómo es la educación alternativa.

El segundo capítulo del trabajo de investigación se titula **Metodología cualitativa**, aquí se hizo una descripción de la metodología cualitativa que se utilizó para recabar información que me permitió conocer el horizonte cultural e histórico propio y el de los otros para llegar a una fusión de horizontes y así alcanzar una comprensión e interpretación como sujetos, para ello se explicó el procedimiento cualitativo que se llevó a cabo aunado con círculo hermenéutico de Gadamer, por medio de la precomprensión, comprensión, interpretación y aplicación.

Por ende, para aplicar la hermenéutica en el campo se utilizaron las técnicas de investigación cualitativa de la historia de vida, por medio del instrumento de la narrativa autobiográfica, con la intención de conocer de manera práctica las experiencias más representativas de mi práctica docente y así establecer mis prejuicios formados en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que me permitieron la comprensión de los sujetos dentro de un texto o contexto de la educación media superior del IPN.

La otra técnica que se empleó fue la observación participante para describir el contexto y conocer el horizonte cultural de los sujetos, por medio del instrumento del diario de campo. Al mismo tiempo, se recurrió a la técnica de la entrevista no estructurada, a través del instrumento denominado guía temática con el fin de conocer de manera profunda, por medio de su propia voz y a través de la interacción comunicativa, el horizonte histórico de los sujetos educativos.

Al recurrir al círculo hermenéutico de Gadamer, como un auxiliar dentro de la metodología cualitativa, fue con el propósito de partir de la mirada del sujeto con base en la comprensión de su saber práctico (frónesis), de acuerdo a sus circunstancias y experiencias personales, a través de sus tradiciones, ya que así pude conocer mi horizonte cultural como profesor del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) del IPN, a partir de mis prejuicios que se forjaron como docente en el CCH.

Es decir, por medio de mis tradiciones (precomprensión) pude conocer el horizonte cultural de los otros, en este caso el de los alumnos y de los demás profesores a través de la interacción comunicativa (comprensión), y así fusionar ambos horizontes para ampliar mi propio horizonte con el propósito de realizar una interpretación del texto (interpretación) en bachillerato del IPN que me permitió aplicarlo en la práctica por medio de las experiencias de ambos sujetos y así cumplir con el círculo hermenéutico de manera práctica (aplicación).

En el tercer capítulo denominado **La precomprensión del sujeto educativo** se estableció de manera práctica la precomprensión del texto del IPN, por medio de la información recopilada a través de las técnicas de investigación cualitativa y con base en las categorías de investigación que se establecieron para analizar el trabajo de campo con el propósito de expresar mi horizonte histórico como sujeto educativo por medio de mis prejuicios y mis tradiciones.

En primera instancia para aplicar la precomprensión hermenéutica, se partió de mi mirada como sujeto para describir de manera narrativa mi primera experiencia docente en el CCH, a través de las categorías (la experiencia docente del sujeto educativo en el bachillerato, la vocación docente del sujeto educativo en el bachillerato, placer por la enseñanza como sujeto educativo en el bachillerato), la cual me forjaron una serie de prejuicios, caracterizados por un sujeto educativo con libertad, creatividad, sensibilidad, visión crítica e interacción con el otro.

Los prejuicios antes mencionados, me permitieron comprender mi horizonte cultural actual como sujeto educativo en el CECyT del IPN, ya que el contexto del politécnico se caracteriza por un modelo educativo por competencias, que hacen ver a las personas como objetos y no como sujetos, ya que es un sistema riguroso tanto en el ámbito académico como administrativo, por ende, no existe una libertad entre los docentes y alumnos, es así que a través de una serie de experiencias comprendí mi horizonte cultural dentro del IPN, para después comprender el horizonte cultural e histórico de los otros para integrar un horizonte global que me permitió una comprensión e interpretación del texto, y así tomar en cuenta al sujeto a través de la hermenéutica y la educación de resistencia.

En el cuarto capítulo denominado **La comprensión e interpretación del sujeto educativo** se aplicó de manera práctica en el campo la comprensión e interpretación del círculo hermenéutico, por tanto, se empleó la técnica de la entrevista no estructurada, a partir de las siguientes categorías para interpretar el horizonte cultural del alumno (el alumno como sujeto dentro de la educación por competencias, los prejuicios del alumno como sujeto en la educación por competencias, el aprendizaje de los alumnos como sujeto en la educación por competencias, la esencia del arte como aprendizaje para reivindicar al sujeto en la educación por competencias), que me llevaron a comprender que, los alumnos no se sienten sujetos dentro del sistema educativo del IPN, ya que no hay interacción comunicativa con ellos y en ocasiones son tratado como objetos.

En la interpretación del horizonte cultural e histórico de los profesores se manejaron las siguientes categorías: el profesor como sujeto dentro de la educación por competencias, los prejuicios del profesor como sujeto en la educación por competencias, la enseñanza del profesor como sujeto en la educación por competencia, la figura del profesor como sujeto en la educación por competencias. A partir de estos elementos se pudo comprender que, los profesores tienen distintas visiones del texto en el cual se desarrollan, de acuerdo a sus posturas como docentes, es decir, si están ligados con la parte de la burocracia estatal, a

través de un puesto de funcionario académico, argumentaron que, sí se sienten sujetos dentro del sistema por competencias del IPN.

La otra postura del profesor, está vinculada con una visión crítica y reflexiva del sistema educativo por competencias del IPN, ya que se argumentó que, son tratados como objetos dentro de la institución al haberse mercantilizado la educación, de ahí que a las autoridades no les interese el aprendizaje, por lo mismo, sólo saturan a los maestros en llenar formatos, informes y planeaciones.

La tercera postura que se pudo comprender a partir de conocer el horizonte cultural e histórico de los profesores, estuvo relacionada con una actitud de actuar de manera neutral de acuerdo a su conveniencia, en otras palabras, se argumentaba que se sentía sujeto dentro de las competencias pero que también era un técnico educativo.

El contexto del bachillerato del Instituto Politécnico Nacional, con relación a su modelo educativo basado en competencias, conlleva a establecer una transformación de la realidad educativa a través de una investigación, que implemente una metodología cualitativa auxiliada del círculo hermenéutico de Gadamer, encaminada a manejar una problemática desde un aspecto microsocioal, que tome en cuenta a los alumnos y a los profesores en el proceso de enseñanza- aprendizaje, desde la misma cotidianidad del aula para favorecer su desarrollo con base en su experiencia práctica y así superar los sistemas educativos que sólo hacen hincapié en el orden y el progreso a través de la técnica y la racionalidad.

1. REFERENTES TEÓRICOS

La experiencia docente que he adquirido a nivel medio superior, durante más de diez años, dentro del Instituto Politécnico Nacional me ha permitido reflexionar sobre la educación en México, así como el papel que debe desempeñar el profesor al interior de los recintos educativos con el propósito de transformar su práctica docente, a partir de su experiencia y su formación teórica, que le permita convertirse en un investigador educativo y así dejar de ser un técnico en la educación, el cual sólo reproduce de forma eficiente y rutinaria los programas y las planeaciones educativas, como si fueran instructivos impuestos por las autoridades, sin aportar una reflexión a su praxis.

El profesor para que pueda repensar su propia práctica docente necesita basarse en tres aspectos, el primero consiste en el contexto social y cultural educativo, el segundo en tomar en cuenta los paradigmas filosóficos sociales que permitan aportarle un sustento teórico a las reflexiones y por último conocer los modelos pedagógicos relacionados con su especialidad de conocimiento.

Aunado a ser un sujeto diferente con su práctica docente y con el sistema educativo, el cual lo conduzca a tener una visión creativa con el objetivo de transformar su experiencia educativa en algo propositivo para el proceso de enseñanza- aprendizaje y así pasar de un docente a un profesor investigador de manera dialéctica entre la praxis y la teoría de las ciencias educativas que lo guíen a generar nuevos conocimientos relacionados con la educación, como por ejemplo, desde una perspectiva hermenéutica; que permitan la reivindicación del sujeto a partir de su aspecto cultural y simbólico.

Al manejar la hermenéutica para buscar nuevas formas de generar conocimiento se recurrió a la hermenéutica de Gadamer, de manera específica, para comprender e interpretar las acciones culturales de los sujetos dentro de las aulas, a través del círculo hermenéutico, que permita conocer las tradiciones, los horizontes, los prejuicios y la parte simbólica de dichos actores educativos y así integrar el arte como una salida que permita alcanzar una educación alternativa.

Al recuperar la vida cotidiana de los sujetos dentro de su microespacio hace referencia a su parte cultural, histórica, lingüística, intuitiva, reflexiva, comprensiva e interpretativa, en cierta forma alude a la parte hermenéutica, que les permite a los sujetos interpretar los significados de los hechos sociales a partir de su contexto particular o como señala Arriarán, desde una práctica social y cultural. La hermenéutica sirve para interpretar

e interpretar no es otra cosa que comprender desde su situación histórica; es relacionar lo universal –la cultura mundial- con lo particular –la cultura local- y viceversa. (Arriarán, 2007). Por ende, para guiar nuestra investigación desde un aspecto teórico fue necesario entender qué es la hermenéutica desde un aspecto filosófico.

1.1. Hermenéutica de Gadamer

1.1.1. Definición de hermenéutica

El término hermenéutica viene del griego herméneuein y hermenéia, que posee dos significados importantes: designa a la vez el proceso de elocución (enunciar, decir, afirmar algo) y el de interpretación (o de traducción). En ambos casos, se trata de una transmisión de significado, que puede producirse en dos direcciones: puede transcurrir del pensamiento al discurso, o bien ascender del discurso al pensamiento. Hoy sólo hablamos de interpretación para caracterizar el segundo proceso, que asciende del discurso al pensamiento que lo sostiene. (Grondin, 2008). Hermes era el mensajero de los dioses y la divinidad de la interpretación, por lo cual estaba vinculado, a la revelación divina, a la inspiración propia de las artes. (García, 2005).

El filósofo Heidegger vuelve sobre el sentido de lo hermenéutico y remite al término griego hermeneuein, conectándolo con el dios Hermes, mensajero divino, de manera que resulta la siguiente caracterización: hermeneuein es aquel hacer presente que lleva al conocimiento en la medida que es capaz de prestar oído a un mensaje. De esta manera Heidegger subraya la originaria relación de la hermenéutica con el lenguaje en tanto que portador de un mensaje. (De la Maza, 2005).

En el sentido clásico del término, la hermenéutica designaba en otro tiempo el arte de interpretar los textos. Este arte se ha desarrollado sobre todo en el seno de las disciplinas que tienen que ver con la interpretación de los textos sagrados o canónicos: la teología (hermeneutica sacra), el derecho (hermeneutica juris) y la filología (hermenéutica). La Hermenéutica tenía sobre todo una finalidad esencialmente normativa: proponía reglas, preceptos o cánones que permitían interpretar correctamente los textos. La mayoría de estas reglas se tomaban de la retórica, una de las ciencias fundamentales del trivium (con la gramática y la dialéctica). (Grondin, 2008).

El autor Dilthey conocía bien la tradición más clásica de la hermenéutica, que él presupone siempre, y la enriquece con una nueva función: como la hermenéutica estudia las reglas y los métodos de las ciencias de la comprensión, puede servir también de fundamento metodológico para todas las ciencias del espíritu (humanidades, historia, teología, filosofía y lo que llamamos hoy ciencias sociales). La hermenéutica se convierte entonces en una reflexión metodológica sobre la pretensión de verdad y el estatuto científico de las ciencias del espíritu. (Grondín, 2008).

El filósofo Dilthey se inspira en la distinción del historiador Droysen (1808-1884) entre explicar (Erklären) y comprender (Verstehen). Mientras que las ciencias puras buscan explicar los fenómenos a partir de hipótesis y leyes generales, las ciencias del espíritu quieren comprender una individualidad histórica a partir de sus manifestaciones exteriores. La metodología de las ciencias del espíritu es de esta manera una metodología de la comprensión. (Grondin, 2008).

La hermenéutica después de haber sido hasta el siglo XVIII un arte de la interpretación de los textos, luego una metodología de las ciencias del espíritu en el XIX, la hermenéutica se convirtió en algo totalmente distinto en el siglo XX, en una filosofía.

El autor Heidegger, en ruptura con la hermenéutica clásica y metodológica: según él, la hermenéutica en principio nada tiene que ver con los textos, sino con la existencia misma, henchida ya ella misma de interpretaciones. La hermenéutica se encuentra entonces puesta al servicio de una filosofía de la existencia, llamada a despertarse a sí misma. Se pasa así de una hermenéutica de los textos a una hermenéutica de la existencia. (Grondin, 2008).

Los griegos con Platón comenzaron a olvidar el ser confundiéndolo con las cosas, o sea con los entes presentes y manipulables. El ser se convirtió entonces en un objeto sometido a las voluntades políticas de los sujetos y a través de la filosofía moderna desde Descartes hasta Leibniz y Kant, se impuso la noción que Nietzsche habría sacado plenamente a la luz, o sea, que el ser no existe (estamos en el nihilismo) y que existe sólo la voluntad de poder de los más fuertes, que imponen su dominio sobre el mundo. (Ferraris, 1998).

El filósofo Heidegger reivindica la necesidad de pensar verdaderamente el ser, superando la deriva nihilista, y se orienta hacia el construccionismo humano reconduciendo todos los hechos a las interpretaciones, según la cual no hay hechos sino sólo interpretaciones.

Con Heidegger, la hermenéutica cambió de objeto, de vocación y de estatuto. Cambió primero de objeto al no remitirse ya a los textos o a las ciencias interpretativas, sino a la existencia misma; se puede hablar, por consiguiente, de un giro existencial de la hermenéutica. Cambió también de vocación, porque la hermenéutica no se comprendió ya en sentido técnico, normativo o metodológico. Tiene una función más fenomenológica, que deriva de su cambio de estatuto: no es solamente una reflexión que se funda en la interpretación (o en sus métodos); es también el cumplimiento de un proceso de interpretación. (Grondin, 2008).

El autor Heidegger, cita en su libro *Ser y tiempo* y todavía en 1959, como una hermenéutica de la facticidad. La hermenéutica de la facticidad quiere decir la filosofía que tiene por objeto la existencia humana, comprendida de manera radical como *ens hermeneuticum*, como ser hermenéutico.

Esta concepción de la hermenéutica proviene de la siguiente fuente: 1) Procede en parte de Dilthey y de su idea según la cual la vida es en sí misma intrínsecamente hermenéutica, es decir, orientada a interpretarse a sí misma. Es decir, la hermenéutica presupone que la existencia es un ser de interpretación.

La facticidad designa de este modo en Heidegger el «carácter de ser» fundamental de la existencia humana y de lo que él llama también *Dasein*, esto es, el-ser-ahí o (estar ahí) este ser que es cada vez el mío, que para mí no es ante todo un objeto que esté delante de mí, sino una relación consigo mismo en la modalidad de la preocupación y la inquietud radical. La facticidad, a un mismo tiempo, es vivida siempre desde una determinada interpretación de su ser. Se percibe aquí la distancia que separa a Heidegger de la hermenéutica clásica: la hermenéutica ya nada tiene que ver con los textos, tiene que ver con la existencia individual de cada uno para contribuir a despertarla a sí misma. (Grondin, 2006).

La fenomenología es de este modo la vía que permite tener acceso al ser, comprendido como el fenómeno fundamental, por más que no se muestre debido al olvido del ser. Heidegger resuelve el dilema apelando a la hermenéutica, es decir, a la hermenéutica de la existencia. La fenomenología toma de este modo un giro hermenéutico.

En la introducción de *Ser y tiempo*, el acento recae sobre el olvido del ser, pero el resto de la obra establece claramente que este olvido descansa en el olvido de sí por parte de la existencia y de su finitud. La hermenéutica promete de este modo recordar a la existencia las estructuras esenciales de su ser, a las que Heidegger dio el nombre de existenciales. Si en la existencia mora una comprensión (preocupada) de sí misma. Sabemos ya que la existencia es hermenéutica porque es un ser de comprensión. (Grondin, 2008).

El filósofo Heidegger, confirma, así, que en la interpretación entra en juego toda nuestra experiencia de vida y, a la vez, desmiente la falsa idea de que es posible lograr una comprensión objetiva de un texto, ciñéndose a lo estrictamente escrito en las fuentes originales. (Amador, 2019).

La comprensión posee una triple estructura que se percibe claramente en lo que Heidegger llama interpretación explicitante. Toda comprensión posee:

1) Un haber previo, un horizonte a partir del cual comprende.

2) Una manera previa de ver, porque se lleva a cabo con una cierta intención o un determinado punto de vista.

3) Una manera previa de entender, ya que se despliega en el seno de una conceptualidad que se anticipa a lo que hay que comprender.

Sobre el círculo de la comprensión según Heidegger, toda comprensión se eleva desde el fondo de determinadas anticipaciones, dictadas por el cuidado de la existencia para consigo misma. La existencia se comprende entonces según una determinada experiencia, un determinado punto de vista y una determinada conceptualidad. (Grondin, 2008).

La concepción heideggeriana del comprender y de la interpretación parece acabar en un «círculo» que tiene toda la apariencia de ser vicioso. Porque parece que no es posible una interpretación objetiva, neutra, si toda interpretación, al parecer, no es más que la elaboración de una comprensión previa.

Si la interpretación se establece dentro de lo ya comprendido y se nutre de ello, entonces se mueve en un círculo. Pero no se trata de un círculo vicioso, sino de un círculo hermenéutico. Es decir, no es un círculo que haya que eliminar del saber, como aspiran a hacerlo algunos historiógrafos positivistas, sino un círculo en el que hay que entrar de manera adecuada. Lejos de hacer caducar las cosas mismas, conlleva, según Heidegger, la exigencia de legitimar la interpretación desde las cosas mismas: la primera, constante y

última tarea [de la interpretación] consiste en no dejar que el haber previo, la manera previa de ver y la manera de entender previa le sean dados por simples ocurrencias y opiniones populares, sino en asegurarse el carácter científico del tema mediante la elaboración de esa estructura de prioridad a partir de las cosas mismas. (De la Maza, 2005).

La idea fundamental de Heidegger consistía en lo siguiente: era absurdo esperar alcanzar una comprensión libre de toda anticipación, y a partir de ahí por fin objetiva, porque comprender para un ser finito es ser movido por determinadas anticipaciones. Sin anticipaciones constitutivas, la comprensión pierde toda razón de ser, toda pertinencia. No hay interpretación que no esté guiada por una comprensión.

En el libro *Ser y Tiempo*, Heidegger afirma que lo que hace posible la apropiación es el sentido, al que define así: Sentido es el horizonte del proyecto, estructurado por el haber-previo, la manera previa de ver y la manera de entender previa, horizonte desde el cual algo se hace comprensible en cuanto algo. (De la Maza, 2005).

Es Martín Heidegger quien da el paso decisivo desde una hermenéutica que asume una tarea particular de la filosofía hacia una filosofía propiamente hermenéutica, al hacerse cargo del fenómeno de la comprensión como algo más que una forma de conocimiento o un sistema de reglas metodológicas, como una determinación ontológica del hombre y un rasgo definitorio de la filosofía como tal en tanto que expresa la apertura del hombre al ser. (De la Maza, 2005).

El autor Heidegger pone a la filosofía en la disyuntiva de seguir el camino tradicional orientado al discurso científico-apofántico o bien orientarse hacia aquellas formas del discurso que abren a una situación y que por lo mismo conducen a una verdad distinta a la de la concepción tradicional.

1.1.2. Hermenéutica Gadameriana

En la actualidad la Hermenéutica, a partir del giro lingüístico, que se dio en la filosofía y en las ciencias humanas desde finales del siglo XIX y durante el siglo XX, que estableció al lenguaje como el lugar donde acontece la realidad humana, su historia y su cultura se comprende, de acuerdo al Doctor García Alejandro, como:

1. En un primer sentido, relativo a un primer momento histórico, el estudio de los procesos interpretativos y en esta vertiente una teoría general de la interpretación.

2. En un segundo momento, a partir de Heidegger, se abren otros sentidos para definir la hermenéutica, porque comprendió que todo proceso de conocimiento es interpretativo, por lo cual, la hermenéutica es una teoría general del conocimiento humano, es decir una gnoseología, y en el sentido riguroso una epistemología.

3. En un tercer sentido que se abre a partir del anterior, el ser humano al ser un ser cognitivo es un ser hermenéutico, es decir, el acto de interpretar es parte de su ser, por lo cual la hermenéutica es una antropología, que manifiesta al ser humano como el ser del sentido.

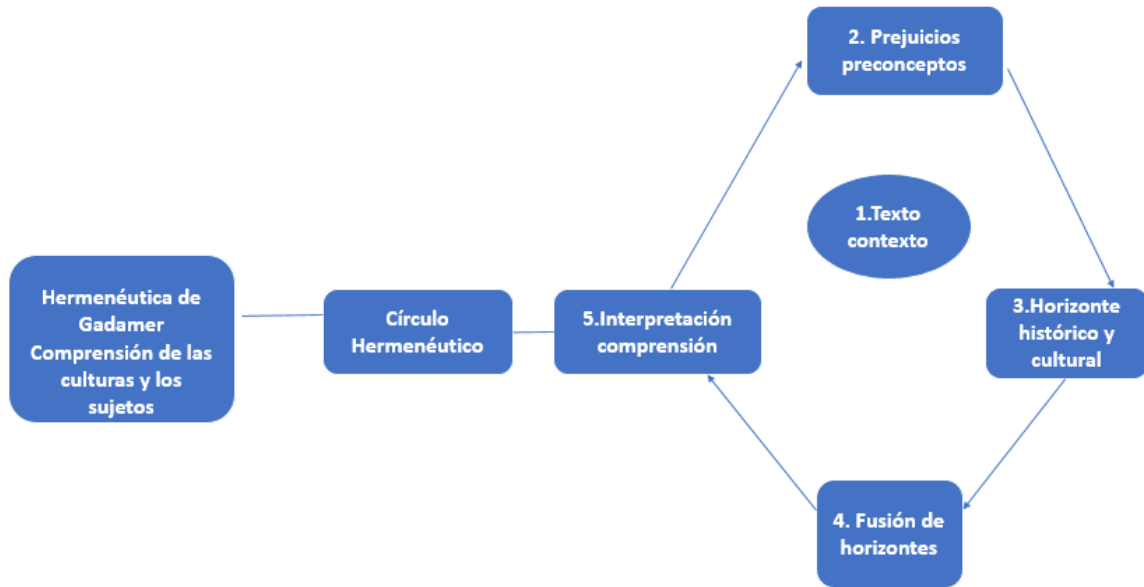
4. En el sentido más profundo que se configura a partir de todos los anteriores, si el lenguaje es el medio a través del cual se manifiesta, por medio del acto de la interpretación, la esencia, el ser de los entes y el ser en general, la hermenéutica es en el fondo una Ontología. (García, 2005).

La definición de la Hermenéutica a través de la filosofía moderna nos remite al estudio de los procesos interpretativos, ya que todo conocimiento es un acto interpretativo, principalmente, dentro de las acciones del sujeto porque es un ser interpretativo, por medio del lenguaje, para comprenderse a sí mismo y a los otros.

Por ende, se recurre a la hermenéutica para construir un conocimiento del mundo social, en específico a través de la hermenéutica de Gadamer, que está conformada por la interacción del lenguaje de los sujetos, a partir de una serie de categorías que permiten la interpretación y la comprensión de un texto histórico.

Es decir, por medio de los prejuicios (preconceptos), del horizonte histórico- cultural (tradiciones), de la fusión de horizontes y la comprensión del contexto de los sujetos, así lo demuestra el siguiente cuadro.

Esquema hermenéutico de Gadamer



Gadamer, H. (1975)

5

El filósofo Gadamer fue alumno de Heidegger a partir de 1923 en Marburgo. Al igual que su maestro, no concibe la comprensión como un sistema de reglas orientadas a la recta comprensión de cierto tipo de fenómenos, sino como una reflexión sobre lo que acontece con el hombre cuando efectivamente comprende. Por otra parte, Gadamer se aparta de Heidegger al hacer de la reflexión sobre los fundamentos de las ciencias del espíritu un tema central de su filosofía. (De la Maza, 2005). La mayoría de los grandes representantes de la hermenéutica contemporánea, Gadamer y Ricœur, se sitúan en la estela de Heidegger, pero no han seguido su vía directa de una filosofía de la existencia.

El autor Gadamer considera que la naturaleza de las ciencias del espíritu se puede entender mejor desde la tradición humanista de la formación que de la idea moderna de la ciencia, se propone cubrir el dominio de la investigación de la verdad (sobre todo de las ciencias del espíritu, pero no únicamente de ellas), superando el extrañamiento del hombre respecto del mundo que produce la conciencia metódico-científica, lo que implica, a su juicio, el tratar de poner al descubierto las condiciones que hacen posible la autocomprensión del hombre en las distintas esferas de su experiencia de la verdad. (De la Maza, 2005).

El humanismo de Gadamer articulado a la verdad, nos muestra que la hermenéutica tiene que ver con la razón práctica más que con la razón teórica y con los valores colectivos o comunitarios más que con los individuales. Lo que se quiere establecer es que la verdad también surge de los actos comprensivos y no solamente de la aplicación de los métodos para obtener conocimiento científico. (Grondin, 2002).

El autor Jean Grondin señala: *Verdad y método* lleva a cabo una crítica de fondo de la obsesión metodológica y su preocupación por la cientificidad de las ciencias del espíritu (Grondin, 2002). Para Gadamer, la interpretación es algo consustancial al ser humano, es la condición ontológica del ser humano, su particular modo de ser. Por ello, la hermenéutica no puede ser una mera epistemología.

El filósofo Gadamer hace referencia a la obra *Ser y tiempo*, en particular a aquellas partes de la obra en la cual Heidegger expone el hecho de que al nacer hemos sido arrojados a la existencia; nuestro ser es un ser-en-el-mundo. Por ello, la interpretación es un proyecto de comprensión que se da en el existir mismo.

Los autores Heidegger y Gadamer definieron la hermenéutica como: la autocomprensión, la cual no sería otra cosa que la comprensión del propio ser como ser-en-el-mundo. Para Gadamer, entonces, la comprensión, es la interpretación lingüística de los fenómenos que experimentamos en la vida entendida ésta como fuente de sentido y descubre que la hermenéutica es una experiencia más amplia que la conciencia del sujeto, es decir, la experiencia de ser en el tiempo, de que el tiempo es el ser y como tal, es la manera en que la vida humana revela al ser que le comprende, pues somos seres de sentido arrojados a un mundo en el que co-participamos en su conformación y transformación. (Vergara, 2008).

El núcleo de la hermenéutica filosófica gadameriana se encuentra en la experiencia, más aún, pues consideramos a esta experiencia como aquella de la comprensión y como comprensión experiencial de un sujeto bajo determinaciones históricas que funda posibilidades de sentido lingüísticamente expresadas. El significado que se otorga a esta forma de experiencia se entiende como un acontecer de mediación recíproca del pensamiento con la vida actual y no como dominio del sujeto sobre el objeto. (Vergara, 2008).

La esencia de nuestra comprensión es que podamos comprender a los otros; no solamente a las otras personas sino también las otras culturas. Así que los horizontes están abiertos para la fusión hermenéutica desde el principio. El objeto de la hermenéutica es la comprensión de los otros y para hacer que esta idea tenga sentido tiene que estar conectada con nuestra comprensión presente. Y como medio universal en el que se realiza la comprensión misma, y la forma de realización de la comprensión, es la interpretación. (Vergara, 2008).

La hermenéutica filosófica que desarrolla Gadamer no se refiere a una teoría del arte de comprender o a una teoría del método (de la comprensión), sino más bien a una teoría de la experiencia humana y de la praxis vital, la cual precede a todo comportamiento comprensivo de la subjetividad y a cualquier modo de proceder metódico. (de Santiago, 2005).

En este sentido hay que entender las palabras de Gadamer cuando dice: comprender e interpretar textos no es solamente una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo. No se interesa por un método de la comprensión que permita someter los textos, igual que cualquier otro objeto de la experiencia, al conocimiento científico. Cuando se comprende la tradición, no sólo se comprenden textos, sino que se adquieren perspectivas y se conocen verdades. (Gadamer, 1975).

El Comprender es estar siempre expuesto a un hacer y actuar que no es el hacer y el actuar de la subjetividad moderna, sino el hacer de la historia y de la tradición que determinan al sujeto, en el aquí y el ahora, (Dasein) y provocan la apertura hacia el diálogo que es la comprensión. (de Santiago, 2005). La hermenéutica filosófica gadameriana hay que entenderla, por tanto, en términos de experiencia. La filosofía hermenéutica se entiende, no como una posición absoluta, sino como un camino de experiencia. (Gadamer, 1975).

En términos generales, Gadamer señala que la comprensión es la interacción entre el texto objetivamente existente y la historia del interprete por medio de sus creencias, valores y actitudes adquiridas a través de sus experiencias en un tiempo determinado y en un contexto social específico, de ahí que la comprensión hermenéutica de Gadamer esté relacionada con las tradiciones de los sujetos, o dicho de otra manera, con su comprensión histórica.

1.1.3. Frónesis

La teoría de la comprensión de textos, por parte de Gadamer, se basa en la filosofía práctica de Aristóteles y en la interpretación hermenéutica de Heidegger. Es decir, para Gadamer la comprensión de las acciones de los sujetos incluye la interpretación del interprete cuando elige practicas cotidianas con base en sus valores, creencias y tradiciones, esta cuestión en cierta medida alude a la filosofía práctica de Aristóteles, llamada frónesis (phrónesis), de ahí a que Gadamer establezca que toda comprensión producida en las acciones de los sujetos se base en la frónesis.

La frónesis (Phrónesis) se define como sabiduría práctica, saber hacer lo adecuado en el momento y lugar adecuado, o lo que podríamos entender en la actualidad, por tener tacto; no es una sabiduría que se enseña, sino que se adquiere mediante la experiencia. Aunque tiene un origen en la ética Aristotélica, se ha rescatado como un principio metodológico en filosofía contemporánea y en las ciencias humanas. Al establecer un medio para aplicar las leyes, los principios, los patrones generales a los casos, según las situaciones particulares de cada uno. (García, 2005).

El autor Heidegger comienza a conectar su peculiar concepción de la fenomenología con la Ética a Nicómaco de Aristóteles, y particularmente con los análisis sobre la frónesis para ilustrar formas de comportamiento humano que no se dejan reducir al ámbito de lo teórico. (de la Maza, 2005).

La phrónesis no es un saber objetivo, sino un saber en el que el objeto conocido afecta inmediatamente al hombre. Es un saber experiencial, o mejor dicho, la forma fundamental de la experiencia humana, modelo paradigmático de la experiencia hermenéutica. Por eso, para Gadamer, el problema fundamental de la hermenéutica es el problema de la praxis, puesto que en definitiva la hermenéutica es filosofía, pero más en concreto, filosofía práctica. (de Santiago, 2005).

La frónesis es el contexto en el que los principios prácticos, a través de los valores y las creencias, se comprueban, modifican y reformulan de acuerdo a situaciones particulares; en otras palabras, se comprende el saber práctico de los sujetos de acuerdo a sus circunstancias y experiencias personales, en cual se modifican y enriquecen sus tradiciones. Así que el acto de interpretar de un texto se fundamenta en un saber práctico basado en las tradiciones, se parte de la experiencia humana para llegar a una metodología conceptual hermenéutica.

Al referirse que el saber práctico hermenéutico de Gadamer se basa en las experiencias de los sujetos, de acuerdo a su contexto y a sus tradiciones, se relaciona en cierta medida también con la fenomenología de Husserl: la verdad conocida por el hombre implica actos del conocimiento humano, en tanto que todo fenómeno que conlleve significación implica una intención. La verdad se vive como un acontecimiento fenoménico. (García, 2005).

La fenomenología parte de la experiencia del sujeto frente a la realidad del mundo para llegar a una verdad, por ende, se tiene una identidad y un cuerpo, el cual va a permitir construir el mundo interpretativo con base en las experiencias.

La fenomenología se presenta como una reflexión filosófica que quiere fundamentar firmemente la objetividad del saber mediante un método, cuya principal regla es dejar que las cosas mismas se hagan patentes en su contenido esencial, a través de una mirada intuitiva que haga presente las cosas tal como se dan inmediatamente para el que las vive y poniendo entre paréntesis el juicio sobre la validez de los presupuestos, opiniones o interpretaciones acerca de ellas. (de la Maza, 2005).

El análisis fenomenológico muestra, además, que los objetos no se dan a la conciencia aisladamente, sino están insertos en un contexto mayor, en el que se destacan como lo que son. Este contexto es el mundo, horizonte general de todo lo que es y puede llegar a ser contenido de la experiencia. (de la Maza, 2005).

El filósofo Husserl distingue dos formas de relación de la conciencia con el mundo. La primera es la forma natural o ingenua en que todos nos desenvolvemos en el mundo en el que nacemos, trabajamos, pensamos y morimos, y que por lo tanto se nos presenta como realmente existente. La segunda se refiere al mundo visto con la perspectiva del fenomenólogo, que ya no da por supuesta su existencia, sino que lo tematiza en forma crítica y reflexiva como constituido por actos intencionales de una conciencia pura. (de la Maza, 2005).

Es precisamente esa exigencia metodológica de la *epoché*, de poner entre paréntesis la existencia del mundo y de los sujetos y objetos reales para quedarse únicamente con la experiencia de la conciencia pura, analizable por un observador desinteresado, lo que Heidegger, asistente y discípulo de Husserl a partir de 1918, terminaría por rechazar para orientar la fenomenología hacia la hermenéutica. (de la Maza, 2005).

La mirada fenomenológica tiene una estructura intencional determinada por la propia vida fáctica, en la que se asienta toda forma de mirar. La situación hermenéutica se define por un lugar desde donde se mira, una dirección hacia la que se mira y un horizonte hasta dónde llega la mirada y dentro del que se mueve lo que ella aspira a ver. (de la Maza, 2005).

El análisis fenomenológico de la estructura de la experiencia hermenéutica muestra, en primer lugar, cómo la realidad de la historia y de la tradición determinan todo acto de comprensión, pues en-última instancia la comprensión pertenece al ser de aquello que se comprende. Por eso, para Gadamer, el verdadero sujeto de la comprensión es la tradición. (de Santiago, 2005). Es decir, la hermenéutica gadameriana emprende una meditación fenomenológica sobre el enraizamiento esencial de la comprensión como aquella condición histórica y existencial del sujeto.

La cuestión fenomenológica se relaciona con los valores y creencias que derivan de las tradiciones históricas que proporcionan identidad a los sujetos y modifican la esencia del ser en el mundo, por ende, las experiencias cotidianas de los sujetos se desarrollan en un tiempo y un lugar determinado, así también lo menciona Husserl al establecer la temporalidad e historicidad de ser y estar ahí. [...] *había pretendido que todo sentido del ser y de la objetividad sólo se hace comprensible y demostrable desde la temporalidad e historicidad de estar ahí- una formula perfectamente posible para la misma tendencia de ser y tiempo- y lo había hecho en su propio sentido, esto es, desde la base de la historicidad absoluta del yo originario.* (Gadamer, 1975, p. 308).

1.1.4. Círculo Hermenéutico

La teoría hermenéutica de Gadamer permite darle validez a las investigaciones que están relacionadas con la comprensión de los sujetos, en un contexto determinado, y a partir de sus tradiciones culturales, así lo establece Gadamer: comprender es, entonces, un caso especial de la aplicación de algo general a una situación concreta y determinada. (Gadamer, 1975).

Por ende, para proporcionarle un criterio de verdad a las experiencias cotidianas de las personas es necesario la interpretación, con base en un fundamento práctico, de acuerdo a las circunstancias en que se desarrollan, para ello Gadamer recurre al círculo hermenéutico, aquella estructura que permite la comprensión de las experiencias de los sujetos a partir de sus vivencias, frente al horizonte y el mundo que le rodea. Es decir, es

la interpenetración del movimiento de la tradición y del movimiento del intérprete. La anticipación de sentido que guía nuestra comprensión de un texto no es un acto de la subjetividad, sino que se determina desde la comunidad que nos une con la tradición.

Con el fin de determinar más concreta la estructura de la comprensión Gadamer insiste en el carácter circular de la comprensión, el famoso círculo hermenéutico. Este carácter de la comprensión fue puesto en evidencia por los teólogos reformadores y formulado explícitamente por la hermenéutica clásica. Sin embargo, su origen se remonta a la retórica griega antigua. Se trata de la relación circular entre el todo y sus partes: la significación anticipada por un todo se comprende a través de sus partes, pero es a la luz del todo como las partes muestran su función clarificadora. La dinámica comprensiva está dirigida por un sentido global que tenemos como punto de mira y está motivada por las relaciones que nos ofrece un contexto anterior. (Aguirre, 1998).

El círculo hermenéutico está conformado por una precomprensión- comprensión- interpretación- aplicación, así lo muestra el siguiente esquema:

Circulo Hermenéutico de Gadamer



El círculo hermenéutico de Gadamer relacionado con la precomprensión- comprensión- interpretación- aplicación nos indica que toda comprensión conlleva una interpretación; y toda interpretación que apunta a una comprensión, una aplicación al interpretarse y comprender siempre desde el propio horizonte, el horizonte de lo estudiado. La aplicación siempre conlleva la frónesis aristotélica (García, 2005).

El círculo hermenéutico de Gadamer sirve para entender las experiencias de los sujetos a partir de un contexto determinado y en un tiempo específico, en el cual es necesario tomar en cuenta los prejuicios de las personas para comprender e interpretar sus horizontes y así fusionarlos con el fin de aplicarlo de manera práctica, cabe mencionar, que la comprensión, la interpretación y la aplicación se dan de manera simultánea porque es parte de la dialéctica de Gadamer de hacer interactuar al texto objetivamente existente y la tradición del intérprete de manera cíclica.

El autor Heidegger describe este círculo en forma tal que la comprensión del texto se encuentre determinada continuamente por el movimiento anticipatorio de la precomprensión. El círculo no es pues, de naturaleza formal; no es subjetivo ni objetivo, sino que describe la comprensión como la interpenetración del movimiento de la tradición y del movimiento del intérprete.

El círculo [...] no es subjetivo ni objetivo, sino que describe la comprensión como la interpretación del movimiento de la tradición y del movimiento del intérprete. La anticipación de sentido que guía nuestra comprensión de un texto no es un acto de la subjetividad, sino que se determina desde la comunidad que nos une con la tradición. Pero en nuestra relación con la tradición, esta comunidad está sometida a un proceso de continua formación [...] nosotros mismos lo instauramos en cuanto que comprendemos, participamos del acontecer de la tradición y continuamos determinándolo así desde nosotros mismos. (Gadamer, 1975, p.359).

El filósofo Gadamer establece que se debe dejar hablar al texto (comunidad) para poderla comprender y así refutar nuestros valores y creencias para que se integren de manera modificada a ese objeto que se interpreta, a esto se le llama anticipación perfecta:

Comprender significa primeramente entenderse en la cosa, y sólo secundariamente destacar y comprender la opinión del otro como tal. Por eso la primera de todas las condiciones hermenéuticas es la precomprensión que surge del tener que ver con el mismo asunto. (Gadamer, 1975, p.333).

El círculo hermenéutico no es en este sentido un círculo metodológico, sino que describe un momento estructural ontológico de la comprensión. Este círculo trae como consecuencia la anticipación de la perfección, que significa que sólo es comprensible lo que representa una unidad perfecta de sentido. (Nercelles, 2006).

La situación anterior nos confirma que comprender significa primariamente entenderse en la cosa, y sólo secundariamente destacar y comprender la opinión del otro como tal. Por eso la primera de todas las condiciones hermenéuticas es la precomprensión que surge del tener que ver con el mismo asunto. Desde esto se determina lo que puede ser considerado como sentido unitario, y en consecuencia la aplicación de la anticipación de la perfección. (Nercelles, 2006).

En este sentido, una conciencia formada hermenéuticamente tendrá que ser hasta cierto punto también conciencia histórica, y hacer conscientes los propios prejuicios que le guían en la comprensión con el fin de que la tradición destaque a su vez como opinión distinta y acceda así a su derecho. (Nercelles, 2006).

Una hermenéutica adecuada debe mostrar en la comprensión misma la realidad de la historia. Al contenido de este requisito se llamaría historia efectual. Entender es, esencialmente, un proceso de historia efectual. (Nercelles, 2006). La historia efectual aquí significa el actuar de la tradición en general y, correlativamente, expresa el hecho de que nosotros somos un producto de la historia.

El ser históricos para la hermenéutica es quedar marcados de manera indeleble por los efectos de la cultura y la tradición aun cuando no nos percatemos de ello. Para la hermenéutica, ser históricos es la conformación de nuestras conciencias por los efectos del tiempo y de la historia y, en esa medida, la conciencia hermenéutica, la conciencia de la historicidad, significa aceptar que la historia produce efectos sobre la comprensión histórica misma, independientemente de nuestra conciencia, y que estos efectos nos sitúan de manera definitiva en nuestro presente y nos constituyen tan marcadamente que es imposible pensar el pasado desde la perspectiva del pasado mismo. (Grondin, 2005).

El ser históricos para la hermenéutica quiere decir que el pasado sólo podemos pensarlo desde el presente y que entre pasado y presente hay necesariamente un puente que nos impide que pasado y presente existan cada uno por separado. En suma, para la hermenéutica pensar históricamente quiere decir en realidad realizar la transformación que les acontece a los conceptos del pasado cuando intentamos pensar en ellos. (Grondin, 2005). Es decir, la conciencia histórica, se define como el mero conocimiento del pasado y de cómo sus actos afectan al presente.

Las creencias y los valores que se tienen son fundamentales para poder empezar a interpretar un texto (precomprensión), pero sino se controlan para que se permita hablar al texto por sí mismo, pueden ocasionar que se caiga en ocurrencias de un estilo popular e incluso impedir que esas tradiciones se reformulen al momento de comprender ese contexto y así aportarle un criterio de verdad al círculo de hermenéutico, así lo establece Heidegger:

El círculo no debe ser degradado a círculo vicioso, ni si quiera a uno permisible. En el yace una posibilidad positiva del conocimiento más originario, que por supuesto sólo se comprende realmente cuando la interpretación ha comprendido que su tarea primera, última y constante consiste en no dejarse imponer nunca por ocurrencias propias o por conceptos populares ni la posición, ni la previsión, ni la anticipación, sino en asegurar la elaboración del tema científico desde la cosa misma. (Gadamer, 1975, p.332).

En Heidegger la comprensión se convierte justa y precisamente en un modo de realización del ser-ahí. Con esto, según Gadamer, Heidegger lograría ese punto de partida tan esencial a la hermenéutica: la preestructura de la comprensión, con la cual logró penetrar precisamente en la estructura ontológica de la comprensión, animando con esto la idea de la comprensión como aquel acontecer al cual, además, el intérprete pertenece. (Grondin, 2005).

La primera de todas las condiciones hermenéuticas es la precomprensión que surge del tener que ver con el mismo asunto. Desde esto se determina lo que puede ser considerado como sentido unitario, y en consecuencia la aplicación de la anticipación de la perfección. (Nercelles, 2006).

Así mismo, es preciso mencionar que la relación entre comprensión, interpretación y aplicación para comprender el contexto de los sujetos, son elementos fundamentales que están integrados durante todo el proceso del círculo hermenéutico, es decir, no actúan de manera individual en la reflexión hermenéutica de un texto, así lo establece Gadamer:

Nosotros habíamos llegado al conocimiento de que la aplicación no es una parte última y eventual del fenómeno de la comprensión, sino que se determina a éste desde el principio y en su conjunto. (Gadamer, 1975, p.378).

El saber hermenéutico. recupera la noción de aplicación de la tradición hermenéutica donde el problema se dividía de la siguiente manera: subtilitas intelligendi (la comprensión), subtilitas explicandi (la interpretación), añadiéndose después la subtilitas applicandi (la aplicación). Estos tres momentos caracterizaban la realización de la comprensión y se

consideraban menos un método que un saber hacer, saber hacer que requería fineza de espíritu. (Grondin, 2005).

La comprensión y la aplicación son lo mismo y en cada aplicación se lleva a cabo un constante y progresivo desarrollo de la formación de los conceptos, lo que planteará nuevamente desde la perspectiva de la lingüística. Gadamer le confiere una amplitud sin precedentes al sostener que la comprensión no es sino la aplicación de un sentido al presente. La traducción ofrece un buen ejemplo de lo que Gadamer entiende por aplicación: traducir un texto es hacer que hable en otro lenguaje. (Grondin, 2005).

El comprender es traducir un significado o ser capaz de traducirlo. Comprender es sentirse interpelado por un significado, poder traducirlo en un lenguaje que siempre es necesariamente el nuestro. Es decir, el intérprete, cuando comprende, pone de lo suyo, pero ese «suyo» es también de su época, de su lenguaje y de sus interrogantes. (Grondin, 2008).

La hermenéutica a pesar de que analiza los textos escritos, también puede estudiar los actos simbólicos y del habla, así como las acciones humanas para establecer una interpretación o comprensión desde un aspecto histórico, con base en un contexto particular, que tome en cuenta las experiencias cotidianas de los sujetos, como un conocimiento diferente con base en las vivencias de los sujetos, así lo señala Gadamer: *Toda vivencia implica horizontes anteriores y posteriores y se funde en última instancia con el continuum de las vivencias presentes de antes y después, en la unidad corriente vivencial.* (Gadamer, 1975, p. 374).

La hermenéutica es la disciplina que interpreta un texto a partir de su contexto, pero el texto aparte de ser escrito también es hablado, actuado o cultural. De ahí que la hermenéutica se utilice para la comprensión de las culturas, por ende, se retoma la hermenéutica que maneja Gadamer, entendiéndola como una ampliación de horizontes o perspectivas culturales. (Arriarán, 2007).

La hermenéutica de Gadamer permite analizar un contexto particular de los sujetos a través de los actos simbólicos, aunado con sus experiencias cotidianas, que permiten alcanzar otras racionalidades por medio de la interpretación. Así mismo, se deja en claro que la hermenéutica también analiza acciones no escritas o verbalizables, como las acciones humanas, en este caso de la investigación serían las acciones escolares.

Al retomar las experiencias cotidianas de los sujetos para comprender su significado simbólico a través de la interacción del lenguaje, se alude a la hermenéutica de Gadamer, ya que se toma en cuenta la parte no escrita, así como la perspectiva cultural con el propósito de generar un conocimiento diferente por medio de la comprensión e interpretación.

La hermenéutica de Gadamer permite interpretar los hechos desde la comprensión de los contextos particulares de los sujetos, llenos de tradiciones y cosmovisiones históricas, así lo señala Gadamer en su libro *Verdad y Método* (1975).

[...] En su origen el problema hermenéutico no es en modo alguno un problema metódico. No se interesa por un método de la comprensión que permita someter a los textos, igual que cualquier otro objeto de la experiencia al conocimiento científico [...] Y sin embargo trata de ciencia y trata también de verdad [...] Cuando se comprende la tradición no sólo se comprenden textos, sino se adquieren perspectivas y se conocen verdades. (Gadamer, 1975, p.32)

En la hermenéutica, de acuerdo a Gadamer, no existen reglas para indicar la veracidad comprensiva de un texto, ya que el mismo texto puede ser interpretado desde distintas perspectivas culturales (tradiciones), ya que cada interprete tiene diversos horizontes llenos de creencias y valores que le permite fusionar y ampliar su horizonte al momento de la comprensión.

1.1.5. Fusión de Horizontes

La comprensión es interpretativa, hermenéutica, y para mostrar esto Gadamer recurre al concepto fenomenológico de horizonte de Husserl, se apoya en la noción heideggeriana de la historicidad radical de la situación humana y de la comprensión humana. La comprensión es según Gadamer lingüística y dialógica, caracteriza el evento dialógico de la comprensión como una fusión de horizontes sobre la cosa misma [die Sache selbst], el asunto en cuestión. (Grondin, 2008).

El autor Gadamer señala que, la hermenéutica es una disciplina que interpreta la cultura a partir de las tradiciones históricas de los sujetos, por ende, para comprender sus acciones es necesario retomar la fusión de horizontes, la cual se establece por medio de un diálogo entre el pasado y el presente. Aquí Gadamer habla del concepto de fusión de horizontes entendiéndose éste como la interpretación que hace la conciencia en el presente (aquí y ahora) conjugado con la eficacia histórica. (Grondin, 2003).

Es decir, comprender el pasado, no es salirse del horizonte del presente, y de sus prejuicios, para situarse en el horizonte del pasado. Es más bien traducir el pasado en el lenguaje del presente, donde se fusionan los horizontes del pasado y presente. La fusión es entonces tan lograda que ya no se puede distinguir lo que concierne al pasado de lo que concierne al presente. Si hay fusión con el presente es porque la comprensión encierra siempre una parte de aplicación. El intérprete, cuando comprende, pone de lo suyo, pero ese suyo es también de su época, de su lenguaje y de sus interrogantes. (Grondin, 2008).

En primera instancia, es necesario aclarar qué es un horizonte, de acuerdo a Gadamer (1975) [...] *es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto*. El concepto horizonte expresa la mayor amplitud de visión que debe poseer quien comprende. Para llevar a cabo una interpretación de la cultura se debe tener una apertura de mayor amplitud hacia nuevos horizontes y no quedarse con una perspectiva que sólo denota un determinado punto, sino ir más allá de esa delimitación con el propósito de valorar más a los significados simbólicos, *un horizonte no es una frontera rígida sino algo que se desplaza con uno y que invita a seguir entrando en él*. Gadamer (1975, p.372).

El adquirir un horizonte (*Horizont gewinnen*) siempre significa aprender a ver más allá de lo que está cerca, demasiado cerca, no a apartar la mirada, sino a verlo mejor, en un conjunto más amplio y en proporciones más justas. Esta situación evoca acertadamente la idea, para ser retenida para la continuación, de ir más allá de nuestro punto de vista demasiado subjetivo (o nuestro horizonte). (Grondin, 2005).

En el cuestionamiento recíproco del presente y del pasado ocurre lo que Gadamer llama la fusión de horizontes. En el caso de la comprensión histórica, que es el caso típico de Gadamer, el horizonte del pasado se fusionaría con el del presente. Pero, está claro que el alcance de la fusión de horizontes va más allá del alcance de la comprensión del pasado. También actúa en la comprensión de los demás, de otras culturas y, *a fortiori*, en la comprensión de uno mismo (porque es bastante difícil querer distinguir aquí al que comprende de lo que comprende). (Grondin, 2005).

El sujeto, o ese grupo de individuos, tiene su horizonte para decir que posee su propia visión de las cosas. Pero podría ser que aquí el término horizonte se desvíe un poco de su significado. Esto se debe a que es más correcto decir que el horizonte es lo que vemos desde un punto de vista. No es el punto de vista en sí mismo. Cuando subimos a un

promontorio o en la cima de una montaña, disfrutamos de una vista muy hermosa del horizonte, pero no es nuestro punto de vista el que es el horizonte en sí. (Grondin, 2005).

Al tener una apertura de horizontes se toma en cuenta la perspectiva propia de las experiencias y también la de los otros, es decir, según Gadamer, para poder comprender o traducir la experiencia del otro, el intérprete requiere tener su propio horizonte histórico. Cada sujeto al contar con su horizonte histórico, se le reconoce su tradición histórica, la cual tiene una serie de significados simbólicos, que deben reconocerse al momento de existir un diálogo con la otra persona, quien también cuenta con su propio horizonte histórico, es aquí cuando se establece la fusión de horizontes con el fin de valorar las perspectivas ajenas y la de los demás con el propósito de llegar a una comprensión a partir de la existencia del ser, de sus tradiciones y expresiones culturales.

La comprensión de expresiones se refiere en definitiva no sólo a la captación inmediata de lo que contiene la expresión sino también al descubrimiento de la interioridad oculta que la comprensión permite realizar de manera que finalmente se llega a conocer lo oculto. Pero esto significa que uno se entiende con ella. En este sentido vale para todas las cosas que el comprende se comprende, se proyecta a sí mismo hacia posibilidades de sí mismo. (Gadamer, 1975, p.359).

La primera fusión de horizontes que se da en el lenguaje es la del pensamiento y el lenguaje. En otras palabras, no habría un mundo autónomo de pensamiento y luego, o en segundo lugar, un medio de lenguaje que permitiera comunicarlo, en tal o cual lenguaje. Pensar para Gadamer es siempre un proceso lingüístico o al menos orientado hacia un lenguaje posible (que Platón reconoció cuando dijo del pensamiento que era un *diálogo* del alma consigo mismo). Este es el significado más profundo de la fusión de horizontes en Gadamer: no solo hay una fusión de pensamiento y lenguaje, hay una fusión aún más originaria del ser y el lenguaje. Pero nos damos cuenta de que estas dos fusiones mismas acaban fusionándose, en una tercera fusión, si se quiere, la de cosa, pensamiento y lenguaje. (Grondin, 2005).

Al reconocer la posición y el horizonte cultural del otro como sujeto, se integra un horizonte global que permite la comprensión e incluso se desecha la idea de que, uno se traslada a mundos extraños al interactuar con los otros seres; por el contrario, existe una empatía con el otro, no a partir de ponerse en el lugar de él sino al desplazarse a su contexto con el propósito de tener una visión más amplia de la comprensión:

Este desplazarse no es ni empatía de una individualidad en la otra, ni sumisión del otro bajo los propios patrones [...] El concepto de horizonte se hace aquí interesante porque expresa esa panorámica más amplia que debe alcanzar el que comprende. Ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo [...] sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande y en patrones más concretos. (Gadamer, 1975, p.374).

Al desplazarse al contexto de los otros se realiza una comprensión de la tradición de los sujetos, por tanto, esta cuestión desecha que la hermenéutica sea un acto de subjetividad a través de una arbitrariedad de ocurrencias y de la limitación que establece el pensamiento al percibir la realidad, de ahí que se debe fijar la mirada en la cosa misma o contexto. Es decir, comprender lo que alguien dice es ponerse de acuerdo en la cosa por medio de la fusión de horizontes que dan prioridad a las tradiciones y así evitar ponerse en el lugar del otro para reproducir sus vivencias, así lo menciona Gadamer al establecer que:

El comprender debe pensarse menos como una acción de la subjetividad que como un desplazarse uno mismo hacia un acontecer de la tradición en el que el pasado y el presente se hallan en continua mediación. (Gadamer, 1975, p.359).

La comprensión, según Gadamer, está relacionada estrechamente con la tradición y en menor proporción con la subjetividad, ya que el entendimiento de un texto debe basarse en la interpretación histórica. Es decir, la hermenéutica no es un acto de ocurrencias subjetivas para interpretar de manera relativista, por el contrario debe desplazarse al contexto de los otros sujetos y al propio para interpretar a partir de sus tradiciones históricas, de ahí la importancia de conjuntar mito/ciencia.

Al fusionarse los horizontes de los sujetos que intervienen en el acto de la comprensión, cada uno de ellos construye su horizonte a partir de los hábitos y costumbres que se ha formado en la familia, en la sociedad y en su contexto que se ha desarrollado, ya que antes de llegar a una autocomprensión de él mismo debe reflexionar su propia tradición y la de los otros (fusión de horizontes) para comprenderse y así comprender a los demás, en un ir y venir del texto al contexto con el propósito de establecer un giro o círculo hermenéutico.

Es otras palabras, se parte de una particularidad para comprender lo general con el fin de interpretar la realidad con base en la tradición histórica, o dicho de otro modo, la comprensión de un texto alude a un marco social de referencia a través de un diálogo o

simplemente es colocar el texto en su contexto, así lo señala Gadamer al establecer que la comprensión de un texto es por medio de sus tradiciones históricas.

Se cree comprender porque se mira la tradición desde el punto de vista histórico, esto es, porque uno se desplaza a la situación histórica e intenta reconstruir su horizonte [...] Este reconocimiento de la alteridad del otro, que convierte a ésta en objeto de conocimiento objetivo. (Gadamer, 1975, p.375).

Cabe mencionar que, las costumbres se adoptan libremente, pero ni se crean por libre determinación ni su validez se fundamenta en ésta. Precisamente es esto lo que se llama tradición: fundamento de su validez. En realidad, la tradición siempre es un momento de la libertad y de la historia. La tradición es esencialmente conservación, y como tal nunca deja de estar presente en los cambios históricos. (Nercelles, 2006).

El sujeto al construir su propio horizonte cultural y al fusionarlo con el de los otros establece una interpretación por medio de la reflexión, es decir, realiza una autocomprensión y comprensión de los actores sociales a través de un círculo hermenéutico, con base en un diálogo para interpretar por medio de las tradiciones históricas, las cuales incitan a los sujetos o a los intérpretes a retomar sus prejuicios y juicios.

1.1.6. Prejuicios

En la comprensión hermenéutica de las tradiciones históricas de los sujetos debe tomarse en cuenta los prejuicios y los juicios del intérprete para alcanzar una autocomprensión y comprensión de los otros. Estos prejuicios se van adquiriendo a partir de los hábitos y costumbres que se van formando en su contexto, es decir, al construir su propio horizonte cada sujeto adquiere una serie de prejuicios y juicios.

Empero, ¿qué se entiende por prejuicio?

En sí mismo prejuicio quiere decir un juicio que se forma antes de la convalidación definitiva de todos los momentos que son objetivamente determinantes [...] prejuicio no significa pues en modo alguno juicio falso, sino que está en su concepto el que pueda ser valorado positivamente o negativamente. (Gadamer, 1975, p.337).

Las ideas previas sobre la realidad no significan que sean de un valor negativo para objetivarlas, o dicho de otra forma, los hábitos y costumbres que se van adquiriendo deben tomarse de una manera consciente para comprender la tradición, ya que la comprensión de la hermenéutica debe basarse en la autocomprensión de los juicios y prejuicios del intérprete. *Por eso los prejuicios de un individuo son, mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser.* (Gadamer, 1975, p.344).

La historicidad de nuestra existencia implica que los prejuicios se conviertan en las «líneas orientativas» que hacen posible toda nuestra experiencia. Ellos son los que determinan nuestra apertura al mundo y los que hacen posible que las cosas accedan a su sentido. No hay, por tanto, comprensión libre de prejuicio. De ahí la relativización del conocimiento objetivo. Así pues, aceptar los propios prejuicios y tomar conciencia de ellos supone la actitud racional de aceptar y asumir la propia condicionalidad histórica, es decir, la finitud de la existencia humana. (de Santiago, 2005).

La hermenéutica es una disciplina que recupera las tradiciones culturales e históricas de diferente naturaleza para comprender a los sujetos. De ahí que, la hermenéutica retome contextos particulares, ya que la interpretación sólo se lleva a cabo en situaciones históricas concretas, así lo refiere Gadamer al establecer que, su objetivo es alcanzar una comprensión e interpretación histórica de las culturas a partir de sus tradiciones o una hermenéutica que integre una ampliación de horizontes o perspectivas culturales.

El filósofo Gadamer al considerar la tradición cultural como texto o como conjunto de referentes sociales, que pueden interpretarse simbólicamente, establece nuevas formas de generar conocimiento e incluso maneras distintas de aplicar la hermenéutica, que no sólo se basan en los textos escritos sino también en los actos simbólicos, en el habla o en su defecto en las acciones humanas. Es decir, la filosofía hermenéutica de Gadamer renuncia a la reflexión sobre conciencia y realidad, apostando por una meditación sobre el hombre como ser-en-el-mundo y por el mundo como *nuestro* mundo, quedando implicados como ser-en-el-lenguaje y lenguaje-que-dice-ser.

En otras palabras, busca nuevas formas de generar conocimiento que retome las experiencias de los sujetos sin llegar a oponerse a la metodología general ligada al método científico. En este aspecto, Gadamer busca nuevas formas de generar conocimiento opuestas a los sistemas absolutos y dogmáticos, que dan validez al conocimiento, por ende,

es necesario pugnar por una liberación y una resistencia de los sujetos ante las estructuras totalitarias que provocan una visión unitaria de la realidad.

El autor Gadamer se opone a que una racionalidad impere sobre otra, a través de un dominio de los saberes, incluso intenta recuperar otras alternativas como el arte, las cuales no buscan consolidarse como un saber dominante de manera objetiva, sino sólo ampliar el horizonte cultural del interprete y el de los otros al fusionarlos para poder interpretar al texto desde su propio contexto o tradición histórica, o dicho de otra manera, la interpretación hermenéutica sólo se lleva a cabo en situaciones históricas específicas.

1.1.7. Arte y Hermenéutica

Gadamer establece que las verdades relacionadas con el ser humano no pueden descubrirse a través del método de las ciencias naturales, de ahí que se recurra a la hermenéutica, es decir, a la interpretación para comprender las acciones de los sujetos, ya que la interpretación no es un método sino una manera de ser en el mundo. Por ende, la hermenéutica es considerada como el arte de explicar y transmitir lo dicho por otros a través de la interpretación con base en la tradición y la comprensión. (Gadamer, 2006).

La hermenéutica Gadameriana permite comprender e interpretar textos desde una perspectiva de la experiencia humana en el mundo, inscrita en un tiempo y en un espacio determinado (en una finitud); de ahí que la hermenéutica no sólo interprete textos tradicionales sino también acciones humanas consideradas textos, pero de una forma diferente al método científico positivista.

Así, mismo, Gadamer establece una crítica a la obsesiva cientificidad de las ciencias humanas al querer implementar el método de las ciencias naturales para comprender los hechos, ya que éstos no deben seguir la aplicación de un método científico, de ahí que se recurra al arte como una alternativa para alcanzar una verdad por medio de las experiencias de los sujetos en el mundo sin la rigurosidad de ciertas reglas (Gadamer, 1975). Es decir, Gadamer a través de elementos filosóficos quiere demostrar también que el arte es conocimiento. Incluso intenta trazar un puente ontológico entre el arte del pasado y el arte moderno y así establecer una relación con la tradición y el presente del arte.

El arte es crear una expresión sensible sin el sometimiento a las normas, pero cabe mencionar que, la libertad que se alcanza en el arte es desde una perspectiva estética y no de la realidad, dicho de otra manera, el arte permite la libertad de crear y expresar un sentimiento o idea, pero sólo a través de un objeto sensible, pero en la realidad se sigue sometido a un sistema.

Empero, Gadamer menciona que la obra de arte nos dice algo de manera sensible por ello es objeto de la hermenéutica, pero aquello que nos remite siempre ha estado presente en la obra de arte de manera simbólica, ya que la obra de arte es una representación simbólica de la vida. El concepto de símbolo le sirve a Gadamer para afirmar la posibilidad de reconocernos a nosotros mismos en el arte. Es decir, el símbolo no sólo permite conocer el significado, sino que también lo hace estar presente o representado en la obra misma, la función representativa del símbolo no se reduce a remitir lo que no está presente. Por el contrario, el símbolo hace aparecer como presente algo que en el fondo lo está siempre. (Montero, 2005).

Gadamer considera que el arte al igual que otras formas simbólicas no se trata de una mera imitación de la realidad sino un descubrimiento de ella, por ende, se constituyen como una visión objetiva de las cosas y de la vida humana, de ahí que al hombre se le llame animal simbólico porque intercambia sus experiencias a través de la interacción de una serie de símbolos, así lo refiere Montero:

Se ha llamado al hombre animal simbólico, y en este sentido, no solamente el lenguaje verbal sino toda la cultura, los ritos, las instituciones, las relaciones sociales, las costumbres, etc, no son otras cosas que formas simbólicas [...] en las que el hombre encierra su experiencia para hacerla intercambiable, se instaura humanidad cuando se instaura sociedad, pero se instaura sociedad cuando hay comercio de signos. (Montero, 2005, p.32).

El autor Gadamer construye una definición de arte a partir de tres conceptos que aluden al modo de ser del hombre desde un aspecto cultural y de su naturaleza, dichos elementos están relacionados con el juego, el símbolo y la fiesta.

El ser humano tiende naturalmente al arte y esto se muestra claramente en el instinto de juego. *El juego es una función elemental de la vida humana, hasta al punto que no se puede pensar en absoluto la cultura humana sin un componente lúdico.* (Lorca, 2007). Esta cuestión del juego nos indica que el arte al igual que la parte lúdica es una esencia natural del sujeto por ello se puede considerar que es un ser creativo, expresivo y libre.

Es preciso mencionar que, al hablar de una libertad en el juego no quiere decir que no existan reglas, al contrario, es necesario establecer una serie de normas para darle una racionalidad o un automovimiento al propio juego. Es decir, la libertad en el juego se refiere, de acuerdo a Gadamer a que, cada juego tiene sus propias reglas establecidas para ejecutarlo y si lo asimilamos con el arte, éste también debe tener cierta normatividad para poderlo crear y así autorregularse.

Cuando hablamos de juego en el contexto de la experiencia del arte, no nos referimos con él al comportamiento ni al estado de ánimo del que crea o del que disfruta, y menos aún a la libertad de una subjetividad que se activa a sí misma en el juego, sino al modo de ser de la propia obra de arte. (Gadamer, 1991, 210).

El sujeto del juego no son los jugadores, sino el juego mismo; si lo relacionamos con el arte, el sujeto de la experiencia del arte es la obra y no sus espectadores.

El segundo elemento que se refiere Gadamer para definir al arte es del símbolo. El símbolo le permite al sujeto reconocerse en la obra de arte. Dicho de otra manera, lo simbólico no remite al significado, sino que representa el significado, aquello a lo que refiere se encuentra en la obra misma. Si la esencia del juego es el automovimiento, la de lo simbólico será el autosignificado. (Lorca, 2005).

La obra de arte es símbolo por su naturaleza autorreferente, y no tiene que remitir a nada ajeno a sí misma, sin importar si su lenguaje involucra una interpretación cercana o lejana a la realidad. (Montero, 2005).

El tercer concepto que maneja Gadamer para referirse al arte es de la fiesta, la cual tiene una relación con el aspecto comunicativo al vincularlo con la experiencia estética. Es decir, en una fiesta se rechaza el aislamiento y produce la comunicación entre todos los asistentes. Lo mismo sucede con el arte, hay una comunicación entre el arte del pasado y el arte moderno.

Los objetos de la realidad empírica no poseen una identidad consigo mismo, en cambio las obras de arte poseen una identidad estética, se buscan a sí mismas, se imitan a sí mismas, poseen una estructura y un lenguaje que le son propios [...] (Lorca, 2007, p. 45).

Gadamer con base en estos tres elementos (juego, símbolo y fiesta) intenta demostrar la tendencia de todos los hombres y de todas las culturas al arte. Incluso pretende recuperar la verdad de las ciencias del espíritu por eso lucha con la idea del arte como apariencia

bella, porque el hecho de que no se pueda aprehender el contenido de la verdad de las obras no impide que sean comprendidas. (Lorca, 2007).

El autor Gadamer crítica la conciencia estética, aquella que aborda la obra de arte de manera estética, ya que rompe con la relación entre la obra y el mundo. En la conciencia estética encontramos los rasgos de la conciencia culta: elevación hacia la generalidad, distanciamiento respecto a la particularidad de las aceptaciones o rechazos inmediatos. (Gadamer, 1991).

El arte no debe limitarse a un aspecto racional al tratarlo de conceptualizar en términos definitivos y abstractos, ya que la obra de arte nos dice algo, por ende, es objeto de estudio de la hermenéutica, porque como algo que dice algo pertenece al contexto de todo aquello que se debe comprender. (Gadamer, 2006).

El arte en Gadamer es un modo de comprensión e interpretación, ya que no es una cuestión de irracionalidad o de subjetividad dependientes de los gustos particulares o del genio, por el contrario, pertenece al ámbito de la verdad y del conocimiento. Por ende, el arte maneja una racionalidad distinta a la razón dominante, de ahí que se le considere como una alternativa para las ciencias humanas. (López, 2006).

Lo verdadero en el arte es algo no existente, el decir, el hecho de que las obras de arte estén ahí nos indica que lo no existente puede ser, porque con los elementos de la realidad (el lenguaje, los colores, el sonido, el movimiento corporal) se puede realizar algo diferente a lo que ya existe. (Lorca, 2007).

Empero, el ser de la obra de arte es hermenéutico porque permite la expresión lingüística de un sentir, que se debe interpretar y comprender. Incluso la obra artística expresa el contexto del cual surge, de ahí que contenga una verdad histórica, que al comprenderse podremos autocomprendernos. De ahí que a la obra de arte se vincule con la parte hermenéutica, porque al decirnos algo nos confronta con nosotros mismos, esto significa que la obra enuncia algo que descubre lo desconocido, por ende, es considerada una fuente de la verdad y al comprenderla de manera adecuada nos comprendemos a nosotros mismos. (López, 2006).

Cabe mencionar que, la obra de arte no es un simple objeto, sino una experiencia que transforma al que la experimenta. La subjetividad que maneja la obra, es de manera ampliada porque abarca tanto la del autor como la del receptor e incluso la de la transmisión. Es decir, la verdad no hay que buscarla sólo en el objeto sino también en el sujeto y en la

tradición, así lo establece Gadamer al señalar que, la experiencia estética es como una experiencia histórica, ya que ambas permiten una mediación de significados con el contexto de los sujetos, o una fusión de horizonte del pasado (objeto) con el presente (sujeto). Esto significa que el arte tiene una verdad propia, en la medida que la imaginación se encamina al conocimiento, aunado a que la intuición interior del sujeto nos muestra la totalidad del ser en el mundo. (López, 2006).

La legitimación del arte no sólo radica en el placer estético que produce sino en la revelación del ser, ya que la obra de arte captura en una imagen la realidad, más no copia la realidad. Una imagen no es una reproducción o una imitación de una idea, sino que la idea se expresa a sí misma y cobra realidad en la obra de arte. En la imagen el ser accede a una manifestación visible y con sentido. Por ejemplo, la pintura no copia el mundo real, sino que es el mismo mundo con un sentido intensificado. (López, 2006).

Gadamer establece que, la representación artística hace que surja algo de la realidad que antes no era visible, por tanto, abre su esencia, por eso señala que mimesis es una reproducción esencial o representación de la esencia, es decir, un crecimiento del ser. (López, 2006).

En la obra de arte se contempla el mundo y el mundo también se contempla como obra de arte, y en esa obra de arte se aprende a entendernos a nosotros mismos, ya que la obra de arte es una interpretación del mundo. (López, 2006)

La obra de arte al ser su propia representación se vuelve una representación abierta e inacabada, es decir, en un suceso inconcluso, ya que su esencia pertenece a la historia y el sujeto que la comprende también pertenece a la historia. Este inacabamiento del arte también se da en la historia humana. (López, 2006). Ya que no puede haber arte sin hombre, o con un hombre deshumanizado.

El filósofo Gadamer menciona también la alternativa del arte, que permite recuperar su interpretación a través de los elementos que proporciona la historia y el mundo para extraer su verdad y un conocimiento sobre nosotros mismos. Incluso, el arte conduce a manejar sin límites la creatividad, la sensibilidad y la imaginación como un acto de libertad y expresión que lleve a disfrutar y gozar su producción; si lo relacionamos con la educación se debe impulsar la tradición del alumno como una forma de autorrealización y gusto por el saber sin ninguna disciplina y control por la burocracia estatal, simplemente por un acto de aprender por aprender.

En este último punto Gadamer también coincide con una oposición a los sistemas absolutos para dar cabida a la pluralidad de discursos, así como a la experiencia local de los sujetos para generar otras formas de pensamiento opuestas a la razón y la técnica eficientista que sólo llevan a una verdad totalitaria. Por ende, se plantean alternativas distintas como la hermenéutica de Gadamer para realizar investigaciones educativas y establecer una educación de resistencia a los modelos absolutos en la educación.

Antes de continuar con la explicación de la aplicación del círculo hermenéutico de Gadamer dentro de la parte educativa, es necesario definir qué se entiende por una educación de resistencia a los modelos educativos absolutos que sólo ven a los sujetos como personas eficientes y como objetos.

1.2. La Educación de resistencia

La necesidad de buscar nuevas alternativas de conocimiento a través de las experiencias cotidianas y de las pequeñas historias, que reivindiquen al sujeto por medio de su sensibilidad y creatividad para alcanzar una emancipación, se recurre a la hermenéutica de Gadamer con el propósito de interpretar y comprender las acciones culturales de los sujetos dentro de las aulas, a través del círculo hermenéutico, que ayude a conocer las tradiciones, los horizontes, los prejuicios y la parte simbólica de los actores educativos y así integrar el arte como una salida que permita generar un modelo pedagógico que sea distinto a los referentes tradicionales, impulsados por la modernidad.

Cabe mencionar que, a pesar de que impera el dominio del paradigma moderno en la sociedad actual, existen indicios para reivindicar a los sujetos en cualquier aspecto de su vida cotidiana, uno de ellos es en la parte educativa y del conocimiento, al proponer racionalidades alternativas opuestas a la modernidad, como, por ejemplo, las ideas establecidas por el círculo hermenéutico de Gadamer por medio de una educación de resistencia.

Empero, ¿cómo se podría definir a la educación por resistencia? Antes de contestar dicha cuestión es preciso revisar el contexto educativo actual y la postura de los autores educativos: Giroux, Vásquez, González y Toffler para dejar en claro nuestra propia conceptualización de qué es la educación de resistencia en nuestro microespacio de práctica docente, la educación media superior del IPN, y así proponer una educación para recuperar al sujeto desde su aspecto cultural.

El contexto actual de la educación media superior del IPN sigue la lógica de la modernidad técnica, al transmitir dentro de sus programas de estudio, la idea de preparar a los alumnos bajo el esquema del modelo educativo por competencias, complementado por la educación 4.0, los cuales se caracterizan por enfatizar en el desarrollo de destrezas, habilidades, eficiencia y manejo práctico de las nuevas tecnologías.

La educación pública al estar vinculada con el proyecto modernista a través de la estandarización y la eficiencia de los programas de estudio, tiene el propósito de formar sujetos iguales, que apela por una tradición de métodos disciplinarios y de instrucción administrados por la burocracia estatal para obligar tanto a profesores como alumnos a cumplir actividades rutinarias y así erradicarles su libertad, hasta el grado de no ser sujetos de su propia vida.

La modernidad es una ideología basada en la razón para explicar el universo y dominar la naturaleza, sin tener que basarse en explicaciones irracionales para ello recurre al método científico y al desarrollo de la técnica, que le permita ordenar el conocimiento, administrar las cosas y gobernar a las personas. El sujeto al recurrir a la razón intenta alcanzar el progreso, la emancipación, la igualdad y la felicidad, porque ahora todo lo puede controlar a través del intelecto con el propósito de favorecer el desarrollo humano a través del aspecto técnico y científico.

El ser humano racionalizado, de acuerdo con José Mardones, [...] es un tipo de hombre orientado al dominio del mundo, con un estilo de pensamiento formal, una mentalidad funcional, un comportamiento austero y disciplinado, y unas motivaciones morales autónomas, junto con un modelo de organizar la sociedad alrededor de la institución económica y la burocracia estatal. (Mardones, 1982).

El sujeto moderno confía de forma convincente en sus capacidades intelectuales para dominar la naturaleza y su propio destino para alcanzar un progreso que le permita satisfacer sus necesidades a través de la eficiencia de la técnica, de ahí que demerite la parte sensible, es decir, hace una separación del signo/imagen, del concepto/intuición y de la ciencia/mito para controlar el orden social sólo por medio de la razón, la certeza y la disciplina.

La lógica de la modernidad se hace presente también en la educación, ya que desde los recintos escolares se preparan a los educandos con el propósito de desarrollar sus capacidades, para insertarlos en un futuro a puestos pragmáticos, con base en las

competencias, la rapidez, las habilidades, las destrezas, y el manejo de las tecnologías; por medio de una disciplina, una rutinización y un control académico de los sujetos, dicho de otro modo, homogenizarlos en la capacitación de mano de obra eficiente con base en una educación denominada por competencias o en su defecto educación 4.0, olvidándose de una formación humanística.

La educación media superior actual está ligada con los planteamientos de la modernidad al considerar que, un sujeto puede alcanzar un progreso social al aplicar de manera sistemática la razón técnica en la vida productiva y cotidiana.

Por tanto, si la educación media superior del IPN se encuentra ligada con la ideología de la modernidad, se establecen modelos educativos denominados tradicionales o técnicos, en los cuales el profesor es un poseedor de la verdad -educación bancaria- (Freire, 1970) o un instructor de los conocimientos pragmáticos, que debe guiar a los estudiantes a la eficiencia, como un ente pasivo autómatas, el cual sólo debe seguir las instrucciones de su mentor sin importar el aspecto reflexivo, creativo y crítico del educando, porque lo fundamental es alcanzar las competencias o los resultados cuantificados en el rubro de alumnos aprobados.

1.2.1 La historia de la educación media superior del IPN

La educación media superior del IPN se encuentra dentro de una lógica de la modernidad técnica, así lo constata la historia de la educación media superior del IPN desde sus antecedentes en 1924, y nuestra experiencia docente de diez años en la época actual, ya que dicha institución desde 1998, se conduce a través de un modelo educativo basado en competencias, en el cual se establece que, el alumno debe formarse por medio de las habilidades, las destrezas, la eficiencia y el manejo tecnológico de manera pragmática, aunado con los primeros intentos de ligarla con la educación 4.0.

Por ende, es necesario revisar la historia de la educación media superior del IPN para denotar que dicha institución desde sus orígenes está vinculada con la lógica positivista técnica y mercantilista, aunado a una educación tradicional, de acuerdo a sus planes y programas de estudio.

La creación de la SEP en 1921 permitió agrupar a las escuelas técnicas, que estaban destinadas a quienes hubieran completado la escuela primaria. Esto permitió crear un sistema homogéneo de escuelas técnicas. El ideal de la Dirección de Enseñanza Técnica era convertir a las escuelas técnicas en centros de cultura y de producción en donde los cursos teóricos tuvieran una estrecha relación con el comercio y la industria del país.

El ingeniero Wilfrido Massieu Pérez, el 4 de agosto de 1924, formaliza oficialmente la fundación del Instituto Técnico Industrial, **primer** antecedente del **CECyT** No. 1 “Gonzalo Vázquez Vela. El Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 11 “Wilfrido Massieu”, tiene su origen en 1924, en lo que antiguamente se conocía como Instituto Tecnológico Industrial (I.T.I.). Donde se formaba a los jóvenes como maestros mecánicos y electricistas, respectivamente, siendo su primer director el Ing. Wilfrido Massieu Pérez

Ante esto la educación técnica se planteó como una opción formativa para extensas capas de la población. En 1930 el Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial buscó marcar la distinción entre las escuelas técnicas y las secundarias con la modificación de los programas de materias de cultura general que se ajustaron en profundidad y tiempo en comparación con los establecimientos dependientes de la Dirección de Escuelas Secundarias, todo esto para evitar dificultades en la revalidación de estudios, cuando los alumnos pasaban de una escuela a otras.

En 1932, la Escuela Politécnica Nacional consideró preparar a los muchachos que ingresarían a las escuelas superiores, con suficiente anticipación y bajo los mismos esquemas que conocerían en su educación superior y en su práctica profesional al egresar mediante el sistema de Preparatoria Técnica (prevocacional y vocacional). Por tanto, su principal objetivo fue establecer una institución básica que alimentara a las escuelas superiores con alumnos debidamente preparados mediante la secuencia de enseñanzas, ordenadas, con seriación y alta especialización.

La enseñanza en estas escuelas estuvo dividida en dos ciclos: primero una preparación general y hábitos de trabajo que lo capacitaban para adquirir un oficio, si el aprovechamiento era satisfactorio, el alumno en el segundo año podía percibir un salario de aprendiz y posteriormente podía ser becado por el gobierno para hacer estudios en las otras escuelas técnicas, superiores que estuvieran dentro de la organización de la educación técnica.

En 1936 a pesar de la apertura de los cursos, los trabajos referentes a la creación del IPN no estuvieron del todo terminados y la preparatoria técnica que se había establecido en 1932 sufrió una sustitución por dos ciclos, cada uno de dos años de duración, la prevocacional y la vocacional. El IPN acondicionó y adaptó cinco escuelas en la Ciudad de México de denominaciones distintas entre ellas las tres de preaprendizaje para establecer las escuelas prevocacionales. Estas fueron ubicadas con la intención de cubrir, la extensión del Distrito Federal para que sus alumnos no invirtieran demasiado tiempo ni dinero en trasladarse ellas.

Para 1937 fue preciso aumentar un año más al ciclo de estudios para que quedara en tres años y así intensificar las enseñanzas de historia, geografía, orientación socialista, castellano, ciencias biológicas, matemáticas y talleres con sus correspondientes tecnologías.

También hubo una diferenciación entre las prevocacionales, pues a pesar de que todas tenían el carácter de impartir educación inicial en el área técnica, había una diferencia básica e inevitable en cuanto al género ya que pocas mujeres solicitaban ingreso en las escuelas de ingeniería, a pesar de que no existir ningún impedimento preferían las carreras comerciales y de ciencias biológicas o médicas.

Por tanto, se establecieron prevocacionales llamadas tipo A o universales, en las que se impartía educación técnica orientada a cualquiera de las ramas comprendidas en el siguiente nivel, el de las vocacionales, que eran de ciencias físico matemáticas, económico sociales y biológicas; el único requisito para ingresar a ellas era haber concluido la primaria. En segundo término, estaban las prevocacionales tipo B, destinadas exclusivamente a las ramas de ciencias económico sociales y biológicas, en las que se admitía a educandos de ambos sexos, aunque había una numerosa participación de alumnas.

En ese primer año de trabajo del IPN funcionaron dos escuelas prevocacionales unidas a otras escuelas que compartían el mismo edificio. Las dos primeras eran la Escuela Prevocacional, Vocacional y de Artes y Oficios en las calles de Tolsá y Tresguerras, y el Instituto Técnico Industrial, Prevocacional, Vocacional y de Artes y Oficios, en avenida Lauro Aguirre, colonia Santo Tomás.

Para 1936 el Departamento de Enseñanza Superior Técnica Industrias y Comercial revisó los planes y programas de estudio en particular de las escuelas prevocacionales y de artes y oficios nocturnos para varones que se llevaban los planes publicados en 1934.

Con ello se pretendía que al salir de la escuela prevocacional fueran obreros ventajosamente preparados en relación con los que no podían asistir a ésta.

El conflicto entre las escuelas prevocacionales y las secundarias se agudizó y tras arduas negociaciones, el 10 de febrero de 1938 la SEP dispuso que todas las escuelas de enseñanzas subsecuentes a la primaria, incluidas las prevocacionales, secundarias y nocturnas para trabajadores, siguieran un mismo plan de estudios, para que sus alumnos pasaran a las escuelas de bachillerato con una misma preparación técnica e ideológica.

Para el ingeniero Juan de Dios Bátiz el verdadero conflicto no residía en la duración, ya que él estaba de acuerdo en que se aumentara a tres años, sino en el enfoque al querer equiparar las prevocacionales con la secundaria, pues estas se consideraban como de “cultura general”, dejando de lado la propuesta de “la educación técnica como base del sistema del IPN.

El cambio sexenal de 1940 dio una modificación en la orientación educativa y la expedición de la ley Orgánica de Educación Pública, en diciembre 1941, la cual omitió mencionar en el artículo 9° el ciclo prevocacional como parte integrante del sistema educativo nacional. Con esto las prevocacionales dejaron de existir en los primeros meses de 1942. Sin embargo, los jóvenes politécnicos obtuvieron el compromiso del presidente Ávila Camacho como consecuencia del movimiento de huelga.

Las escuelas prevocacionales que funcionaban en el Distrito Federal continuarían dependiendo del Politécnico, pero con la consigna de transformarse de manera gradual, en escuelas vocacionales. Las escuelas prevocacionales ubicadas en otras entidades, no volvieron al dominio del Politécnico ya que pasaron a formar parte de los Institutos Tecnológicos que se establecerían en cada una de las regiones económicas del país.

Para 1947 el IPN se reorganizó y las escuelas prevocacionales recibieron el nombre de Escuelas Tecnológicas, ante esto el Instituto se constituyó por diecisiete escuelas en total, de las cuales, cinco eran tecnológicas (o prevocacionales), cinco vocacionales y siete profesionales.

El 1° de febrero de 1951 el entonces ITI, hoy conocido como CECyT No. 11 cambió su denominación para dar lugar a la Escuela Técnico Manuel Gual Vidal, secretario de Educación Pública y el 19 del mismo mes inició sus labores con 468 alumnos que podían cursar las especialidades a nivel técnico, en mecánica, electricidad y construcción. Ese mismo año se establecieron para las carreras de obrero calificado en: electricidad,

mecánica automotriz, radiotécnico, auxiliar en construcción, también como técnico, auxiliar en construcción y como técnico topógrafo.

En 1954 adquiere la denominación profesional a nivel medio superior para sus egresados y para 1962, incorporadas las carreras que se impartían en el turno nocturno en la Escuela Superior de Mecánica y Eléctrica, se le sumaron el taller de automóviles y el de radio.

Es así que para 1959 el IPN funda la Vocacional Unica de Ingeniería, ubicada en Allende número 38, en el centro histórico de la Ciudad de México. Por tanto, para 1969 el IPN deja de atender el ciclo secundario denominado prevocacional.

En 1964 se reformó el plan de estudios que se venía aplicando, ya que cambian las carreras de obreros calificados y se establece la secundaria técnica exclusiva para cada una de las especialidades que se impartían y se crean las de profesional medio, como técnico constructor, técnico en automóviles, técnico en electrónica, técnico en diésel, con título y cedula profesional al cumplir con el servicio social y al presentar el examen profesional correspondiente, en cualquiera de las especialidades. El plan de estudios era de dos años para realizar una vocacional específica y otra también de dos años para la carrera que se hubiera elegido.

En 1971 se creó la carrera de ingeniero industrial, con los antecedentes de los estudios de nivel medio y el título de técnico en sus diferentes especialidades.

En 1972 todas las **vocacionales del IPN** se convirtieron en Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos, con base en la reforma educativa, y se les encargó cumplir una doble función: la propedéutica y la terminal. Asimismo, la escuela Técnico Industrial “Wilfrido Massieu” se integró al sistema de Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos, por lo tanto, su nueva denominación es la de C.E.C. y T, No. 11 con un plan de estudios que permite cubrir en tres años el nivel de bachillerato, con una salida vertical–propedéutica-hacia las carreras de nivel medio superior, y otra horizontal.

En 1982 el sistema de educación tecnológica modifico su estatus, con la creación de un bachillerato nacional con tronco común cuyo objetivo fue dar mayor factibilidad a las salidas laterales.

En 1994 con el establecimiento del nuevo sistema educativo, que tienen como fundamento filosófico la competitividad y pertinencia, las especialidades tecnológicas se actualizan de acuerdo con la demanda del medio productivo, cambiando su nombre como: técnico en construcción, técnico en instalaciones y mantenimiento eléctrico, técnico en procesos industriales y técnico en telecomunicaciones.

En el año 2008, el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Instituto Politécnico Nacional, dentro de sus planes de estudios de las ciencias sociales, que abarcan las materias de Comunicación, Entorno socioeconómico de México e Historia, estipuló que, los estudiantes necesitan desarrollar destrezas, habilidades y competitividad para su incorporación al mundo laboral ya que, el educando de esta área se le debe formar con el fin de que adquiera conocimientos, desarrolle habilidades e incorpore valores para participar e incidir en la vida de su grupo, su comunidad y país, así como en el mercado de trabajo de una forma cívica y democrática.

El modelo educativo del CECyT trata de vincular los programas de estudio con el mercado y el trabajo para formar estudiantes eficientes (Gee James, 2002); y así restarle a los educandos elementos creativos que le permitan describir e interpretar el contexto social-histórico; aspectos fundamentales de entendimiento para alcanzar una formación ciudadana colectiva con el pleno conocimiento de sus deberes y derechos sociales, indispensables en la construcción de un sistema con libertad de expresión (Ayala Rubio, 1995). Dicho de otra forma, la educación adquiere un sentido utilitario, competitivo, pragmático e individualista, en detrimento del contenido social y emancipador.

En el área social- humanística del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos, del Instituto Politécnico Nacional, los programas de estudios abordan el aspecto de las competencias, basadas en la metodología científica tradicional, como un punto fundamental en el proceso de enseñanza de los alumnos. Dicho temario carece de una vinculación con la educación social, en cuanto a la adquisición de los conocimientos mínimos para comprender los fenómenos actuales de la sociedad.

En la actualidad la matrícula actual del IPN es de casi 178 mil estudiantes, de los cuales 108 mil son de nivel superior; 62 mil 637 de educación media superior, y poco más de 7 mil de posgrado. A partir de 1996 la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) a través del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) implementó el examen único, producto de este examen se asignan al CECyT

los alumnos de nuevo ingreso; los cuales acreditan su examen con un puntaje de más de 89 puntos.

De acuerdo a un estudio denominado “El perfil sociopedagógico de los alumnos de nuevo ingreso del CECyT”, realizado por las profesoras, Hernández Vera Alma y León Ramírez Laura, en un 71% de los alumnos, el CECyT fue su primera opción en el examen único, en un 53% no conocían el plantel a la hora de ser aceptados y sobresale que el 40% conoce del plantel su oferta educativa a través de familiares, el 24% por la secundaria y un 13% por la Expoprofesiográfica.

Eligieron al IPN en un 80% por el prestigio de la institución y afirman un 99% conocer antes de su ingreso la oferta educativa del plantel; resalta que el 67% de los alumnos invierten para su traslado al plantel de 1 a 2 horas.

El 84% de los alumnos se encuentran ubicados en el rango de 14 a 15 años, encontrando sólo un 2% mayor de 20 años. De ellos el 51% son hombres y de toda la población el 97% son solteros, pero existe un 2% casado y un 1% divorciado y un 1% restante en unión libre.

Se cuenta con el 8% de la población que labora, los cuales mencionan que lo hacen para sostener sus estudios y apoyar a los gastos familiares, de ellos el 90% sus ingresos ascienden a un salario mínimo, además el 20% de ellos cuentan con dependientes económicos (hijos, hermanos o padres). De los alumnos que no trabajan el 55% dependen económicamente de ambos padres, el 20% de la madre, el 22% del padre y el restante de hermanos o algún familiar.

Habitan en viviendas propias en un 53%, 18% rentada y un 29% de alguna familiar o prestada; el 40% no cuenta en su domicilio con computadora y quien sí la tienen el 70% la comparten entre los diferentes miembros de la familia.

Los alumnos en un 70% viven con ambos padres, 24% sólo con la madre y un 2% solo con el padre, el resto con familiares, amigos o solos. El 24% de los alumnos sólo realizan 2 comidas al día y el 71% hacen las 3 comidas. El promedio de ingreso familiar es de \$2000 a \$5000 pesos en un 62%. el 94% manifiestan tener buena relación con la madre y el 77% con el padre además el 8% mencionar no conocer a su padre.

El 12% han dejado de estudiar en algún periodo, en promedio de 1 a 2 años, siendo el 41% la causa problemas personales y/o familiares y un 18% reprobación y un 34% por problemas económicos.

El 49% utiliza la tecnología para sus actividades académicas, el 97% usan en forma cotidiana el internet y en un 94% considera que el uso de esta tecnología facilita su aprendizaje. El uso del Internet como actividad académica en un 66% lo requiere para investigar, otorgándole validez a la información que de ahí obtienen; cita en un 61% que invierten entre 2 horas en promedio al día de su tiempo para esta actividad.

El 51% comentan haber leído entre 1 a 3 libros en el último año, esta lectura a petición de un trabajo escolar y en un 53% fueron novelas. En la distribución del tiempo libre, el 78% lo invierte en escuchar música, ver televisión, jugar videojuegos o navegar en el internet, poco invierten en la convivencia familiar.

Estos datos estadísticos sobre la situación que guardan los alumnos, del nivel medio superior del IPN, en torno a su contexto escolar, familiar, económico, uso de la tecnología, y tiempo de estudio; denotan que la población del bachillerato politécnico está caracterizada por una identificación hacia la institución, por una situación familiar y económica de bajos recursos; así como por una problemática de deserción escolar y por altos índices de reprobación; aunado con el uso de tecnología para la realización de trabajos académicos y la diversión en su tiempo libre. Destacando también la lectura de libros por imposición de las materias.

Asimismo, desde un aspecto cualitativo, de acuerdo con la experiencia que se tiene como profesor del CECyT durante más de diez años, se puede mencionar que, la situación que impera dentro del bachillerato se caracteriza por un contexto escolar rígido, inflexible e impositivo tanto para profesores como alumnos. Es decir, existe dentro de la institución un sistema que impide la libertad para llevar a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Al mencionar que, existe un sistema que impide la libertad de profesores y alumnos en el ámbito escolar es desde un aspecto de los modelos educativos, los programas de estudio y los contenidos temáticos, así como desde la parte administrativa académica y de la vida cotidiana dentro del aula. En primera instancia al hablar de los modelos educativos, el CECyT se caracteriza por implementar el modelo basado en competencias, el cual sólo les da prioridad a las habilidades, las destrezas, la eficiencia y el manejo de la tecnología como lo demanda el mercado. Esta cuestión provoca que se haga a un lado otras formas

didácticas encaminadas hacia la parte interpretativa, reflexiva, creativa, autónoma del aprendizaje.

Con relación a los programas y contenidos de las materias sólo manejan la eficiencia temática, al dejar a un lado aspectos relacionados con la parte social y humanista de la realidad, como ya se había mencionado antes, las asignaturas que abordan a las ciencias sociales, y que abarcan las materias de Comunicación, Entorno Socioeconómico de México e Historia, establecen que los estudiantes de esta área se le debe formar con el fin de que adquiera conocimientos, desarrolle habilidades e incorpore valores para participar e incidir en la vida de su grupo, su comunidad y país, así como en el mercado de trabajo de una forma cívica y democrática.

La ideología de la modernidad se basa en el paradigma científico social del positivismo, el cual sustenta que la ciencia y el conocimiento poseen una validez universal y objetiva al comprobar los fenómenos a través de lo empírico, cuantificado y experimental. Este paradigma científico predomina dentro de las instituciones educativas a nivel superior para generar conocimiento por medio del método científico y las técnicas cuantitativas para explicar los fenómenos supuestamente en beneficio del desarrollo humano, por el contrario impera el saber con el fin de ser vendido, controlado por las grandes empresas, en contubernio con las políticas educativas del Estado.

La cuestión anterior explica la transcendencia de enseñar o formar a los educandos en el manejo de terminales y no de contenidos, desde el nivel medio superior, a través de competencias, porque ahora lo fundamental no es adquirir conocimiento, sino producirlo de forma eficiente en beneficio de las empresas, por ende, se dice que: riqueza, técnica y eficiencia es igual a poseer la verdad (Lyotard, 1979).

Es necesario aclarar que esta investigación contiene una perspectiva educativa, por ende, no se pretende realizar una crítica filosófica de oposición contra la modernidad, más bien se ha contextualizado cómo la modernidad ha propiciado que el sujeto reprima su sensibilidad, su libertad, su goce y su disfrute por satisfacer sus necesidades de autorrealización para transformar la realidad, tanto en su vida cotidiana como en la escuela. Al mismo tiempo, es preciso señalar también que, no, nos oponemos al manejo de las tecnologías sino del mal uso que hace de ellas el hombre para beneficiarse, en detrimento de los demás. Expresado de otra manera, utilizar la tecnología en beneficio de las necesidades humanas.

Al mencionar que, no se está en contra de aquella modernidad Ilustrada que ofrece la emancipación del sujeto a través de la razón, es para no caer en un debate caduco entre la razón y la interpretación (objetividad y subjetividad), pero si es necesario puntualizar que se le ha restado espacios de libertad, goce y creatividad a los sujetos, es decir, se debe impulsar una sociedad que alcance el principio de la sensibilidad y la creatividad, por encima de un principio de la razón técnica, o dicho de otra forma, buscar otras racionalidades, en las cuales se tome en cuenta la interpretación del sujeto. De ahí la inevitable conjunción de signo/imagen, concepto/intuición, ciencia/mito con el propósito de evitar caer en un relativismo caótico.

Los métodos disciplinarios y de instrucción que maneja la tradición educativa modernista han propiciado que, el actuar de los docentes dentro de los recintos educativos sea similar al de un técnico educativo programado que, sólo se dedica a transmitir el conocimiento de los programas de estudio impuestos por las autoridades y a cumplir una serie de actividades administrativas, sin tener una visión crítica y reflexiva de lo que se les pide, por temor a cortar el desarrollo de su carrera docente o porque simplemente no son escuchados por los funcionarios, quienes actúan con soberbia al defender los intereses de sus puestos de trabajo y el de sus jefes inmediatos para seguir siendo considerados en ese grupo selecto de plazas académicas.

Los docentes al estar más concentrados en cumplir los programas de estudio se preocupan de manera desmedida por dominar la eficiencia de las técnicas de enseñanza, es decir, se esmeran por elaborar de forma esteticista las planeaciones de las clases, como si fueran recetas de cocina, de manera metafórica, al cuidar cada detalle de los ingredientes que debe contener; ya que les interesa establecer con precisión el inicio, el desarrollo, el cierre de las sesiones.

Así como el tiempo de duración de la clase, los instrumentos de evaluación y los recursos didácticos digitales sin importarle la crítica de los contenidos y el análisis de los contextos educativos que enfrenta cada docente al estar dentro del aula, el cual puede variar de acuerdo a cada grupo de alumnos que se le imparte el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí, que a la planeación de clase se le debe considerar sólo como una guía, porque dicha planeación se rompe al entrar al salón de clases y más porque los sujetos son seres dialécticos en sus acciones.

Con relación a las actividades administrativas que les impone la burocracia estatal a los profesores, éstas se vinculan con la entrega de informes académicos semanales para dar a conocer las actividades que han realizado dentro del salón de clases con el fin de verificar si ha cumplido con la planeación de clase.

Aunado, con la entrega de formatos que especifican el índice de alumnos reprobados durante cada periodo de evaluación con el propósito de estigmatizar, si es un excelente o pésimo docente, de acuerdo al número de educandos reprobados que presenta en sus estadísticas, y en dado caso que sus cifras sean elevadas, está obligado a diseñar un plan estratégico para disminuir la cantidad de alumnos reprobados. Incluso, si en un cierto plazo de tiempo determinado por las autoridades, no existe mejoría, el docente es canalizado a un curso de capacitación por mal elemento, ya que así lo refleja la parte cuantitativa de su desempeño académico.

La educación tradicional que se maneja dentro del paradigma de la modernidad tiene el propósito de la autodisciplina entre los alumnos, ya que las escuelas y las universidades siguen empleando prácticas pedagógicas clásicas que se han convertido en rutinas para controlar y adoctrinar a los educandos sobre la importancia de adquirir una formación competente.

Las prácticas pedagógicas que los docentes se resisten a dejar se encuentran las siguientes: los exámenes, las tareas, los trabajos escritos a computadora, la asistencia por lista, los puntos por participación, las evaluaciones por porcentajes, las exposiciones tradicionales auxiliadas por presentaciones, las investigaciones documentales y la revisión de apuntes en el cuaderno.

Los rituales se repiten una y otra vez dentro de las aulas, por parte de los profesores, a pesar de que los estudiantes las falsean, es decir, simulan que escriben, que aprenden y que investigan, cuando en realidad sólo se dedican a copiar y pegar información de internet sin la mayor reflexión sobre el trabajo.

La situación antes mencionada refleja también que, los educandos sólo asisten a la escuela por una obligación y así cumplir con el requisito de estudiar para obtener sólo una calificación que les permita aprobar el curso y al final obtener un certificado. Es decir, no van por el gusto y el goce de aprender, por aprender, porque lo más importante es el progreso y el rendimiento.

El sistema educativo tradicional los ha sometido a una disciplina y a una rutina escolar que impiden en el alumno una libertad, que lo conduzcan a ser un sujeto dentro del salón de clases, que le permita expresar su creatividad e imaginación, y lo lleven a transformar la realidad.

La descripción de este contexto educativo permite reflexionar: ¿cómo debiera ser la educación de resistencia a los modelos absolutos?, antes de generar nuestra propia definición, es necesario partir de la siguiente postura que maneja el autor Giroux, que propone una pedagogía de resistencia o de frontera que combine elementos de la modernidad con las tendencias de la cultura posmoderna *marcada por la especialidad, la pluralidad y las narrativas múltiples* (Giroux, 1996) pero para comprender mejor estas cuestiones es preciso revisarla a detalle.

1.2.2. Henry Giroux

El autor Giroux Henry en su libro *Posmodernidad y educación* (1993) establece que la educación debe plantear la necesidad de producir conocimiento por medio de una visión crítica. Cabe mencionar que, Giroux no rechaza la modernidad, por ende, trata de rescatar aquella de los principios de la Ilustración que enarbolan la igualdad, la libertad y la justicia; por encima de la modernidad de la técnica y la eficiencia.

El autor Giroux con su postura trata de establecer una relación dialéctica entre modernidad y posmodernidad, es decir, manejar al mismo tiempo la idea de emancipación de la Ilustración y el discurso posmoderno con el propósito de llevar dicha tesis a la parte educativa y así impulsar a la posmodernidad a que contribuya en el aspecto educativo a través de una política cultural, que combine dialécticamente ambos ideales de la modernidad y la posmodernidad para alcanzar una democracia radical en cualquier aspecto de la sociedad, esta cuestión la denomina pedagogía de resistencia o de frontera.

La pedagogía de resistencia o de frontera propuesta por Giroux, refiere a que la educación pública moderna centra los programas de estudios, en destrezas, habilidades y eficiencia; así como en fuertes rasgos clasistas y racistas.

Por ende, la educación de resistencia debe darle prioridad a la inclusión de todos los sujetos que fueron relegados por razones económicas o raciales, a través de una política cultural contra hegemónica construida con base en un lenguaje (como discurso) y de

nuevos significados a partir de la experiencia de la vida cotidiana de los estudiantes para describir de forma narrativa la realidad en la que se desarrollan con el propósito de alcanzar una sociedad democrática. Es decir, desarrollar una pedagogía que tome la noción de voz del estudiante en serio, significa desarrollar críticamente un lenguaje afirmativo que trabaja con y sobre la experiencia que brinda el estudiante en el salón de clase. (Giroux, 1993).

La cuestión de tomar en cuenta la voz de los estudiantes, a partir de sus experiencias cotidianas, busca la legitimidad de la verdad desde su experiencia cotidiana en un micro espacio determinado que, permitan otras racionalidades opuestas a los sistemas dominantes, de ahí que se determine que los relatos populares son la materia prima de los grandes relatos, incluso de los científicos. Por tanto, las experiencias cotidianas de los sujetos son consideradas espacios que pueden transformar la realidad a partir de su sensibilidad y creatividad, los cuales se puede dar en las aulas escolares.

El autor Giroux señala que, la educación de resistencia o de frontera promueven un lenguaje que permite la pluralidad y las múltiples narrativas, pero también precisa que los discursos actuales ofrecen la promesa y no la solución, de ahí la necesidad de desconstruir las prácticas educativas vigentes y de crear nuevas, pero enfocada en la praxis para transformar la realidad educativa en el proceso de enseñanza- aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media superior del IPN, porque al igual que señala Giroux, se habla de una educación de frontera en distintos escritos y artículos, pero ninguno la ha llevado al campo, es decir, implementarlo en el aula para que no se quede sólo en interpretación, sino hay que ir más allá de esos ideales y así generar conocimiento educativo, como se pretende con esta investigación.

Hay que partir también de entender al alumno como sujeto, con sus deseos y sentimientos para poder generar cambios en el proceso de enseñanza- aprendizaje, pero también es determinante el papel del docente, su entrega como tal, su compromiso y por ende su profesionalismo para no quedar reducido a mediador como lo establece el constructivismo pedagógico en boga (Pedroza, 2006).

La postura dialéctica entre los ideales de la modernidad y la posmodernidad propuesta por Giroux, también la maneja el Doctor Arriarán Samuel en su libro *Filosofía de la posmodernidad* (1996). El doctor refiere que, desde el aspecto epistemológico no existen totalidades empíricas, de manera que, para hacer frente al paradigma positivista se trata de rescatar a la hermenéutica con el propósito de aportarle una interpretación a la parte teórica

y así encontrar una dialéctica entre universalismo y relativismo, entre modernismo y posmodernismo. (Arriarán, 1996). Por lo mismo, menciona que en América Latina no debe inclinarse hacia una de esas posiciones (modernidad/posmodernidad) sino encontrar un equilibrio entre ambas.

La otra postura que se toma como referencia es la del maestro Vásquez de Hoyos, quien establece tres puntos de referencia para explicar la educación de resistencia.

El primer punto argumenta que, dentro de la pedagogía no existe un solo lenguaje para explicar la realidad, sino una diversidad de juegos de lenguaje, que tiene su propia validez porque emerge de los sujetos educativos, es decir, tanto de alumnos como profesores.

El segundo punto señala que, la educación recurre a la subjetividad para darle cabida a las interpretaciones de los sujetos a partir de sus experiencias cotidianas, esto deja en claro que la objetividad se hace a un lado para comprender los contextos educativos.

El tercer aspecto sobre la educación refiere a que, se debe manejar la sensibilidad y el afecto para comprender e interpretar al otro como una forma de interacción. En términos generales, la definición del doctor Vásquez sobre la educación nos indica que, es aquella que emplea la imaginación, los juegos de lenguajes distintos, así como la sensibilidad y la afectividad para establecer una pedagogía diferente.

El maestro González Brito es otro autor que nos indica cómo debería ser la educación, su propuesta podría ser una alternativa para salir de la educación moderna, que impera en las universidades, de acuerdo con este autor, el currículum debe darle importancia, respeto y relevancia a la diversidad y a las experiencias individuales, así como a los múltiples discursos que desde ellas emergen.

El maestro González nos indica que, la educación es aquella pedagogía que le da prioridad a la diversidad cultural, a las experiencias individuales de los sujetos y a la variedad de discursos o ideas que se generan en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

1.2.3. Alvin Toffler

Un aspecto complementario para aportarle sustento teórico a este trabajo de investigación alude con la utilización de juegos de lenguaje distintos, de acuerdo al contexto social de los sujetos, por ende, en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la educación el lenguaje de las nuevas tecnologías retoma importancia en la formación de los educandos, de ahí que también se le considere como la era de la sociedad tecnológica.

Unos de los autores que mira a las tecnologías de la información como la educación del futuro es Toffler, este personaje señala que, sólo desde la modernidad, a la tecnología se le cataloga como un instrumento de enajenación para el sujeto, empero, la tecnología debe ser considerada una máquina que está a su disposición para desarrollar sus capacidades creativas, que lo conduzcan a una emancipación de pensamiento y de su propia vida.

El autor Toffler argumenta que, la sociedad se encuentra inmersa en la tercera ola, caracterizada por el uso de las tecnologías de la información, al establecer literalmente una metáfora de mareas; ya que, según Toffler, la primera ola está relacionada con la sociedad agraria de la época antigua. La segunda ola se vincula con la revolución industrial de la época moderna.

La tercera ola rompe con la enajenación de las sociedades amorfas. De ahí que, Toffler se escude en el pensamiento posmoderno, al mencionar que el sujeto debe ser uno mismo y diferente a los demás al alcanzar un carácter individualista por medio del uso de las nuevas tecnologías.

El individualismo de los sujetos en la tercera ola está regido por las nuevas tecnologías, por tanto, traerá transformaciones profundas en el aspecto escolar, laboral y familiar, porque ahora las actividades profesionales se podrán realizar desde el hogar, indicativo de los nuevos tiempos, así lo señala Toffler:

La tercera ola aparte de alterar el carácter actual del trabajo y del sistema de producción, podría trasladar millones de puestos de trabajo de las fábricas e industrias a los hogares. Si esto sucede todas las instituciones que conocemos, desde la familia hasta la escuela y la corporación quedarían transformadas: un retorno a la industria hogareña sobre una nueva base electrónica y con un nuevo énfasis en el hogar como centro de la sociedad. (Toffler, 1979).

La cuestión de trasladar el trabajo y la escuela al hogar que se vivió en el año 2020 a causa de la pandemia de la COVID 19, que generó una reorganización de las actividades en espacio- tiempo, no es una consecuencia por el boom de las nuevas tecnologías, como se le hace creer a la sociedad, por parte de los especialistas en las tecnologías, por el contrario esta situación se origina en gran medida por factores sociales y culturales, relacionados con la salud, la economía y la política, que han propiciado nuevas formas de organización social a través de las redes y la globalización, que han contribuido a un cambio tecnológico por una necesidad emergente, mas no porque realmente se viva en una sociedad tecnológica, mucho menos en el sistema educativo mexicano, que por medio de su burocracia estatal persuade la idea de que las universidades del país se encuentran sumergidas en una educación 4.0.

El autor Toffler señala que, una educación del futuro debe basarse en la individualización de los educandos a través de las nuevas tecnologías y de los medios de comunicación, de ahí que resalte un sistema educativo con las siguientes características:

- Interactividad: una educación a través de la tecnología interactiva con capacidad de respuesta adaptativa bidimensional (alumno- máquina- profesor).
- Movilidad: o capacidad de desarrollar la educación en cualquier ambiente o escenario.
- Convertibilidad: o capacidad de transmitir y procesar información entre medios y redes diferentes a fin de conformar sistemas complejos y multivariados de uso común.
- Conectabilidad: o posibilidad de conexión que el estudiante poseerá con fuentes plurales de información.
- Omnipresencia: o democratización total de la información.
- Mundialización: o información sin fronteras ni diferencias.

En términos generales, Toffler nos indica que la educación del futuro es aquella que se caracteriza por el uso de las nuevas tecnologías interactivas, que permiten adaptar cualquier ambiente a un salón de clases, por ende, el alumno podrá conectarse en cualquier lugar para transmitir y procesar información, en la cual todos podrán acceder a ella de manera democrática, ya que no habrá fronteras ni diferencias.

Es decir, se piensa que con esta propuesta educativa, basada en la tecnología, se propicia la libertad de enseñanza y aprendizaje, ya que el alumno al contar con una computadora o teléfono inteligente tendrá independencia de horarios, y así podrá estudiar a su propio ritmo de manera individual, por tanto, se eliminarán los programas de estudios rígidos, los rituales tradicionales y las disciplinas de la educación moderna (grupos, clases, asistencia), en su defecto se establecerá un ambiente abierto de experimentación e innovación tecnológica, que elimine por completo los métodos didácticos aburridos y las técnicas obligatorias de los profesores. Incluso los docentes se liberarán de las estructuras, de los formatos e informes burocráticos que sólo hacen ver a los educandos como objetos y los vuelven eficientes.

La propuesta educativa de Toffler, en cuanto a la individualización de la educación a través de las nuevas tecnologías y de los medios de comunicación también puede provocar que se rompa el lazo social de los sujetos al no haber contacto social cara a cara, ya que elimina la capacidad de unión entre las personas, al reducir la organización social y la solidaridad entre los individuos.

El mismo Doctor Arriarán señala que, no se puede alcanzar una verdadera libertad de enseñanza- aprendizaje a través de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación, como lo hacen creer las autoridades educativas. *A través de la instalación frenética de computadoras en todas las escuelas del sistema de educación básica, media y superior se cree con absoluta ingenuidad que así se propicia la libertad de enseñanza y aprendizaje, ya que habrá total independencia de horarios, aulas y profesorado (Arriarán 2009, p, 156).*

Al revisar el contexto educativo que impera en las escuelas y en las universidades de México, así como la postura de los autores Giroux, Vásquez, González y Toffler sobre la educación de resistencia; existe nuestra propia conceptualización sobre qué se entiende por educación resistencia, la cual también es respaldada por nuestra experiencia de más de diez años en el IPN y que nos conduce a cuestionarnos ¿Si en realidad deseamos que continúe en la educación media superior del IPN un modelo educativo vinculado con la competitividad laboral, o en su defecto apostamos por una educación que recupere la libertad y la creatividad de las personas para que sean sujetos de su propia vida?

Por ende, es necesario establecer una educación de resistencia, aquella que difiere de los modelos educativos tradicionales que imperan en la actualidad (por competencias y educación 4.0) que someten a los alumnos y a los profesores a un esquema de eficiencia,

tecnificación; encaminada a vincularla con el ámbito laboral, hasta el grado de marginarlos como sujetos.

La educación de resistencia apuesta por la reivindicación del sujeto a través de su libertad, creatividad, diversidad, experiencias cotidianas, juegos de lenguaje propios, simbolismo cultural e interpretación contextual, por medio de una pedagogía basada en el arte, es decir, que exista una libertad de expresión e imaginación para transformar la realidad, pero con un respeto a las reglas del juego con el fin de no caer en un relativismo o caos, dicho de otro modo, la educación conjunta ciencia y mito; conocimiento e intuición con el propósito de conducir a los educandos y a los docentes a ser sujetos de su propia vida dentro de las aulas, donde no haya rutinas y rituales tradicionales obligados a cumplir, por el contrario, liberarlos de estas actividades disciplinarias y recuperar el principio de asistir a la escuela por el simple goce, gusto y placer por aprender de manera emancipatoria.

El arte como un elemento en la formación del alumno conduce a una educación diferente, la cual debe estar centrada en el desarrollo del sentido humano como sujeto a través de la sensibilidad, de los sentimientos, la intuición, la creatividad, la imaginación y la libertad, pero siempre y cuando se establezca a través de una experiencia estética del alumno, es decir, permitirle al educando en el aula la expresión de sus experiencias por medio de la esencia del arte con el propósito de darle un significado simbólico aquello que para el estudiante, desde un aspecto estético tiene significado pero carece de racionalidad.

La experiencia estética a través de la sensibilidad y el sentimiento también permite que el sujeto dentro de la parte educativa refleje su personalidad, su vida interior, su manera de ser y su creatividad, dicho de otra forma, el arte permite la humanización del sujeto, que en este siglo XXI cada vez se vuelve más deshumanizado al estar marcado por el predominio de un espíritu científico y de una enajenación tecnológica, desarrollados con una orientación marcada por la pragmática positivista, auspiciada por la eficiencia y el mercantilismo, por tanto, conlleva a una deshumanización y a un intelectualismo frío que rechaza o subestima los valores más altos del espíritu. (Águila, 1996).

La experiencia estética tiene un valor en sí misma y un enfoque didáctico centrado en el desarrollo de la intuición, de la sensibilidad y de los sentimientos, de ahí que sea imprescindible en la educación, ya que permite a los estudiantes a encontrar su esencia como sujetos a través de la creatividad y la imaginación que los conduzca a ser más

humanos o sujetos de su propia vida al encontrar una libertad por medio del goce y la práctica del arte. (Águila, 1996).

Empero, es necesario que la educación recurra a las nuevas tecnologías de la información, pero como una máquina que reduce el esfuerzo intelectual de las personas y no para controlarlas, como sucede hoy con el trabajo en línea que se implementó con la situación de la pandemia, que sólo ha provocado la enajenación a un dispositivo la mayor parte del día, aunado con el envío de formatos para justificar nuestra práctica docente en las clases, pero con la misma tendencia de no tomar en cuenta al sujeto, ya que no hay una interacción interpersonal que permita conocer su horizonte cultural, es decir, no existe una preocupación por saber sus inquietudes como sujetos, incluso en mi experiencia en esta modalidad al terminar el curso no recuerdo quienes son los alumnos, pero así lo desea el sistema que, sólo le interesa la eficiencia y la cuantificación del aprendizaje por encima de una educación que reivindique al sujeto.

2. METODOLOGÍA

2.1. Contexto metodológico

En México las autoridades y los docentes de la educación media superior están más preocupados por dominar las técnicas de aprendizaje, por medio de las competencias, que por conocer de forma conceptual los modelos educativos y el contexto social, político y económico actual del bachillerato (Carreón Ramírez, 2010), que les permita formar estudiantes reflexivos, libres y creativos; y así desarrollar un enfoque educativo distinto al modelo tradicional, basado en el paradigma positivista, con la finalidad de manejar diferentes líneas de pensamiento, como por ejemplo, la relacionada con el paradigma interpretativo.

El contexto educativo a nivel medio superior en el IPN se encuentra ligado con los avances científicos, tecnológicos y culturales, que se producen en el sistema económico-político llamado neoliberalismo, que ha propiciado en los sujetos educativos una pérdida de su sensibilidad, su creatividad, su libertad, su parte reflexiva y su autorrealización o goce por el trabajo.

Por ende, un punto estratégico para establecer modelos educativos relacionados con la parte laboral, es el de la educación media superior, ya que este nivel educativo abarca el periodo de la adolescencia, es decir, el bachillerato en el IPN alberga, principalmente, a jóvenes de entre 15 a 18 años. Este rango de edad es significativo en el desarrollo productivo de México, ya que entre sus filas tendrá individuos que se incorporen a la población económica activa de la nación, de ahí la importancia de establecer programas educativos ligados con el sector productivo del país, y formar sujetos iguales en cuanto a ser eficientes y pragmáticos, es decir, sujetos de una modernidad.

El contexto que impera en la educación media superior del IPN refleja una desvalorización de la escuela como fuente de satisfacción y autorrealización del saber por el saber, dicho de otra manera, se ha perdido el gusto por la enseñanza y el aprendizaje que satisfaga a los sujetos, ya que los profesores están más al pendiente de cumplir con tareas rutinarias administrativas y por dominar la eficiencia de las técnicas de enseñanza que debe implementar en el aula, que por desarrollar su docencia de forma creativa y libre.

Empero, a los alumnos los saturan de trabajos, tareas, prácticas y exámenes encaminados a desarrollar la eficiencia a través de una disciplina y un control burocrático que, provocan en los educandos una apatía y una indiferencia por la escuela, ya que no se sienten libres para expresar sus necesidades e inquietudes con el fin de aprender de forma diferente a la manera tradicional, hoy denominada educación por competencias vinculadas con la educación 4.0.

Ante el contexto educativo del bachillerato del IPN, es necesario plantear y desarrollar alternativas educativas con base en referentes epistemológicos filosóficos-sociales distintos a la técnica de la modernidad, que ha propiciado una educación tradicional, al hacer hincapié en la formación de las competencias, de ahí la necesidad de recurrir al círculo hermenéutico de Gadamer para aportarle un respaldo teórico a nuestra educación de resistencia, encaminada a transformar la realidad educativa del IPN y así evitar que se quede sólo en una interpretación o un ideal plasmado en un escrito dirigido a un grupo de expertos que legitiman el conocimiento al estilo de la modernidad.

Al imperar de forma absoluta una educación tradicional basada en la modernidad y en el paradigma positivista, surge la necesidad de generar nuevos modelos pedagógicos a través de otros paradigmas filosóficos sociales, de ahí la importancia que un profesor conozca los tres paradigmas científicos que se utilizan en la investigación educativa

(positivista, interpretativo, crítico) y así evitar caer en ese debate superado de inclinarse de forma extrema por alguno en específico, ya que de manera implícita los tres se utilizan durante una investigación educativa en un diálogo dialéctico.

El trabajo de investigación al tener una perspectiva educativa parte de una contextualización y unos referentes epistemológicos para poder establecer una pedagogía de resistencia a través del cuerpo conceptual de la hermenéutica de Gadamer, que permita la emancipación del sujeto dentro de la escuela por medio de la sensibilidad, la creatividad, y la imaginación; que a la postre propicie el goce y el gusto de asistir a la escuela por el placer de aprender, por aprender.

Una de las salidas que ofrece la educación de resistencia para alcanzar esos espacios alternativos es a través de la esencia del arte, el cual permite una expresión de la libertad creativa y una percepción de la sensibilidad e imaginación con miras a recuperar la esencia del sujeto, que lo lleve a transformar la realidad para satisfacer sus necesidades y autorrealizarse como ser humano por medio de ese disfrutar y gozar la vida.

La idea es recuperar un sujeto más humanizado con rasgos interpretativos y racionales, el cual pueda reflejarse en la conjunción de ciencia/mito, y en una praxis que retome la reflexión con el propósito de alcanzar un aprendizaje por simple placer.

Los programas de estudios que abordan el aspecto de las competencias dentro del IPN propician que, los profesores sean sólo reproductores y ejecutores de los programas de estudios rígidos para implementar la performatividad de la enseñanza. Pero, para establecer una educación de resistencia, que genere nuevas formas de conocimiento a través de procedimientos que ayuden a diagnosticar y a transformar la realidad de una forma más creativa y menos rígida, es necesario conocer el contexto de la educación media superior del IPN con el propósito de implementar una metodología de investigación que permita alcanzar modelos pedagógicos que estén basados en el paradigma interpretativo a través del proceso hermenéutico, aunado a elementos comunicativos que favorezcan el debate entre las propias razones y las razones ajenas.

Es decir, una interpretación del sujeto sobre su contexto cultural y social con el propósito de propiciar que el alumno adquiera una libertad en el aula que le permita analizar, estructurar y comprender los fenómenos de la realidad. Esta relación educación- libertad va encaminada a una enseñanza que no separe lo intelectual de lo afectivo, ni de lo imaginativo, con el fin de transformar la realidad desde la perspectiva del sujeto.

2.2. Metodología cualitativa

La metodología para desarrollar el trabajo de investigación se hizo con base en el paradigma interpretativo de las ciencias sociales, es decir, tiene un enfoque cualitativo auxiliado del círculo hermenéutico de Gadamer como recurso. Por ende, es necesario mencionar que la investigación cualitativa parte del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados (Iturrieta, 1999).

El investigador construye una serie de interpretaciones a partir de las acciones sociales y culturales de los sujetos de estudio. Por ende, la investigación cualitativa (o enfoque fenomenológico, hermenéutico, simbólico) se caracteriza por el interés de los significados y por la interpretación del aspecto social, de ahí la necesidad de tomar en cuenta los contextos particulares de los sujetos, por medio de las experiencias de la vida cotidiana y de sus tradiciones históricas que permitan la comprensión de dichos actos por medio del proceso interactivo.

El procedimiento que implementa la investigación cualitativa para interpretar los significados de los sujetos implica una serie de pasos que comienzan con una problemática sustentada por un referente teórico conceptual, por una contextualización de las acciones a través de una inmersión inicial en el campo, con el propósito de definir la muestra de los sujetos a estudiar y así recolectar información en el campo por medio de técnicas específicas, como la observación participante y la entrevista a profundidad, para después analizar e interpretar dichos datos con el fin de elaborar el reporte de los resultados con base en una comprensión, así lo muestra el siguiente esquema (Hernández, 2014).

Esquema metodológico cualitativo



La idea de recurrir a la hermenéutica es para construir un conocimiento interpretativo del mundo social, en específico a través del círculo hermenéutico de Gadamer, que está conformado por la interacción del lenguaje de los sujetos, a partir de una serie de categorías que permiten la interpretación y la comprensión de un texto. Las categorías de investigación nos permiten analizar la información recolectada en el campo a través de las técnicas e instrumentos metodológicos, ya que el desarrollo del sistema categorial es el primer paso para la estructuración del análisis tras la culminación parcial o total del trabajo de campo. Este se desarrolla en tres grandes fases o etapas: descriptiva, relacional y selectiva. (Sandoval, 1996).

2.3. Fases del trabajo de campo

2.3.1. Procedimiento

El procedimiento metodológico cualitativo que se utilizó para llevar a cabo la investigación educativa, auxiliado del círculo hermenéutico de Gadamer, fue el siguiente: en primera instancia se identificó un texto, cabe mencionar que Gadamer considera como un texto, a parte de los textos escritos, las acciones humanas, a través de los actos simbólicos y del lenguaje. La hermenéutica de Gadamer retoma contextos particulares para comprender e interpretar las tradiciones culturales e históricas de los sujetos, es decir, se establece una

precomprensión del ser a través de los prejuicios que adquirió en su espacio y tiempo, el cual integre una ampliación de horizontes o perspectivas culturales.

La hermenéutica de Gadamer permite la comprensión de un contexto histórico particular, en este caso el contexto de la enseñanza de las ciencias sociales, dentro de las aulas del nivel medio superior del IPN, a través de un manejo pedagógico basado en las competencias y en la educación 4.0, que han propiciado una eficiencia en las personas, hasta el grado de hacerles perder su esencia como sujetos.

A partir de este contexto del bachillerato en el IPN se dejó en claro que, la hermenéutica analiza también acciones no escritas, como las acciones humanas, que conllevan a identificar una problemática formulada de la siguiente manera: ante el contexto de la educación media superior del IPN, basado en competencias, es necesario buscar nuevas formas de conocimiento y de enseñanza diferente a los sistemas educativos ya establecidos para reivindicar el horizonte cultural y simbólico del sujeto en la educación media superior del IPN. Por ende, ¿cómo sería la experiencia de los sujetos educativos del IPN (estudiantes, docentes e investigadores) al aplicar el círculo hermenéutico de Gadamer para tomar en cuenta sus tradiciones culturales y simbólicas dentro de un sistema educativo por competencias?

La formulación del contexto a través de la problemática educativa identificada en el IPN se vinculó con el marco teórico, que le dio sustento científico a la investigación, por ende, se retomaron los prejuicios (preconceptos de los sujetos), en este caso mi práctica docente como profesor, en primera instancia dentro del Colegio Ciencias y Humanidades de la UNAM y después del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del del IPN, para comprender de forma natural (en el campo de la investigación), si el modelo pedagógico por competencias toma en cuenta el horizontes cultural y simbólico de los alumnos, al enseñarles a ser eficientes y habilidosos en la solución de problemas, aunado con el manejo de la tecnología, ya que así lo requiere el mercado laboral; sin darse cuenta que han perdido emancipación como sujetos.

La situación anterior denota que al interior del IPN tanto profesores como alumnos son vistos como sujetos pragmáticos de los puestos laborales, mas no como personas creativas de su actividad, ya que la mayoría de los profesores son eficientes y están más preocupados por llenar formatos administrativos, incluso se puede decir que son

indiferentes a la escritura narrativa porque nunca la llevan a cabo en la práctica como una forma de reflexionar su propia experiencia docente.

Los profesores prefieren cumplir con los informes solicitados por sus coordinadores, sin el más mínimo interés por relatar aspectos cualitativos, que permitan problematizar el contexto educativo, así lo refiere Sverdlick:

Los docentes cuando escriben, por lo general lo hacen siguiendo pautas externas o guiones prefigurados, copiando planificaciones didácticas, llenando planillas administrativas, completando informes solicitados por sus superiores jerárquicos del aparato escolar, a través de formatos y estilos estandarizados y despersonalizados. Escriben en tercera persona, sin estar allí, censurando la posibilidad de narrar, de contar una historia. Estos datos, informes y documentos [...] casi nunca ofrecen materiales cualitativamente adecuados para la liberación, la reflexión y pensamiento pedagógico. (Sverdlick, 2007, p. 238).

Los alumnos, por su parte, poseen prejuicios que están vinculados en darle prioridad a la obtención de una calificación por encima del aprendizaje, ya que se han vuelto eficientes y más preocupados por cumplir con el pase de asistencia, por medio de la lista; por aprobar un examen sin la mínima reflexión, por participar en clase a través de estímulos, por exponer de forma tradicional o por esquemas electrónicos; por copiar y pegar información por internet con el propósito de entregar las tareas, por elaborar sus apuntes de manera esteticista, por leer sin comprender el contenido y por ser habilidosos en el manejo de la tecnología.

Los alumnos pasan a segundo término el gusto de aprender por aprender de manera libre, por ende, le dan mayor importancia a cumplir de manera obligatoria los rituales y a las formas de evaluación cuantitativas, impuestas por la educación tradicional, que está ligada con la parte positivista.

En segunda instancia para llevar a cabo el procedimiento cualitativo aunado del círculo hermenéutico de Gadamer se conoció el horizonte cultural- histórico tanto de los alumnos como de los profesores, principalmente, el de los educandos a través de manera natural, dicho de otro modo, en la inmersión directa al campo o en interacción con el sujeto de estudio, para ello fue necesario indagar sobre su historial académico dentro del bachillerato del IPN, al retomar sus vivencias cotidianas dentro de las aulas como estudiantes, las cuales se remitieron a narrar su sentir como sujetos dentro del aprendizaje adquirido en las materias de las ciencias sociales, así como en el proceso de enseñanza

que realizan los profesores con base en el programa de estudios ligado con las competencias y la tecnología.

El propósito de esta cuestión fue reconocer el horizonte del alumno con el fin de ampliarlo y así saber sus inquietudes como personas e interpretar sus acciones simbólicas para pugnar por la recuperación de su esencia como sujeto, que lo lleve a alcanzar una libertad para aprender sin estar bajo el control de los rituales y de la disciplina de la educación positivista. En otras palabras, para interpretar dicha situación fue necesario tomar en cuenta los significados, los símbolos y las interacciones de los alumnos al interior de las aulas con el fin de conocer su horizonte cultural (contexto) y así como sus tradiciones históricas, que permitan comprender la esencia de su ser.

Con relación a los profesores, fue necesario conocer también su horizonte cultural a través de su práctica docente dentro de un sistema educativo tradicional (positivista). Es decir, interpretar sus experiencias pedagógicas como docentes y así saber sus rituales y disciplinas que manejan en el proceso de enseñanza- aprendizaje de las ciencias sociales en el IPN.

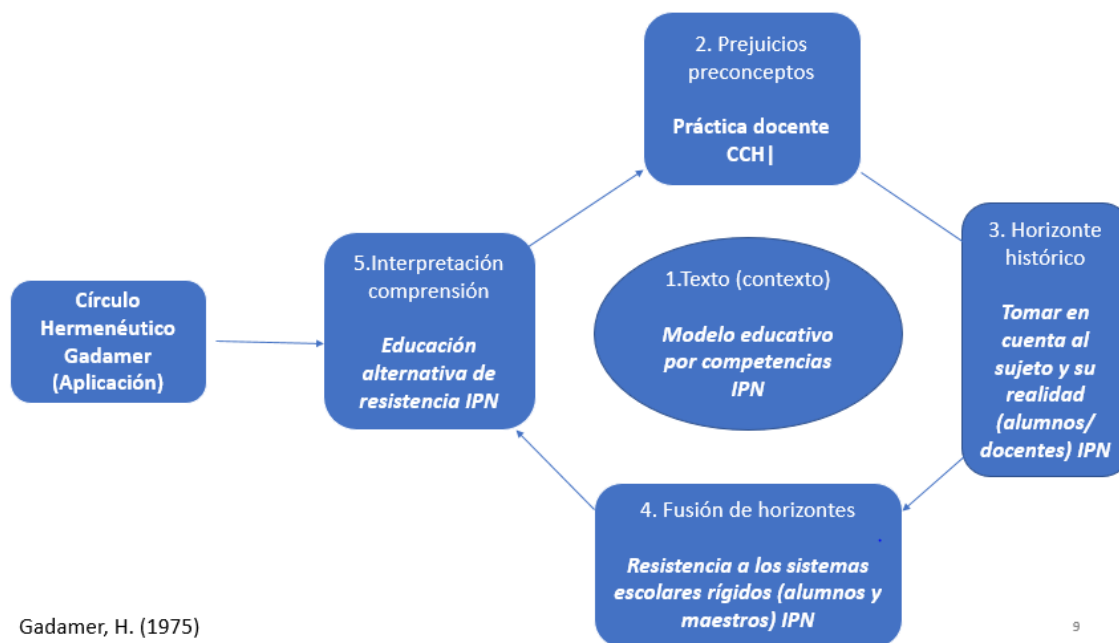
El tercer punto metodológico cualitativo apoyado por medio del círculo hermenéutico de Gadamer fue la fusión de horizontes tanto de alumnos como de maestros con el propósito de ampliar el horizonte del contexto escolar en la enseñanza de las ciencias sociales en el bachillerato del IPN. Dicho de otra manera, se realizó una interpretación de estas tradiciones de los sujetos, que se obtuvieron en la inmersión al campo para entender si existe un dominio de los sistemas escolares rígidos y disciplinados, que han propiciado la pérdida del sujeto, y por ende, la libertad de expresar su creatividad, experiencias e imaginación en aras de alcanzar una emancipación encaminada a reivindicar el gusto de ir a la escuela sólo por aprender sin la obligación de cumplir rituales impuestos por la burocracia estatal.

Al fusionar los horizontes culturales de los alumnos, junto con el de los profesores se estableció un acto de segunda hermenéutica, en otras palabras, se hizo una interpretación en primera instancia de sus tradiciones como docente para después comprender al otro a partir de su contexto marcado por su aspecto cultural y así entenderlo como sujeto, sin la necesidad de emplear la empatía de manera errónea, porque nadie se puede poner en el lugar del otro para vivir sus experiencias, sino sólo interpretar y comprender al otro a partir del conocimiento de su contexto y viceversa.

El cuarto punto metodológico cualitativo auxiliado del círculo hermenéutico de Gadamer fue la comprensión y la interpretación del contexto de los sujetos, es decir, la reflexión de los significados, símbolos e interacción recopiladas a través de las técnicas cualitativas y saber cómo fue la experiencia hermenéutica de los sujetos educativos (alumnos, profesores e investigadores) para tomar en cuenta sus tradiciones culturales y simbólicas como sujetos, el cual permitieron generar nuevas formas de enseñanza y de conocimiento que difieran con la educación tradicional del positivismo.

Cabe mencionar que, el círculo hermenéutico es un proceso continuo entre los sujetos, por tanto, al trasladarlo a la parte educativa, la comprensión y la interpretación del contexto de los sujetos es constante, dicho de otro modo, la transformación de la educación no tiene límites porque los textos educativos, en términos hermenéuticos, son variables, de acuerdo a las tradiciones históricas y culturales de los sujetos.

El Círculo hermenéutico de Gadamer aplicado al contexto educativo del IPN



El contexto del bachillerato del Instituto Politécnico Nacional, con relación a su modelo educativo basado en competencias, conlleva a establecer una transformación de la realidad educativa a través de una investigación, que implemente una metodología cualitativa auxiliada del círculo hermenéutico de Gadamer, encaminada a manejar una problemática desde un aspecto microsocioal, que tome en cuenta a los alumnos y a los profesores en el proceso de enseñanza- aprendizaje, desde la misma cotidianidad del aula para favorecer

su desarrollo con base en su experiencia práctica y así superar los sistemas educativos que sólo hacen hincapié en el orden y el progreso a través de la técnica y la racionalidad.

Al considerar que la investigación educativa tiene como fin transformar la práctica docente, exhorta a que el tema de investigación establezca una educación de resistencia a través del círculo hermenéutico de Gadamer para tomar en cuenta el horizonte cultural y simbólico del sujeto en la educación media superior del IPN; como un factor que transforme la práctica educativa para alcanzar el estándar de ciencia aplicada a la educación y así evitar una mera especulación teórica, o una predicción del sujeto de estudio como lo maneja el paradigma positivista. El objeto de estudio de la investigación educativa es el hecho educativo en toda su complejidad, con el propósito de generar teorías para la transformación de la práctica. (Sagastizabal, 2002).

2.4. Técnicas de investigación

Las técnicas de investigación que se emplearon en el trabajo científico fueron las documentales y las del campo, ya que un punto de partida en la investigación educativa consiste en la recolección, la síntesis y la organización de datos que sirven de antecedentes teórico- conceptuales y de guía para la práctica científica. Cabe mencionar que, las técnicas de investigación aluden a procedimientos de actuación concreta y particular de recogida de información relacionada con el método de investigación que estamos utilizando (Campoy, 2010). Así mismo, es necesario elegir los instrumentos de las técnicas de investigación adecuados para recabar la información en el campo, de acuerdo al método cualitativo.

La recolección de información en el campo debe vincularse con el método de investigación que se utiliza en el trabajo científico, en este caso se alude al método o enfoque cualitativo, el cual produce datos descriptivos con las propias palabras de las personas y con el registro de sus conductas o actos simbólicos. El investigador al reflexionar sobre las acciones, los sentimientos y las impresiones de los sujetos, en sus contextos o ambientes naturales, establece un acto interpretativo que hace visible la realidad de las personas en función de sus significados.

Las técnicas documentales que se utilizaron durante el proceso de la investigación estuvieron relacionadas con las bibliográficas y las hemerográficas con el fin de adquirir información para el sustento teórico- conceptual del trabajo científico y así establecer el estado del arte que guarda el tema de investigación.

2.4.1. Historia de vida

Las técnicas de investigación de campo que se emplearon, de acuerdo al enfoque cualitativo y a los objetivos específicos del trabajo para aplicar el círculo hermenéutico de Gadamer en la educación fueron: la historia de vida, la observación participante y la entrevista no estructurada.

La técnica de investigación cualitativa de la historia de vida, es aquella que trata del relato de vida de una persona o un grupo, en el contexto donde sus experiencias tienen lugar, registrado e interpretado por un investigador (Campoy, 2010). La historia de vida al enfocarse en las experiencias vividas por una persona al interior de un contexto particular, se pretende que sea de utilidad para conocer sólo un tema específico relacionado con la vida del sujeto con el propósito de interpretar esa narración que permita acceder al mundo social en que se desarrolla.

La historia de vida permite describir la narrativa de una persona por parte del investigador, a través de diferentes expresiones, como los recursos biográficos y autobiográficos por medio del lenguaje oral y escrito. Es decir, de acuerdo con Piña se centra en la figura del personaje narrador, aquel que realiza la construcción de sí mismo, aunado con el vínculo de otros personajes significativos del relato (Piña, 1988).

Además de tratarse de un personaje que se configura en el momento mismo del relato, se convierte en el protagonista del mismo. De esta manera, impone su punto de vista sobre los acontecimientos. Con esta expresión nos referimos a que cualquier lector-auditor conoce el universo desplegado en el texto a través de las palabras del narrador (Piña, 1988).

La historia de vida al relacionarlo con el procedimiento de nuestro método cualitativo, a través del círculo hermenéutico de Gadamer permitió aplicar la precomprensión y así conocer los prejuicios, es decir la parte histórica del docente investigador al relatar las experiencias de su vida al interior de las aulas de la educación media superior. En este caso yo utilicé la narrativa para relatar las experiencias docentes por las cuales he pasado durante mi práctica docente de más de 10 años, primero en el CCH y después en el CECyT, en este caso se explicó y se describió los aspectos de mayor relevancia que estuvieron vinculados con el tema de esta investigación.

Los relatos autobiográficos de mi persona estuvieron enfocados a un tema en específico, en este caso a expresar mis prejuicios que construí como sujeto educativo dentro de un modelo pedagógico crítico del CCH, caracterizado por la libertad y la interacción, aunado con mis primeros años de experiencia como profesor del CECyT, el cual se basa en una educación por competencias, y así comprender el presente del texto del IPN, si su modelo tradicional educativo, ligado con el positivismo, ha deshumanizado al sujeto educativo y si existe una posibilidad por recuperar a un sujeto libre de expresar su imaginación y su creatividad, que lo conduzcan a gozar y satisfacer sus necesidades al enseñar por el simple gusto de impartir clases.

Las categorías que se analizaron a través de la historia de vida son las siguientes:

1. La experiencia docente del sujeto educativo en el bachillerato.
2. La vocación docente del sujeto educativo en el bachillerato.
3. Placer por la enseñanza como sujeto educativo en el bachillerato.

La historia de vida al registrar la información por medio del relato de las experiencias del sujeto (docente investigador) para conocer su tradición histórica, a través de sus prejuicios, permitió llegar a una comprensión de los horizontes culturales de los otros sujetos para construir una interpretación del texto como lo establece la hermenéutica de Gadamer.

En esta situación yo como sujeto investigador debo partir de mis prejuicios que se construyeron en el pasado para entender el presente de mi propio horizonte para después poder comprender el horizonte del otro sujeto (alumnos) y fusionarlos para realizar una interpretación de ese contexto particular, en este caso la enseñanza- aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media superior del IPN, basados en competencias, y así alcanzar una comprensión del texto hermenéutico.

Así mismo, la historia de vida nos ayudó a identificar los prejuicios o preconceptos que tienen tanto los profesores como los alumnos dentro de la práctica docente y de su rol como estudiantes, respectivamente, al estar inmersos en un contexto educativo influenciado por el modelo pedagógico por competencias y la educación 4.0, y así comprender si esos prejuicios estaban vinculados con una formación educativa eficiente.

2.4.2. Observación Participante

En el trabajo de investigación educativa también se utilizó la técnica de información cualitativa de la observación participante, aquella que refiere a una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una intrusa y continúa interacción con ellos en la vida diaria (Campoy, 2010).

La observación participante tiene el propósito de describir y registrar las especificaciones de los ambientes, contextos y entorno de los sujetos que estudia, al involucrarse en el espacio físico de ellos por medio de la convivencia y la interacción, como si fuera uno más de esa comunidad y así obtener mejores registros sobre el fenómeno estudiado, pero sin llegar aún a realizar una interpretación de los significados o caer en valoraciones personales.

El investigador al realizar una observación participante debe caracterizarse por saber escuchar y saber utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender las conductas.(Hernández, 2014), pero siempre y cuando forme parte del grupo para registrar cualquier detalle que se le presente, por lo mismo, es necesario que se gane la confianza de los sujetos que estudia a través de una interacción comunicativa, dicha situación lo lleva a alcanzar una observación participante activa, hasta el grado de tener el mismo rol, al igual que los demás miembros de la comunidad e incluso llega a tener conductas similares a los observados.

La observación participante al relacionarlo con el procedimiento de nuestro método cualitativo, basado en el círculo hermenéutico de Gadamer, permitió aplicar la comprensión y así conocer el contexto de nuestro texto y el horizonte de los sujetos educativos de manera natural, al involucrarse directamente al ambiente de los hechos, en este caso las aulas de la enseñanza de las ciencias sociales en el bachillerato del IPN, en específico en la materia de Expresión oral y escrita II, que se impartió a los alumnos del segundo semestre del turno vespertino, del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos. Número 11, Wilfrido Massieu, durante el ciclo escolar 2020- 2021; ya que así se conoció de manera activa, cómo actúa el sujeto educativo (alumnos y maestros) dentro del modelo educativo por competencias, al observar su horizonte cultural y simbólico en el proceso de enseñanza- aprendizaje entre los profesores y los alumnos dentro del escenario de una educación tradicional, permeada por la parte positivista.

La observación participante dentro del CECyT No. 11 se realizó en un grupo de segundo semestre, del turno vespertino, de la materia Expresión oral y escrita II, el cual se eligió al azar. Dicha asignatura constaba con grupos de 50 alumnos cada uno y se impartió durante tres horas a la semana, en dos días diferentes.

El registro de la observación participante se realizó durante seis semanas efectivas, ya que es el lapso que dura un parcial de evaluación dentro del bachillerato del IPN, en este caso se hizo durante el segundo parcial, ya que es el punto en el cual tanto los docentes como los educandos están más integrados al trabajo del curso; por ende, permitió analizar con mayor precisión las siguientes categorías:

1. El sujeto en la educación por competencias.
2. Los prejuicios del sujeto en la educación por competencias.
3. El aprendizaje del sujeto en la educación por competencias.

La observación participante identifica tres momentos para ejecutarse en la investigación científica: a) acceso al escenario, b) estancia en el escenario y c) retirada del escenario (Buendía, 1998). Estas tres etapas estuvieron marcadas en el procedimiento metodológico del círculo hermenéutico, ya que el acceso al escenario se vinculó con el texto educativo, el modelo pedagógico de la enseñanza de las ciencias sociales de la educación media superior del IPN.

La estancia del escenario se concentra en registrar la información a partir de la observación de lo que ocurre en el espacio físico, en este caso las aulas del bachillerato politécnico para conocer el horizonte cultural de los profesores y de los alumnos durante el proceso de la enseñanza- aprendizaje al interior de los salones.

La retirada del escenario no tiene una fecha precisa, sólo se marca en función de los datos registrados, de acuerdo a los objetivos del trabajo de investigación, con relación a nuestro trabajo de campo se abarcó un periodo de seis semanas, tiempo que duró el segundo parcial de evaluación, durante el semestre escolar 2020- 2021, al impartir las clases de la materia de Expresión oral y escrita.

2.4.3. Entrevista no estructurada

La última técnica de información cualitativa que se utilizó dentro de la investigación educativa fue la entrevista, aquella conversación entre dos o más personas, en el cual uno es el que pregunta (entrevistador). Estas personas dialogan con arreglos a ciertos esquemas o pautas de un problema o cuestión determinada, teniendo un propósito personal (López, 2012). Es decir, se recurre a esta conversación o comunicación interpersonal entre investigador y sujeto, con el fin de profundizar en un tema específico para obtener una mayor información y así establecer una comprensión e interpretación de manera directa por medio de los sujetos involucrados en dicha problemática.

La técnica de investigación de la entrevista puede aportar datos adicionales durante el diálogo a través del lenguaje no verbal de los gestos, el tono de voz, los énfasis y el movimiento corporal, los cuales contribuyen a enriquecer los elementos simbólicos, que le permiten a la hermenéutica entender esos significados culturales de las personas, dentro de un contexto particular, como es la enseñanza de las ciencias sociales en el bachillerato del IPN, basado en competencias.

La entrevista como técnica de información de campo, dentro de la investigación cualitativa se divide en tres: entrevista estructurada, entrevista semiestructurada y entrevista no estructurada; esta última se le denomina también cualitativa, en profundidad, abierta o no estandarizada. Para los fines de nuestra investigación, de acuerdo a nuestro referente teórico y a los objetivos específicos, se empleó la entrevista no estructurada o de profundidad, aquella que se entiende como, los encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como, lo expresan sus propias palabras. (Buendía, 1998).

La entrevista no estructurada se adaptó a nuestra investigación porque existe una especie de libertad al realizarla, ya que el investigador no se sujeta a una serie de preguntas estructuradas para obtener información, por el contrario, sólo elabora una guía general del contenido, la cual le permite manejarla de acuerdo a como se desarrolle la conversación y así complementarla con cuestionamientos que él mismo plantea sobre la marcha, para adaptarlas a las diversas situaciones y características particulares de los sujetos de estudio; ya que el objetivo de la entrevista en profundidad es comprender las perspectivas y las

experiencias de los entrevistados con el fin de interpretar la visión del mundo que tienen los sujetos, mediante su propio relato.

La entrevista no estructurada o en profundidad, al relacionarla con el procedimiento de nuestro método cualitativo auxiliado del círculo hermenéutico de Gadamer permitió aplicar la comprensión e interpretación al conocer el horizonte cultural histórico tanto de alumnos como de los profesores, a través del proceso de enseñanza- aprendizaje dentro de las aulas de las ciencias sociales del bachillerato del IPN; ya que se realizaron una serie de entrevistas, a cuatro alumnos y a tres profesores del CECyT 11 del IPN, para obtener información sobre su experiencia como sujetos mediante su propio relato oral, dentro de un contexto particular que es la educación tradicional.

En las entrevistas no estructuradas de los alumnos se trabajó con cuatro educandos del turno vespertino, elegidos con base en la equidad de género, es decir, dos mujeres y dos hombres, así como su situación académica en cuanto a ser alumnos regulares e irregulares según las materias aprobadas. Los educandos cursaban la materia de Expresión oral y escrita II, que correspondía al segundo semestre del plan de estudios del CECyT No.11. Las conversaciones se llevaron a cabo vía electrónica, durante el tercer parcial de evaluación, del semestre 2021-2 para complementar la información recabada durante la observación participante.

Las categorías que se analizaron durante la entrevista con los alumnos y que sirvieron de guía para la conversación cara a cara fueron las siguientes:

1. El alumno como sujeto dentro de la educación por competencias
2. Los prejuicios del alumno como sujeto en la educación por competencias.
3. El aprendizaje de los alumnos como sujeto en la educación por competencias.
4. La esencia del arte como aprendizaje para reivindicar al sujeto en la educación por competencias.

Los profesores que se entrevistaron para conocer su horizonte cultural como sujetos educativos, pertenecían al CECyT No. 11 del IPN, dentro del turno vespertino y estaban adscriptos a la impartición de la materia de Expresión oral y escrita. Los docentes que accedieron a participar en la investigación fueron los siguientes: Profesor Rafael, Profesora Delia y el Profesor Martín; cada uno de estos personajes contaba con más de 15 años de experiencia laboral en el IPN. Cabe mencionar, que se eligieron también a estos profesores

ya que existía entre ellos una ideología ligada con el sistema de la burocracia estatal al ser funcionarios y otros con una consciencia crítica de la educación.

Las entrevistas no estructuradas se realizaron durante el semestre 2021-2 como parte de la investigación de campo, para ello se hizo énfasis en las siguientes categorías:

1. El profesor como sujeto dentro de la educación por competencias.
2. Los prejuicios del profesor como sujeto en la educación por competencias.
3. La enseñanza del profesor como sujeto en la educación por competencias.
4. La figura del profesor como sujeto en la educación por competencias.

La entrevista no estructurada al establecer una conversación cara a cara, a través de sus símbolos, significados e interacciones permitió interpretar las opiniones y las perspectivas de los sujetos, a partir de sus experiencias vividas dentro del sistema escolar del IPN, que se caracteriza por una rigidez en sus programas de estudio y en su gestión escolar, y así identificar las tradiciones de las personas para poderlas comprender e interpretar desde un círculo hermenéutico, que permita ampliar los horizontes culturales al conocer su contexto particular.

2.5. Instrumentos de las técnicas de investigación

2.5.1. Narrativa autobiográfica

El instrumento que se utilizó para registrar la información de la historia de vida fue la narrativa autobiográfica, pero sólo con el propósito de relatar un tema específico relacionado con las experiencias vividas por el docente investigador en un contexto particular. Cabe mencionar que, la narración es el relato de un hecho ficticio o verídico ocurrido en un lugar y en un tiempo determinado. En este caso de la investigación cualitativa, la narrativa es una forma de ordenar las acciones humanas para construir la realidad social.

El estudio de los relatos de vida debe basarse en un análisis textual que describa y explique cómo se construye la categoría nuclear de este género: el personaje narrador, aquella figura que existe sólo a partir de un desarrollo lingüístico, que se configura en el transcurrir del proceso discursivo. Es un personaje que no es imaginario en el sentido de los

textos literarios, pero tampoco es reflejo inmediato del hablante. El personaje del relato autobiográfico, de acuerdo con Piña está construido por unidades de sentido, palabras y frases dichas por él. (Piña, 1988).

En la construcción de mi narrativa autobiográfica, con el fin de contar mis experiencias e identificar mis prejuicios como docente dentro del CCH y en mis primeros años al interior del CECyT fue necesario tomar en cuenta las siguientes categorías: 1. La experiencia docente del sujeto educativo en el bachillerato. 2. La vocación docente del sujeto educativo en el bachillerato. 3. Placer por la enseñanza como sujeto educativo en el bachillerato.

La estructura de la narrativa autobiográfica, de acuerdo con Piña (1988) está compuesta por los siguientes elementos: a) Secuencia, aquellas divisiones o episodios al interior del relato. b) Hitos; son aquellos sucesos narrados por el personaje que son cruciales en su vida. c) Etapas; las etapas corresponden a los fragmentos temporales con que es presentada la vida en el texto (temas). d) Motivos; son afirmaciones, directas o indirectas, que tienden a explicar conductas del propio personaje narrador o de otros personajes del relato. e) Causalidad; son un importante encadenador que relaciona, une y explica tanto los sucesos, como las etapas y los hitos. f) Adhesión a un orden moral; es el manejo de un ideal superior de orden moral.

Es preciso señalar que, la hermenéutica impulsa los enfoques narrativos como una forma de manifestación que permita la libertad de expresión individual, como una manera de resistencia a los sistemas dominantes, con base en nuevas formas de generar conocimiento, de ahí que las investigaciones cualitativas con un enfoque narrativo tengan una tendencia antipositivista de las ciencias sociales.

Las historias de vida a través de la narración autobiográfica, dentro de la educación, se consolidan como una línea de investigación sobre su propia práctica docente por medio del relato de sus experiencias, es decir, sus expresiones se convierten en voces comunicativas del aula, para ello es necesario que dejen de lado la escritura de formatos y planeaciones administrativas y se involucren en la escritura cualitativa, que lo conduzca a ser escritores de relatos pedagógicos con el fin de interpretar significados simbólicos e interacciones al interior del aula, que a la postre pueden manifestarse como problemas de investigación que llevan a transformar la práctica educativa.

Toda narración o testimonio autobiográfico ya suponen en sí mismo interpretación, construcción y recreación de sentidos, lectura del propio mundo y de la propia vida. Así, cuando narran experiencias pedagógicas que los tienen como protagonistas, los docentes están reconstruyendo interpretativamente parte de su trayectoria profesional y están otorgando sentido particular a lo que hicieron y a lo que alcanzarán a ser como docentes. (Sverdlick, 2007).

La narrativa es considerada como un enfoque para postular problemas de investigación educativa, que pueden transformar la práctica a través del relato de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje, por medio de una metodología del círculo hermenéutico, en el cual se tome en cuenta los horizontes culturales de cada persona, posteriormente fusionarlos y así establecer una interpretación y una comprensión del contexto por medio de la narrativa expresada por los sujetos de estudio de la investigación cualitativa.

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias. El estudio de la narrativa, por tanto, es el estudio de la forma en la que los seres humanos experimentamos el mundo, por ende, la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en la suyas propias. Por eso entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación. (Sverdlick, 2007).

2.5.2. Diario de campo

El instrumento de la observación participante que se utilizó en la investigación, con el fin de facilitar el registro de la información al interactuar con el sujeto de estudio dentro de las aulas de la materia de Expresión oral y escrita II, del CECyT No. 11, fue el diario de campo que: se trata de un recurso que permite explicar por escrito cierto tipo de observación a la vez que da visibilidad a emociones, como sentimientos que se despliegan y se transforman en el curso de la investigación. El diario constituye el ámbito fundamental para organizar la experiencia de la investigación. (Vasilachis, 2006).

El diario de campo es un instrumento de observación que relata, a través de la palabra, las experiencias vividas y los hechos observados en el contexto a estudiar, dicho de otro modo, implica la descripción detallada de los acontecimientos, así como la interpretación de estos con base en un marco teórico de referencia (Barapatarlo, 1995), por tanto, se recurre a la narrativa, como instrumento, con el propósito de describir, reflexionar e interpretar la vida cotidiana del salón de clases, al impartirse las sesiones bajo un modelo educativo basado en competencias.

La narrativa me permitió describir, reflexionar e interpretar las categorías que se analizaron durante la observación participante: 1. El sujeto en la educación por competencias. 2. Los prejuicios del sujeto en la educación por competencias. 3. El aprendizaje del sujeto en la educación por competencias. Para ello, se realizó un diario de campo por cada sesión de la materia de Expresión oral y escrita II, durante las seis semanas que duro el segundo parcial de evaluación, con el propósito de caracterizar los efectos que han provocado la educación tradicional positivista a través de un modelo educativo ligado con las competencias.

El diario de campo, para facilitar el relato de las experiencias que se vivieron como observador participante del sujeto de estudio, recurre a una estructura elaborada a través de una guía que se considera los siguientes aspectos: 1) fecha y hora de las actividades o tareas. 2) Precisar los actores sociales y los escenarios de estudio. 3) Formulación de las actividades o tareas a realizar con sus propósitos u objetivos. 4) Registro de los hallazgos a través de la descripción de los acontecimientos (Martínez, 2007).

La estructura del diario de campo permite llevar de manera práctica las tres fases de la observación participante (acceso, estancia y retirada del escenario) con el propósito de describir de forma narrativa los significados simbólicos de los sujetos al interactuar con ellos, como un miembro más de ese contexto social educativo y que permita una interpretación de los horizontes culturales de los profesores y de los alumnos.

2.5.3. Guía de entrevista

El instrumento que se utilizó para obtener información a través de la entrevista no estructurada fue una guía de entrevista, la cual facilita el proceso de la entrevista, que permita conocer el relato del otro (entrevistado) con mayor profundidad por medio de sus experiencias, significados y símbolos como sujetos.

Para realizar la guía de entrevista fue necesario tomar en cuenta las categorías que se analizaron durante la conversación. Las categorías que se establecieron durante las entrevistas a los alumnos del CECyT No. 11, fueron las siguientes: 1. El alumno como sujeto dentro de la educación por competencias 2. Los prejuicios del alumno como sujeto en la educación por competencias. 3. El aprendizaje de los alumnos como sujeto en la educación por competencias. 4. La esencia del arte como aprendizaje para reivindicar al sujeto en la educación por competencias.

Con relación a la entrevista de los tres profesores del CECyT No.11 se tomaron como referencias las siguientes categorías: 1. El profesor como sujeto dentro de la educación por competencias. 2. Los prejuicios del profesor como sujeto en la educación por competencias. 3. La enseñanza del profesor como sujeto en la educación por competencias. 4. La figura del profesor como sujeto en la educación por competencias.

La guía de entrevista que se utiliza para llevar a cabo las entrevistas no estructuradas debe contener los siguientes aspectos: 1) Lugar y fecha de la entrevista. 2) Nombre del entrevistado. 3) Datos descriptivos del entrevistado. 4) Objetivos de la entrevista a través de una descripción de éstos. 5) Características de la entrevista. 6) Guía de preguntas temáticas. 7) Observaciones finales. (Hernández, 2014). Patton resume estas recomendaciones en la siguiente frase: el principio fundamental de la entrevista cualitativa es proveer un contexto en el que los entrevistados puedan expresar su comprensión en términos propios (Buendía, 1998).

Cabe mencionar que, esta guía de entrevista sólo sirve de orientación para realizar las entrevistas, ya que se puede romper en el instante en que comience la conversación con el entrevistado, porque el investigador tiene la libertad de modificar las preguntas, de acuerdo, a la diversidad de elementos que se aporten, por ende, puede plantar cuestionamientos adicionales o restar preguntas que están descontextualizadas, es decir, convertir el encuentro cara a cara en una plática, la cual alcance una interacción efectiva con el propósito de generar un proceso comunicativo.

2.6. Condiciones éticas

Las condiciones éticas que se establecieron estuvieron enfocadas en la responsabilidad del investigador para guardar el anonimato de los informantes y brindarles seguridad ante cualquier represalia que puedan sufrir por las instituciones educativas en la cual se

desempeñan, y por la información vertida en el proceso de la investigación. Es decir, garantizar la privacidad, confidencialidad y anonimato de los sujetos que participan en las entrevistas no estructuradas y durante el periodo que dure la observación participante dentro de las aulas de la educación media superior del IPN.

Las condiciones éticas también tienen el propósito de evitar ofender a los sujetos durante la investigación cualitativa, de ahí la necesidad de usar el método de investigación que sea apropiado al tema de investigación. Incluso se debe detectar y eliminar consecuencias indeseables para las personas a investigar, por ende, es preciso anticipar las repercusiones que puede tener la investigación en el contexto particular que se lleva a cabo y las consecuencias que pueden ocasionar la publicación de los resultados (Sugiyama, 2005).

3. LA PRECOMPRESIÓN COMO SUJETO EDUCATIVO

3.1. Mi mirada docente en el CCH- UNAM

Al enfrentarme ante la hoja en blanco para escribir y reflexionar mi experiencia docente, de más de 16 años, dentro de las dos universidades de mayor prestigio en el país, la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional, de inmediato se me vienen a mi mente una diversidad de memorias y anécdotas, que de manera mágica me remiten a esos instantes como si el tiempo no hubiera pasado, ya que éste se detiene con el simple hecho de recordar cada detalle de dichas experiencias, por tanto, es ahí donde encuentro una salida para recuperar mis tradiciones y prejuicios como sujeto porque me doy cuenta que, el ser docente me ha llenado de goce hasta el grado de no verlo como un trabajo sino como una esencia de mi persona que me llena de libertad en resistencia a los sistemas absolutos porque al final realizó la profesión que me gusta.

Por consiguiente, es aquí cuando autorreflexiono y me cuestiono algo muy elemental como docente que, a veces no lo indagamos por los tiempos acelerados que actualmente vivimos, pero que nos ayuda a recuperar nuestra interpretación como sujeto histórico para comprenderse uno mismo y así entender al otro. Es decir, esa pregunta básica consiste en cuestionarme lo siguiente: ¿Cómo llegué a ser docente?

Al reflexionar de cómo llegué a ser docente, es contradictorio porque de inmediato me remito a mi época de estudiante de licenciatura en Ciencias de la Comunicación, en la UNAM, en este periodo sólo pensaba en convertirme en un productor y locutor de radio, a

pesar de que mi personalidad era temerosa al momento de expresarme ante un auditorio. Incluso desechaba la idea de ser profesor en un futuro porque no había adquirido la formación universitaria para terminar como un simple docente, y mucho menos acabar como profesor adjunto dentro de la facultad como lo hacían algunos compañeros de estudio, aunque cabe señalar que, sí había una convicción de llegar a estudiar un posgrado desde los primeros semestres de la licenciatura, de ahí la importancia de adquirir un nivel intelectual en cuanto a conocimientos teóricos.

Al concluir mis estudios de licenciatura tenía la convicción, después de obtener mi título, de trabajar en los medios de comunicación, en específico en la radio, y en efecto me ligué por cuatro años al espectro radiofónico, la experiencia de trabajar en Radio Red y en MVS Radio era un sueño hecho realidad porque estaba donde más deseaba, pero dicha emoción se diluyó, ya que me enfrenté a muchas situaciones adversas, principalmente, me di cuenta que era un trabajador más, que sólo era explotado por realizar actividades eficientes sin importar que uno trabajara más de 10 horas y con un salario que no era equivalente con lo que una laboraba en su jornada.

Aunado de aguantar a jefes inmediatos con un pobre nivel intelectual, los cuales defendían los intereses de los dueños como si fueran socios de dichas empresas, es aquí donde reflexioné que, uno pierde su esencia como sujeto al estar en empresas que sólo buscan sus intereses por encima de las personas y bajo las órdenes de unos individuos mecanizados, por ende, recuperé mi convicción de regresar a la universidad a estudiar un posgrado y asumí una postura de no volver más a trabajar en una empresa privada.

Cabe mencionar que, después de salir de la radio estuve en un último trabajo ligado con la comunicación, es decir, laboré en Comunicación Social de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, en este recinto reafirmé mi convicción de ser un sujeto libre que trabajaba por gusto, sin la necesidad estar bajo las órdenes de jefes mecanizados y de pobre nivel intelectual, ya que de inmediato los superiores directos interactuaron conmigo y me dieron la confianza como persona, al otorgarme una oportunidad de trabajar, como si me conocieran desde hace varios años.

Así mismo, me indicaron las condiciones laborales que debería cumplir, entre ellas se encontraban las siguientes: que yo era un trabajador de confianza, en otras palabras, no iba checar hora de entrada ni de salida, no debería de portar gafete, que iba laborar cinco horas al día, pero que si acababa mi trabajo antes de esas horas me podía retirar a mi casa

sin problema, que podía acceder a todos los libros y periódicos del lugar; en caso que tuviera un problema para presentarme a trabajar, por un asunto de fuerza mayor, sólo les hiciera una llamada con el fin de avisar, por lo cual nunca falté. Incluso me tenían mi cena todos los días, té, café o leche con una caja de galletas para mi solito; el sueldo era superior a lo que me daban en la radio, por menos horas y con más días de descanso, dichas circunstancias eran ideales para seguir con mi preparación intelectual encaminada al posgrado.

Este contexto sólo me permitió trabajar con gusto, ya que me llevó a sentir un goce por lo que hacía y de asumir una mayor responsabilidad porque nadie me supervisaba, sólo se confía en mi persona, así reafirmé la convicción de ser un sujeto libre.

En la Asamblea Legislativa del Distrito Federal sólo laboré alrededor de un año, ya que finalizó el periodo legislativo, por tanto, vinieron cambios políticos y nueva gente para trabajar en ese espacio, y más porque yo pertenecía al personal de confianza, no se contaba con una plaza gubernamental para continuar de manera permanente.

Ante dichas circunstancias mi jefe directo, el señor Berumen, platicó conmigo sobre mi futuro laboral, me sugirió que, en el lapso en que ellos se volvieran a colocar en otra institución del gobierno para poderme invitar de nuevo a colaborar con el grupo; que fuera a ver a un amigo suyo llamado Silverio, quien era profesor de muchos años en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, para que me pudiera colocar como docente de esa institución, ya que el señor Berumen sabía de mis intenciones de estudiar un posgrado, por lo tanto, era momento de ligarme a la academia, en lo que volvía a trabajar con ellos en la comunicación.

Sin dudar un momento, a las siguientes semanas acudí a visitar al profesor Silverio para entrevistarme con él, durante la conversación el profesor se dio cuenta que no tenía experiencia como docente, por lo tanto, no podía hacer nada por mí para recomendarme en el CCH, sólo me sugirió que visitara a cada secretario académico de los cuatro planteles del CCH y que les entregara de manera personal mi currículum para explicarles mis intenciones del porqué deseaba impartir clases.

Entre la incertidumbre de haberme quedado sin trabajo, así como mi asunto ideológico de no volver más a la radio por ser una empresa privada, aunado a mi falta de experiencia como docente y con la ilusión de estudiar un posgrado, acudí con una actitud

positiva a buscar oportunidades, ahora en la parte académica, así entregué mi currículum en cada uno de los planteles del CCH.

Es en el campus de Azcapotzalco donde se abrió la llama de la esperanza, ya que el secretario académico, el profesor Virgilio, me indicó que existía una posibilidad de otórgame unos grupos de interinato en la materia de Taller de lectura y redacción, porque una profesora había solicitado una incapacidad de urgencia, aunado a mi vasta experiencia en los medios de comunicación, a pesar de no haber impartido nunca clases. Por ende, el profesor Virgilio sólo me dijo que estuviera al pendiente de su llamada telefónica antes de comenzar el semestre en el mes de agosto.

El calendario marcaba el mes de agosto del año 2004, con ello el inicio del semestre escolar en la UNAM, y no recibí ninguna llamada del CCH Azcapotzalco, me negué a hacerme la idea de que no sería docente de la UNAM, aún pensaba en que, sí, me llamarían, después de quince días recibí una llamada telefónica inesperada del profesor Virgilio, como al medio día, en la cual me indicaba que me presentara de inmediato en su oficina antes de las 14 horas. Salí apurado de mi casa, no sin antes darle un beso y un abrazo a mamá porque por fin volvería a tener trabajo e ingresos para el sustento de la casa, pero ahora en la UNAM y con muchas expectativas de ligarme a la academia.

Al llegar a la oficina del profesor Virgilio, al interior del CCH Azcapotzalco, de inmediato me anunció que me otorgaría cuatro grupos de interinato para impartir clases en la UNAM, en las materias de Taller de lectura y redacción, así como en la asignatura de Análisis literario, de segundo y cuarto semestre respectivamente, en el turno vespertino, por lo tanto, me explicó las condiciones laborales: que a partir de este instante sería dado de alta como profesor universitario, que se me otorgaría una credencial pero que no era necesario portarla en el plantel porque había acceso libre para entrar, que no había checadores para registrar mi entrada laboral, que sólo firmara en una carpeta, cuando llegara a mi primera clase, mi hora de entrada y en ese mismo instante mi hora de salida, y por su puesto la existencia de la catedra libre al interior de las aulas, sin necesidad de realizar planeaciones e informe académicos.

En el CCH había una plena confianza en el sujeto con relación a que, uno no estaba en esa institución por la cuestión monetaria sino sólo por vocación de impartir clases por gusto, ya que nadie nos supervisaba, incluso si uno quería se podía retirar luego que uno llegaba, sin dar clases, porque ya estaba justificado el día con sólo firmar entrada y salida

desde las 14 horas, lo cual nunca lo hice, porque cuando existe la libertad y la confianza en el sujeto todo se realiza por placer y por gusto sin la necesidad de una obligación. Es decir, llegué a un lugar donde se volvía a refirmar la libertad como sujeto para ser diferente.

Por último, el profesor Virgilio me entregó mi horario de clases, las listas de alumnos de los grupos, mis gises y borrador, me indicó que, mi primera clase era a las 15 horas, expresado de otra manera, en 10 minutos, sólo la sugerencia que me hizo es que me apurara para llegar al salón porque los alumnos llevaban casi dos semanas sin clases e iban a pensar que aún no se les asignaba nuevo profesor, por lo tanto, se podían retirar de inmediato. El profesor Virgilio confió en mi como sujeto a pesar de no haber tenido experiencia como docente.

Al retirarme de la oficina del profesor Virgilio salí con una emoción al máximo, pero con unos nervios porque era mi primera clase que iba a impartir como docente, no era para menos lo haría en la mejor universidad de Iberoamérica, en la grandiosa UNAM, era un sueño inimaginable, pero al caminar por los pasillos y las explanadas del CCH Azcapotzalco para dirigirme al salón, se me olvidó ese temor porque de inmediato recordé mi época como estudiante del bachillerato, ya que también había estudiado en un CCH, en el de Naucalpan, el ambiente era similar como hace seis años cuando estuve en esa institución, expresado de otra manera, una libertad, una socialización entre los alumnos, una diversidad de personalidades e ideas, era como entrar a un submundo donde se detenía el tiempo.

Al llegar al salón correspondiente para impartir mi clase, antes que los alumnos arribaran, fue un choque de recuerdos en mi mente al instante que crucé la puerta, al ver las mesas y las sillas acomodadas con ese estilo distinto del CCH, es decir, en forma de mesa redonda con la intención de que los alumnos socializaran e interactuaran en la clase y sin un escritorio especial para el profesor con el fin de verlo como un sujeto más del conocimiento, el cual podía desplazarse sin restricciones dentro del recinto y así interactuar con los alumnos.

En ese instante que entré al salón de clases caminé en medio del recinto, miré alrededor, sólo me remonté a mi primer día como estudiante del CCH y que ahora regresaba como profesor, es así que empecé a procesar todas mis experiencias como estudiante del CCH, en primera instancia, comencé a recordar a los profesores más significativos, con un estilo singular para impartir clases, dicho de otro modo, sujetos diferentes adaptados al modelo pedagógico del CCH.

El modelo pedagógico del CCH de aquella época consistía en alcanzar una visión crítica y comunicativa para formar estudiantes con una reflexión de la situación social del país y de los conocimientos formales. Al estudiante se le enseñaba a ser un educando autodidacta para buscar más información de lo que le proporcionaban sus profesores en sus clases, a llevar una praxis en todos los sentidos para ser participativos dentro de un ambiente de libertad y autonomía escolar; que yo recuerde, no se pasaba lista todo era voluntario para aprender, incluso en esa época no se le asignaba un número a la calificación escolar sólo letras para tener una mentalidad que nada más se iba a aprender al colegio por el simple gusto de adquirir conocimiento a través de la investigación y no por una calificación numérica.

Al interior de la escuela, no había represión, era como llegar a nuestra segunda casa, porque no pedían credencial para entrar. Además, la mayoría de los profesores no se apegaban a los rituales de la educación tradicional, sus clases eran distintas con relación al estilo pedagógico positivista de la preparatoria UNAM, en términos generales la educación en el CCH era diferente, en esa época.

Entre los profesores más significativos que empecé a recordar para tomarlos como referencia para impartir mis clases por primera vez en el CCH, estaba aquel profesor de historia de primer semestre, con una personalidad singular, al romper de llenó con los rituales de la educación tradicional, hasta el grado de llegar al salón de clases sin ninguna lista, sin ningún gis, ni borrador, sin material didáctico, sólo se dedicaba a relatar los acontecimientos históricos con una narrativa oral que hacía volar la imaginación en el oyente y lo impulsaba a participar con el fin de interactuar para entablar un diálogo, en verdad todo una figura rompe profesores tradicionalistas y mecanizados.

El profesor de Análisis de lectura, también era otro personaje que rompía con las tradiciones educativas, porque desde que entraba al salón de clases se atrevía a sentarse, en posición de meditación, sobre las mesas adaptadas como escritorio, y empezaba a fumar como una forma de inspiración para impartir sus clases de manera reflexiva e interactiva, no aplicaba exámenes. Por consiguiente, se me vino a mi mente la maestra de Literatura en cuanto a trabajar su clase a manera de seminario, pero en los jardines de la escuela, en medio de la naturaleza con el aroma de las flores y el cantar de los pajaritos de la mañana, acompañados de los primeros rayos del sol, que hacía olvidar que una estaba en la escuela para sumergirse en otros submundos imaginativos desarrollados por medio

de las narrativas de los libros que dejaba leer la profesora, y por su puesto por sus explicaciones de análisis.

Así mismo, recordé a mis profesores de comunicación y psicología, con características similares, en cuanto a tener una interacción comunicativa directa para entender a los sujetos, pero con un estilo de enseñanza que aún yo recordaba a través de los conocimientos adquiridos.

En este contexto la profesora que me dejó más marcado como estudiante del CCH fue la profesora de Ciencia política, con una tendencia crítica y una visión de no apegarse al sistema, esa singular maestra nos acercó a Marx, a Lenin, al Che Guevara y a diversos autores de la teoría crítica, así como a los ideales de los movimientos sociales de México como: el del 68, el movimiento guerrillero de Lucio Cabañas en los 70, la huelga de la UNAM del 86, el del frente democrático del 88 en México, el de los zapatistas de los 90; eran mis primeras reflexiones sobre el dominio explotador del neoliberalismo y de esa modernidad que ha enajenado y mecanizado al sujeto hasta hacerlos perder su libertad como sujetos.

La profesora de Ciencia política tenía una manera peculiar de entender al alumno, al escuchar sus inquietudes para comprenderlos y hacerle ver que en la escuela había alguien que te podía escuchar e interactuar contigo fuera del contexto de las clases, hasta el grado de presentarnos a sus alumnas de sus otros grupos, que nos gustaban, para a hacer más amiguitas y socializar.

Por último, pude recordar a mi profesor de Taller de lectura y redacción, que aun admiro, por tanto, siempre lo recordaré porque se enfrentó al sistema sin impórtale sus categorías de docente más que sus ideales. En esa época hubo una huelga estudiantil en el CCH para defender el modelo pedagógico y las cuotas de inscripción vigentes, por tanto, el profesor tuvo una participación activa en el movimiento al defender la causa con argumentos críticos, es decir, fue atrevido porque era de los pocos maestros que no le dio miedo a enfrentar al sistema él solo, no como sucede en la actualidad con la mayoría de los profesores temerosos que se alienan a los mandatos de la burocracia estatal para conseguir más rangos académicos por encima de los intereses educativos.

El profesor de redacción, al final de la huelga fue despedido de su trabajo, sin una liquidación justa, hasta el grado de andar boteando en los salones en que impartía clases porque las autoridades universitarias, no le querían pagar su liquidación, por ende, ya no tenía para comer, fue una imagen con mucha carga simbólica, entre sentimientos tristes

por ver como un sujeto acababa abandonado cuando luchó por una causa; ahora andaba mendingando, incluso ese día yo no pude hacer nada por él para ayudarlo porque ni yo tenía un peso para echarle a su bote, ya que andábamos igual, sin un centavo en el bolsillo, pero si me dejó una convicción de hacerle por lo menos un homenaje permanente al seguir esa línea de ser diferente y libre, que nos permita luchar por las causas que beneficien a los demás sujetos, en la parte educativa, y de nunca tener miedo de enfrentarse al sistema de la burocracia estatal que tienen tomada a la educación en el país.

Los recuerdos antes mencionados me dejaron marcados para ser un docente con una ideología diferente y libre al momento que impartí mi primera clase como profesor dentro del CCH, de la UNAM. Es así que yo llegué a ser profesor, cabe aclarar que, no fue de manera circunstancial porque realmente lo busqué como una forma distinta de ejercer mi licenciatura en ciencias de la comunicación, al tener esa convicción, desde el primer día como maestro tuve el propósito de alcanzar una profesionalización como docente porque uno estaba consciente de que no tenía la preparación para enseñar, así nos lo dejó en claro nuestras primeras experiencias en el primer año como profesor del CCH.

Las primeras clases que impartí como docente del CCH en el primer año fueron complicadas desde el aspecto didáctico ya que, no contaba con los conocimientos teóricos y prácticos de la pedagogía, enfocados al modelo educativo del CCH. Es decir, en cierta forma improvisé con base en los recuerdos de cómo impartían sus sesiones mis profesores que tuve durante mi formación estudiantil, lo único que implementé para suplir dichas deficiencias fueron los conocimientos que poseía en redacción, así como mis habilidades comunicativas para acercarme y poder interactuar con los alumnos con el propósito de saber sus inquietudes desde el aspecto académico y personal.

La situación antes descrita me hizo ganarme de manera paulatina la confianza de los educandos, más porque era un profesor joven que parecía tener 20 años de edad, por lo tanto, era fácil entablar una comunicación con los alumnos porque ellos pensaban que yo era un alumno más que los podía escuchar desde su contexto con el fin comprender sus inquietudes, pero siempre dejando en claro que se respetara la figura del docente, a pesar de llevar un diálogo en confianza.

Cabe mencionar, que una de las recomendaciones que me sugirió el coordinador de la materia de Taller de lectura y redacción, fue de aprovechar mi juventud para interactuar con los alumnos para conocerlos a profundidad, pero sin abusar de mi jerarquía

y poder como profesor. Incluso, recuerdo que en mis horas libres que tenía dentro del plantel, caminaba entre los pasillos, bibliotecas, jardines y explanadas como si fuera un alumno más porque no parecía docente, esto me ayudó a conocer el contexto y sus inquietudes como estudiantes del nivel medio superior, es decir, en cierta medida realicé una observación participante al integrarme como un elemento más del grupo investigado, incluso si hice varios amiguitos alumnos, pero sin que supieran que era profesor.

La cuestión de la comunicación con los alumnos se vio reflejada en una de mis primeras experiencias como profesor que me dejó muy marcado, en el sentido de tomar en cuenta al otro como sujeto para comprenderlo en todo su aspecto cultural. Esto sucedió con un grupo de alumnos recursadores de segundo semestre en la materia de Taller de lectura y redacción del CCH, dicho grupo era singular porque había alumnos con características diferentes, había jóvenes con problemas de aprendizaje, de adicción a las drogas, con distintas preferencias sexuales, mamás solteras a esa edad de 17 años, chicos con problemas de rebeldía y delincuencia, alumnos mayores de edad, y con enfermedades como el cáncer o genéticos.

En especial había una alumna que tenía problemas con sus labios (leporino) que no le permitían comunicarse de una manera normal, por tanto, no se le entendía ninguna palabra al momento de hablar, pero la niña tenía toda la actitud de salir adelante para terminar el bachillerato a pesar de sufrir de bullying por parte sus compañeros y de discriminación por algunos profesores, estas cuestiones propiciaron en la alumna un temor por hablar en público, sin importar que la reprobaran.

El temor de hablar en público, por parte de la chica con la problemática de sus labios, era un conflicto para la metería de Taller de lectura y redacción porque era indispensable que el alumno ejercitara su habilidad comunicativa oral ante el auditorio, en el momento que le anuncié a la alumna que tenía que preparar un tema de su preferencia con el fin de explicarlo frente al grupo, se negó al argumentar que no quería que la ridiculizara ante todos sus compañeros porque se iban a burlar de ella y acabaría triste.

Las dos semanas subsecuentes interactué con la alumna para ganarme su confianza con el fin de convencerla que tenía que pasar a explicar su temática sin temor a nada, hasta que por fin accedió, de manera entusiasmada preparó su exposición, además porque hablaría de sus gustos. Antes de que llegara el día de la presentación, yo hablé con el grupo sin que estuviera ella, los convencí de que respetaran a la compañera al momento

de hablar para darle confianza, la idea era aumentar su autoestima, se los pedía como un favor humanitario.

El día de la presentación, la chica con la problemática del lenguaje, estaba muy alegre por dar a conocer su trabajo, durante el desarrollo de la presentación, todos sus compañeros estuvieron atentos a su explicación sin hacer un ruido, ni un comentario mal intencionado. Al final recibió muchos aplausos, a pesar de que no se le había entendido, con todo el respeto debido, pero ella se fue muy alegre porque lo había logrado, por primera vez no se habían burlado de ella, ni mucho menos un profesor la había discriminado, antes de que ella abandonara el salón de clases, ella me dio las gracias y me dio un abrazo, así comprendí la importancia de entender al sujeto, aceptarlo como es sin importar sus deficiencias físicas y psicológicas, porque la escuela es un microespacio para comprender al otro a partir de escucharlo.

Al tomar en cuenta al otro sujeto, en este caso al alumno del CCH, me ayudó a valorar su punto de vista con relación a la impartición de la clases que yo realizaba, ya que de acuerdo a lo vertido por los educandos, en esa época, yo carecía de una serie de actividades grupales para poner en práctica los conocimientos teóricos de las sesiones, esta situación le restaba mérito a mis conocimientos porque se quedaban sólo en un aspecto teórico, incluso acepté sugerencias de algunos alumnos que ya contaban con una visión crítica.

Así mismo, recuerdo que en la clase de Análisis literario había un alumno que ya había leído la mayoría de los libros que se tenían que revisar durante el curso, por lo tanto, al darse cuenta que era un profesor novato quiso sabotear la clase en el sentido de decir, que el sabía más que yo, por lo tanto, al finalizar una sesión me acerqué con él para platicar para saber sus inquietudes, me externó que el sólo quería ser también protagonista de la clase por sus conocimientos que poseía.

Al alumno le propuse que fungiría como un profesor adjunto, es decir, que a partir de ese instante estaría al frente conmigo conduciendo la clase de manera interactiva, como un ayudante, para potenciar los análisis literarios con el fin de ayudar a sus compañeros a comprender las temáticas, aceptó, al finalizar el curso me agradeció la acción porque había sido el único profesor que lo había entendido en cuanto a sus inquietudes, eso le ayudó reafirmar su personalidad, porque en cierta medida no era aceptado por su forma de vestir al estilo Dark, no confiaban en él algunos docentes, porque pensaban que era revoltoso

que sólo metía ruido en las sesiones sin aportar algo propositivo, aquí se había demostrado lo contrario.

Las experiencias que tuve durante mi primer año como profesor dentro del CCH me hicieron reflexionar en dos aspectos, que era necesario ganarse la confianza del alumno a través de una interacción comunicativa constante para entenderlo como sujeto dentro de su contexto, así mismo, me hicieron reflexionar que era necesario alcanzar una profesionalización docente para no acabar como la mayoría de los profesores que sólo se quedan en el confort y no se preparan más de manera académica, ya que sólo les interesa obtener categorías académicas.

La situación descrita en el párrafo anterior me impulsó a estudiar la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en Ciencias Sociales (MADEMS), en la Facultad Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, con el propósito de ser un profesor diferente para transformar mi práctica docente.

Después de participar en la convocatoria y acceder a un lugar de los 10 que ofertaba este posgrado, entre 200 candidatos, les anuncié a los coordinadores del CCH que me había ganado mi lugar en la MADEMS, con ello una beca para estudiar alrededor de tres años la maestría, esto significaba renunciar a mis horas de interinato y a solicitar mi baja definitiva como profesor del CCH de la UNAM, a pesar de que muchos colegas me aconsejaban que mejor hiciera carrera académica para ganarme mi base como docente y aumentar de categorías, pero sólo antepuse mis ideales de hacer lo que me gustaba para sentirme libre como sujeto y alcanzar un placer a través del estudio.

Al entrar a la MADEMS la Secretaría del Personal Académico de la UNAM me mandó a llamar porque era profesor del CCH, el propósito de dicha anuencia era con el objetivo de firmar una especie de convenio-contrato, en el cual me comprometía a renunciar definitivamente a dar clases en el CCH durante mis estudios de maestría.

El contrato estipulaba también que, debería dedicarme de tiempo completo al posgrado y a terminar los estudios en menos de tres años, en dado caso que no cumpliera regresaría el 60 por ciento del monto total de la beca; a conservar un promedio de nueve durante los cuatro semestres, para mantener la beca, a presentar mi título y cédula de maestría en menos de tres años, a cambio, ellos me ofrecían un contrato como profesor de base, con categoría Titular C, dentro del nivel medio superior de la UNAM. Sinceramente esta situación no le di importancia porque lo único que deseaba era empezar a estudiar el

posgrado para alcanzar un nivel intelectual más alto y con ello adquirir una profesionalización docente, así que yo sólo gocé mis estudios de maestría.

Los estudios de la MADEMS se dieron de manera natural, dicho de otra manera, sólo disfruté y gocé el estudiar una maestría dentro de la UNAM, eso me permitió sin darme cuenta en cumplir con el convenio- contrato de la secretaría académica de la UNAM, en otras palabras, en menos de tres años ya tenía mi título y cédula de maestría, con el plus de haber obtenido la mención honorífica en mi examen profesional, así que hice válido mis derechos, solicité que se contratara como profesor de UNAM, pero todo fue una simulación, ya que dicha secretaría sólo envió una carta con mi currículum a todos los directores de las preparatorias y de los CCH de la UNAM.

La respuesta fue que no se disponía con ninguna plaza vacante, así que no tenía cabida dentro de la educación media superior universitaria; cada una de las partes delegó responsabilidades al argumentar que ya habían cumplido con su parte del convenio. Esto me dejó consternado porque no podía creer que el talento joven mexicano era desaprovechado por las autoridades educativas de la UNAM, cuando la misma institución había invertido en mi preparación y no aprovechaba a un profesional docente, con la convicción de demostrarlo. Es así que de nuevo me quedé sin trabajo, ahora con una maestría, pero con más oportunidades y de eso se encargó el destino.

Cabe mencionar, que el nivel de preparación durante mis estudios de maestría fueron de excelencia, incluso el mismo coordinador del posgrado de la MADEMS nos lo enfatizó en un discurso, el cual me dejó muy marcado, al mencionar que nosotros como estudiantes habíamos recibido una preparación de alto nivel en el rubro educativo, por tal motivo, siempre tendríamos que buscar colocarnos en las mejores universidades del país para impartir clases, y no acabar en una universidad privada denominadas patito, o en una institución pública de baja calidad, como un Conalep, así lo dijo textualmente. Es así que me enfoqué a buscar una oportunidad para impartir clases ahora en el Instituto Politécnico Nacional.

3.2. Mi mirada docente en el CECyT- IPN

Al buscar una oportunidad como profesor, dentro del IPN, seguí la misma mecánica de visitar a la mayoría de los secretarios académicos de los planteles, primero a nivel superior y después a nivel medio superior. Es así que, de inmediato se me presentó mi primera

oportunidad en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME) en Zacatenco para impartir la materia de Comunicación en la ingeniería, para ello tenía que presentar un examen de oposición para que se me otorgaran los grupos, es decir, dar una clase muestra a los coordinadores académicos y a los representantes del sindicato docente.

El día de la clase llegó, recuerdo que se me citó a las siete de la noche, pero yo llegué 30 minutos antes para tener todo listo sin ningún imprevisto, así lo hicieron también los coordinadores académicos de la ESIME, el único que faltaba era el representante del sindicato, el cual con toda la falta de seriedad llegó a las 8.30 de la noche, incluso se hablaba de suspender el examen, pero al final se realizó.

La acción del funcionario de llegar tarde, la consideré un abuso de poder, por parte de la burocracia estatal, cuando comencé a dar la clase muestra, lo primero que hice fue evidenciar el retardo del maestro del sindicato, al decirle que por su demora me explicara como se daba el proceso de la comunicación en la ingeniería, entonces este señor se enojó y me dijo delante de todos que, a él no se le preguntaba porque sólo me venía a evaluar mi exposición, que evitara esas acciones, que sólo me dedicara a dar la explicación de la temática.

Al terminar el examen, el veredicto fue que, no era apto para dar clases en la ESIME, pero no fue tanto por mi falta de conocimientos y capacidad docente, sino por haber desafiado al sistema burocrático, al solicitarle al profesor del sindicato su participación para evidenciar su irresponsabilidad de llegar tarde a la sesión; así me lo dijo una profesora que también me evaluó y me sugirió ser leal siempre al sistema.

La experiencia descrita anteriormente, no me hizo desistir para seguir en la búsqueda de colocarme como docente en el IPN, ya que ahora visité la mayoría de los Centro de Estudios Tecnológicos y Científicos, adscritos a la educación media superior del IPN, las llamadas vocacionales, aquí fue difícil entrevistarme con los secretarios académicos, mucho de ellos no los encontraba en su oficina, sólo dejaba mi currículum sin éxito.

En los siguientes días visité el CECyT número 11, ahí me informaron que la secretaria académica si se encontraba, pero que esperara un momento, ese instante duró dos horas, hasta que salió la profesora con el tiempo ya encima porque tenía una junta, por ende, ya no había tiempo para recibirme, pero tuve la pericia de abordarla en el pasillo para sólo decirle que buscaba una oportunidad con el fin de impartir clases en el IPN, ya que

contaba con una maestría docente en el UNAM, entonces de forma inmediata se detuvo y me dijo: te espero mañana a las 10 horas en mi oficina para revisar tu situación.

Al día siguiente acudí a la oficina de la secretaría académica a la hora que me había indicado, me recibió con toda la amabilidad, me ofreció una disculpa por no haberme atendido ayer, ya que le habían informado que llevaba dos horas de espera, y dijo: eso es una actitud de querer pertenecer al IPN, que me daría una oportunidad porque era de los pocos maestros jóvenes con una maestría docente, principalmente, porque era egresado de la UNAM, y por mi experiencia como profesor del CCH y en los medios de comunicación.

La funcionaria me llevó con la coordinadora de humanísticas, la cual me ofreció tres grupos de interinato de la materia de Expresión oral y escrita, en el turno vespertino, me explicó que después de un mes de impartir mi primera clase se me haría mi examen de oposición, la clase muestra, para poder dar clases de manera definitiva en el IPN, así que me citó 15 días antes que empezara el semestre para iniciar los trámites de contratación y presentarme con el coordinador de la academia de Lengua y comunicación, a la cual pertenecía la materia de expresión oral y escrita. Así es como llegué a ser profesor del IPN, a partir de agosto del 2008, el cual me rompería los ideales de ser un sujeto libre porque en esta institución educativa las cosas eran diferentes.

El día de la presentación con el coordinador de la academia de Lengua y comunicación se cumplió, durante dicha reunión se me dieron las primeras indicaciones laborales que debería cumplir, entre las que se encontraban las siguientes: firmar un contrato laboral sólo por seis meses, con la anuencia de que si no pasaba mi examen de oposición se me retirarían los grupos; que debería presentarme a sacar mi credencial como profesor para poder ingresar al plantel y portar mi gafete durante mi jornada académica, que todo los días debería de checar con una tarjeta mi hora de llegada de acuerdo a la hora de entrada y salida de mi horario asignado, que si llegaba cinco minutos tarde se me haría un descuento monetario y que no me podía retirar antes, a pesar que no tuviera clases frente a grupo, sino se tomaría como falta laboral.

Así mismo, se me indicó que si tenía horas libres no podía abandonar el plantel, sólo debería permanecer en el cubículo de la academia, incluso se me puntualizó que, si llegaba a tener tres faltas consecutivas se me daría de baja del plantel; aunado a que existía un prefecto asignado por cada pasillo de los edificios para constatar que yo estuviera impartiendo clases en cada uno de mis grupos, y que ellos tenían la facultad de reportarme

sino me encontraban en mi salón en el horario asignado, cada reporte ameritaba otro descuento monetario, es decir, era una especie de capataz que fungía como los ojos de la burocracia estatal con el propósito de controlar a los profesores.

A partir de ese instante ya tenía que quedarme a trabajar para realizar la planeación académica del semestre con mis demás compañeros, a los cuales percibí afanados en cumplir en tiempo y forma con el trabajo sin preocuparles en lo más mínimo los contenidos, la idea era terminar como lo marcaban la fechas y así obtener su constancia para su promoción docente e incluso me dijeron que si no la hacía se me haría un descuento monetario, a pesar de que las autoridades no me dieron fecha de cuándo me pagarían mi primera quincena; para ello se me tomaba lista de asistencia al finalizar el trabajo grupal para verificar que si había cumplido con la jornada.

La planeación académica del semestre se basaba en un modelo pedagógico a través de competencias, con la intención de vincular la formación escolar con la parte laboral por medio de las habilidades, de las destrezas, la eficiencia y el dominio de las nuevas tecnologías para que el alumno aprendiera a resolver problemas en el trabajo sin la necesidad de emplear la reflexión y la visión crítica, es decir, la idea era aportar a los educandos los conocimientos mínimos intelectuales para prepararlos a ocupar los puestos pragmáticos de las empresas. Este contexto configurado por medio de las primeras indicaciones laborales denotaba un cambio radical de mi experiencia como un sujeto libre en el CCH, por el contrario era el umbral de un ambiente controlador que limitaban el gusto de hacer las actividades por placer.

El primer día como profesor del CECyT, número 11, del IPN estuvo marcado por un entusiasmo al máximo y con muchas expectativas de poner en práctica mis conocimientos de la MADEMS y mi experiencia docente en una de las mejores universidades del país, más porque la escuela se encontraba en el Casco de Santo Tomás, es decir, en aquel sitio donde comenzó a forjarse la historia del IPN en aquel lejano 1936.

Después de caminar de la estación del metro Popotla para cruzar por las escuelas de biología, enfermería, medicina y administración percibí de inmediato el ambiente politécnico de sencillez y de la técnica al servicio de la patria; así por fin arribé al CECyT, No. 11, aquí todo cambió ya que, para entrar al plantel debería acceder por una puerta exclusiva para maestros, en la cual se encontraban dos policías mal encarados al resguardo de la entrada, quienes con una voz enérgica me solicitaron identificarme, me preguntaron

el motivo de mi visita, al decirles que era profesor nuevo y después de revisar mi gafete, me dieron el acceso.

La acción de los policías de inmediato me hizo sentir reprimido porque pensé que, si esta escuela iba a ser como mi segunda casa, cómo era posible que hubiese una autoridad al estilo de los reclusorios, mas no un recinto escolar, dicha idea se reafirmó porque cuando llegué al checador, tuve que solicitar a un burócrata, vigilante de la situación, mi tarjeta; a través de un número, el 532, con si fuera un reo marcado y no un sujeto que tenía nombre.

Al terminar de checar mi hora de entrada al plantel, caminé por la explanada principal de la escuela, en la cual se encontraban pocos alumnos, no era ese ambiente de interacción y socialización del sistema educativo de la UNAM, me dirigí a la academia para reportar mi llegada, allí se encontraba el coordinador, quien me proporcionó mis listas, mis plumones y mi borrador, Al mismo tiempo, me comentó que debería estar permanentemente en ese lugar para impartir asesorías, cuando no tuviera clases frente a grupo. Todo era distinto, me sentía extraño, ya que había un control excesivo hacia el sujeto, no me sentía libre.

Al llegar a mi salón para impartir mi primera clase de Expresión oral y escrita I, en el IPN, percibí un ambiente distinto con relación a su composición física, ya que de inmediato noté que las bancas para los alumnos eran individualizadas, de las llamadas paletas, ordenadas por filas, una tras otra, sin un espacio para la interacción y la socialización entre los propios alumnos y éstos con el profesor, incluso la separación entre cada fila de bancas era reducida, no existía posibilidad de que el profesor se pudiera desplazar por todo el recinto.

Un aspecto que me llamó la atención era que dentro del aula había una plataforma de concreto de 30 centímetros de altura o más, en la cual el profesor se subía a impartir su clase, ese pedestal me denotó que el docente era la máxima autoridad inalcanzable porque ningún alumno se podía subir a su nivel de conocimientos, toda esta situación sólo le restaba interacción a la relación entre los sujetos del proceso de enseñanza- aprendizaje. Incluso aquí, sí existía un escritorio exclusivo para el profesor con una silla acogedora, es decir, se marcaba una diferencia y no una igualdad entre los sujetos.

Cabe mencionar, que se nos dio la consigna, por parte de las autoridades de la escuela, que en la silla del escritorio no se podía sentar ningún alumno, que tanto educandos como docentes tenían prohibido sentarse sobre la mesa, esto me imaginaba como una especie de trono que no podía ser tocado por los plebeyos ya que era sagrado.

La situación que me dejó con más asombró fue la existencia de la figura del prefecto, que lo asimilé con un capataz de las antiguas fábricas, ya que esta persona vigilaba que los profesores impartieran su clase dentro del salón de clases como marcaba su horario, ya que daba su rondín durante tres veces que duraba la sesión, apuntaba la hora que llegaba y se retiraba el profesor del aula.

El prefecto también se dedicaba a meter a los alumnos a su salón si los encontraba entre los pasillos sin ningún motivo de estar afuera. Era una especie de panóptico impuesto por las autoridades burocráticas para controlar a los sujetos académicos, que sólo les restaba su libertad. Lo único favorable que se preservaba dentro del IPN era la libertad de cátedra por parte del profesor, esto yo lo aproveché más adelante para implementar cosas distintas en mi práctica docente.

Las primeras experiencias en el CECyT me dejaron una reflexión que, el contexto de la educación media superior del IPN era desalentador porque me hacía perder mi libertad como sujeto, ya que me tenía que someter a una serie de disciplinas y rituales desde los programas de estudios hasta la parte administrativa, que impedían alcanzar un placer por impartir clases de manera distinta. A partir de ese instante se suscitaron una serie de acontecimientos que reforzaron la comprensión de dicho sistema escolar.

Una de las primeras experiencias que me dejó marcado como profesor del IPN, fue la actitud de los alumnos que sólo estaban a la expectativa de recibir la transmisión de los conocimientos por parte del profesor, ya sea a través de un dictado o la explicación de la temática, sin la mayor interacción por parte de ellos para reflexionar lo expuesto por el docente, es decir, actuaban de manera automática, así como lo marcaba el modelo pedagógico basado por competencias, aunado a las disciplinas estipuladas por las autoridades burocráticas.

La cuestión automática de los alumnos se vio reflejada en su evaluación semestral del primer parcial, ya que en la mayoría de mis grupos existía un porcentaje del 70 por ciento de reprobados, ya que, en la materia de Expresión oral y escrita, se necesitaba de la

comunicación y de la interacción con el propósito de asimilar los aprendizajes de manera práctica.

La situación antes mencionada de inmediato causó ruido entre las autoridades, ya que se me notificó que pasara a la oficina de la coordinadora de humanísticas, al entrevistarme con la profesora encargada, de inmediato me dijo que aquí en el plantel no se toleraba que hubiese demasiado reprobados por parte de un profesor, que lo más pronto posible le presentara un plan de estrategias didácticas para que en el segundo parcial revirtiera esa problemática de reprobación, que si no había resultados se me canalizaría a un curso de estrategias pedagógicas por mal elemento.

La problemática relacionada con el índice reprobatorio dejaba en claro que, a las autoridades escolares no les interesaba que los alumnos aprendieran para alcanzar una formación académica de excelencia, por el contrario sólo les importaba la calificación aprobatoria, ya que era una consigna del director del plantel para justificar ante la dirección general del IPN que, en el CECyT. No. 11 se trabajaba arduamente, por ende, no tenía índices elevados de reprobación con el propósito de obtener la asignación de más presupuesto económico y ciertas concesiones que significaban un negocio redondo para los funcionarios de la vocacional.

Al darle prioridad a las calificaciones por encima del aprendizaje, por parte de las autoridades del CECyT. No. 11, se transmitía de manera indirecta una falsa idea a los alumnos porque ellos denotaban también una preocupación mayor por el número de la calificación que por la forma de adquirir un conocimiento, y estaban dispuestos a hacer cualquier cosa por obtener una calificación aprobatoria, es decir, no existía por parte de los sujetos un gusto por ir aprender sin la necesidad de pensar en las calificaciones. Esta situación era aprovechada por los profesores y los funcionarios de acuerdo a sus intereses particulares, hasta al grado de caer en la corrupción de calificaciones a todos los niveles.

La falta de interés por parte de las autoridades del plantel para buscar nuevas formas de impartir el conocimiento a los alumnos, por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje, quedó reflejado cuando a los dos años de haber entrado al CECyT. No. 11, solicité una cita con el director de la escuela, cuyo nombre ni lo recuerdo porque nunca lo he considerado como mi jefe, para explicarle mis inquietudes como docente y pedirle su apoyo con el propósito de estudiar el doctorado en Pedagogía en la UNAM, ya que tenía un proyecto de investigación enfocado a mejorar el modelo educativo del IPN.

El día de la reunión con el director llegó de inmediato, al entrar a su oficina me presenté de manera amable, éste me dijo que yo era muy joven, que no parecía docente, que era la primera vez que me veía, y aseveró: tú nunca vas a las fiestas de fin de año, ni a la celebración del día del maestro, ya que no recuerdo haberme tomado una foto contigo como lo hacen los demás profesores; le contesté en efecto, nunca voy porque no me alcanza para pagar mi boleto ya que tengo pocas horas de interinato.

Después, de dicho comentario, le expliqué mi deseo de estudiar un Doctorado, pero necesitaba de su apoyo para que se me pudiera otorgar un permiso especial porque era profesor de interinato; su respuesta fue de manera soberbia, al decirme que este tipo de personas como yo no las apoyaba, por el simple hecho de que quería alcanzar un grado mayor de estudios y que en poco tiempo iba querer estar en su silla.

Al mismo tiempo, aseveró que cuando obtuviera el grado de Doctor, me iba querer ir de la escuela a buscar nuevos horizontes, ni oportunidad le iba a dar de aprovecharme en beneficio del plantel, sólo le dije que, en efecto en algún día si estaría en su lugar, pero para promover un cambio en la educación del IPN y terminar con este sistema. Él sólo me dijo esperemos que así sea, la única recomendación que me podía a hacer es que buscara el apoyo de mi sindicato, ya que de su parte no apoyaba docentes que se quieren preparar más, así salí de la oficina, con una reflexión más sobre la falta de comprensión hacia el sujeto, al sobreponer sus intereses propios en beneficio de mantener el poder burocrático sin pensar en el bien común de la educación y de sus miembros.

Los funcionarios del CECyT No. 11 al buscar sus propios beneficios por encima de los demás, no les importa la educación en lo más mínimo, ni mucho menos la profesionalización de los docentes, ya que dicha burocracia estatal sólo quiere tener alienados a los docentes para que actúen de manera automática para mantener un control sobre las personas y así conservar el poder, el cual les deja muchas ganancias económicas. Dicha situación quedó constatada, cuando el coordinador de humanísticas, me solicitó ser representante de la academia de Lengua y comunicación con el fin de evaluar el examen oposición de una profesora que deseaba impartir clases en el IPN, con gusto acepté.

El día de la clase muestra de la profesora ante los representantes de la academia, del sindicato y de la Dirección de Educación Media Superior (DEMS) del IPN, la maestra desarrolló su explicación con una serie de deficiencias con relación a los aspectos teóricos pedagógicos y a las estrategias didácticas enfocados a la materia de Expresión oral y

escrita, ya que ella no contaba con el perfil en ese rubro porque no tenía experiencia docente, sólo había trabajado como administradora empresarial; así que eran evidentes sus carencias en la parte educativa.

Al momento de la deliberación, se le solicitó a la profesora que saliera de la sala un instante, para dar un veredicto final, a la conclusión que llegamos el grupo de profesores allí presentes era de que, no era apta para impartir clases en el IPN, pero la coordinadora de humanísticas y el representante del sindicato comentaron que la orden directa del subdirector de la escuela era que teníamos que aprobar a la profesora en su examen de oposición, ya que era la hija de este funcionario, la cual iba a ocupar una subdirección dentro del plantel. Así mismo, estaría al frente de dos grupos, por lo tanto, se necesitaba de su aprobación.

El representante de la DEMS se opuso, ya que no estaba de acuerdo con ese mandato de aprobar por dedazo a la profesora, así que salió de la sala para dirigirse a la oficina del director del CECyT No. 11 con el fin de solicitar una explicación de la situación, en 10 minutos regresó, con la consigna de que en efecto eran órdenes superiores, por tanto, se tenía que aprobar a la hija del subdirector, a pesar de no contar con el perfil docente para ello deberíamos de firmar el acta de examen con la aceptación respectiva.

Al escuchar la argumentación del representante de la DEMS del IPN para aceptar a la profesora, sólo pensé que era injusto que este sistema hiciera dicha acción, incluso se los expresé al decirles que para mí no era correcto porque sólo se perjudicaba a la educación y a los alumnos.

Empero, reflexioné en silencio: cómo era posible que por ser la hija del subdirector iba tener un sueldo de 26 mil pesos y con una plaza definitiva de docente, cuando yo llevaba cuatro años y no tenía plaza, incluso el IPN mi primer sueldo me lo había pagado seis meses después de haber impartido mi primera clase; esta acción era recurrente cada semestre porque sólo cubría horas de interinato, además, no se me tomaba en cuenta a pesar de tener una maestría en educación; por tanto, este grupo de poder sólo se enfocó a decirme que eran órdenes superiores y que sólo firmara el acta.

La situación de nepotismo iba en contra de mi libertad como sujeto, así que fui el único profesor que firmó en el acta la no aceptación como profesora del IPN a la hija del subdirector, como una manera de protesta para expresar que, yo no era alienado del sistema y que estaba en contra del amiguismo, así que después de firmar abandoné la sala

y me fui a impartir clases a mi grupo, cabe recordar que el día del examen de oposición fue un viernes.

El día lunes, después del descanso del fin de semana, al arribar al plantel para checar mi entrada, un burócrata me avisó que tenía que pasar a la oficina de la coordinadora de humanísticas, al entrar a ese recinto ya estaba un funcionario, el cual me dijo de manera enérgica que se me había invitado al examen de oposición para sólo firmar de forma automática en el acta, la aceptación de la profesora porque así se manejaba la política al interior del plantel y más porque se trataba de la hija del subdirector, así que me sugirió que si quería crecer académicamente en el IPN tenía que seguir las indicaciones del sistema sino se me iba a congelar por mucho tiempo, por ende, me dijo que fuera más inteligente y que contralara ese impulso de rebeldía que no me iba a beneficiar en nada.

El poco interés de las autoridades del IPN, en específico de las del CECyT No. 11, por establecer modelos pedagógicos en beneficio de mejorar la calidad de la educación a nivel medio superior se vio reflejado en el 2014, al modificar los planes y programas de estudios de manera impositiva sin consultar a los académicos, en el cual se establecía quitar materias importantes en la formación reflexiva, intelectual y crítica de los alumnos, es decir, se estableció eliminar las materias de Álgebra, Filosofía, así como reducir las horas de Historia y Biología. También se decidió desaparecer la materia de Comunicación científica, en la cual se aborda un poco la metodología de la investigación; con relación a la signatura de Expresión oral y escrita se quitaron contenidos enfocados a la argumentación para darle prioridad a cuestiones simples enfocadas sólo en saber sintetizar textos,

La idea de modificar los programas de la educación media superior por parte de las autoridades del IPN eran con el fin de establecer de manera más severa la educación por competencias, con el propósito de formar sujetos eficientes encaminados a insertarlos a los puestos pragmáticos de las industrias a través de las habilidades, las destrezas y el manejo de la tecnología, y así generar alumnos de calidad técnica, pero gracias al movimiento estudiantil, tanto a nivel medio superior y superior, a través de la huelga de tres meses se logró echar abajo este proyecto de las autoridades del IPN, de modificar los planes y programas de estudios encaminada a una educación técnica nacional sin elementos científicos y culturales.

Es preciso señalar que, este movimiento sólo fue encausado por los estudiantes del IPN, que después de muchos años se interesaron por defender su educación de manera admirable y respetuosa, ya que el docente fue amedrantado por los funcionarios, principalmente en el CECyT No. 11, ya que el representante sindical me dijo que por ningún motivo se me ocurriera intervenir en el movimiento porque se le iba a sancionar a los profesores que fueran sorprendidos en acciones de agitación política.

Lo único que pude hacer para colaborar con la situación fue que, unos días antes de estallar la huelga, les expliqué a mis alumnos de los seis grupos que cubría, la situación educativa que querían imponer las autoridades del IPN y los motivé a que se sumaran a apoyar la huelga para que se cerrara el plantel y que se hicieran una campaña de información por medio del saloneo con el fin de persuadir a sus demás compañeros a sumarse a la huelga.

Cabe mencionar, que a nivel medio superior, es decir, en los CECyT ya se había implementado esta iniciativa de modificar los planes de estudios, sin que los profesores y funcionarios dijeran una sola palabra porque la mayoría de ellos son alienados al sistema y prefieren no meterse en problemas con la burocracia estatal, e incluso a los profesores que impartíamos materias de los primeros dos semestres se nos condicionó seis meses antes, tomar un diplomado en educación por competencias, con la consigna que si no presentábamos nuestra constancia del curso no se nos iba asignar grupos, principalmente, a los docentes que cubríamos horas de interinato.

Yo tuve que someterme a esos lineamientos por parte de las autoridades en contra de mi voluntad, pero en la primera oportunidad expresé mi inconformidad, ya que como yo había sido de los pocos profesores que obtuvo los mejores resultados en el diplomado se me hizo una invitación por parte del CECyT No. 11 a colaborar como asesor para ayudar a los demás compañeros a concluir el curso, para ello se nos citó en la Dirección General de Educación del IPN, en Zacatenco, allí se nos hizo de manera formal la propuesta, y todos los profesores aceptaron esa responsabilidad, a pesar de que no se nos iba a pagar por nuestro trabajo.

Al escuchar la propuesta de las autoridades, yo levanté la mano en la reunión y expresé que yo no aceptaba ser asesor de un proyecto que iba en contra de la calidad educativa en la formación de los alumnos, ni mucho menos ser un agachado del sistema, por lo tanto, les dije que entendía su postura, pero en mi caso no comulgaba con dicha

propuesta, ya que iba en contra de mis ideas de una educación crítica, les reiteré que este mensaje lo hicieran llegar a sus jefes inmediatos, entonces abandoné la sala. Pero como siempre, al llegar al CECyT No. 11, fui llamado de la oficina de humanísticas, porque ya estaban enterados de mi acción en Zacatenco, sólo para recordarme que ya estaba sobrepasando el límite de estar en contra de sistema, que dejara esa actitud sino quería tener problemas.

Mi libertad como sujeto al interior del IPN llegó a su clímax cuando un día al llegar al plantel, como a las cuatro de la tarde, tuve un altercado con el policía que cuidaba el acceso a la escuela, al negarme la entrada, al argumentar que yo venía drogado por el simple hecho de tener en ese momento los ojos rojos, a pesar de identificarme como profesor.

Así mismo, quiso hacerme revisión de mi mochila, por lo cual me negué de una manera agresiva, ya que era injusto que se me difamara y violara mis derechos como sujeto, entonces dicho oficial me agarró del brazo como si fuera un delincuente y para verificar si realmente era profesor, me condujo con el jefe de prefectura, quien le dijo que al no le correspondía resolver esas cuestiones, a pesar de que ya sabían que yo era docente del plantel.

Es decir, me desconocieron, le sugirieron al policía que me llevara con un funcionario, así me estuvo exhibiendo por toda la escuela como si fuera un malandrín sin que nadie hiciera nada, al llegar a la oficina del funcionario mi primera reacción fue de recriminarle de forma agresiva el actuar del oficial para que hiciera algo, entonces dicho burócrata sólo escucho la explicación del policía y le dijo que se retirara, por lo tanto, el funcionario sólo me dijo que me calmara, para que le explicara del porqué había llegado drogado a la escuela, ya que mi comportamiento así lo denotaba, por ende, ameritaba una sanción pero, eso lo tenía que decidir el subdirector, aunque era necesario que estuviera presente el sindicato, afortunadamente el representante sindical me conocía porque había sido dos veces campeón de atletismo en los juegos deportivos de maestros, que si no se me hubiera levantado una acta administrativa.

La experiencia con el policía me refirmó que en el IPN y más en el CECyT No. 11 había poca comprensión por el sujeto, si esto le pasaba al profesor entonces que se podía esperar con relación al trato de los alumnos, por ende, a partir de estos acontecimientos me enfoqué a interactuar más con los alumnos y ganarme su confianza para conocer su

contexto social encaminado a saber sus inquietudes académicas en todos los aspectos para transformar mi práctica docente al aprovechar la catedra libre.

Al mismo tiempo, a manera de protesta contra el sistema de la burocracia estatal, caí en una serie de acciones negativas como profesor que rompen con la ética profesional como docente, pero por cuestiones de seguridad no puedo narrarlas en este trabajo por ser un secreto profesional, pero esta situación también me permitió conocer con mayor profundidad a los jóvenes como sujetos y cambiar como persona.

Para poder empezar a interactuar con los alumnos al interior de las aulas implementé la comunicación educativa, que consiste en escuchar al receptor para ganarse su confianza y así establecer un diálogo más profundo, aunado con el referente teórico del interaccionismo simbólico sociológico que permite interpretar toda la parte simbólica de un sujeto en la vida cotidiana.

Es decir, empecé a platicar con los alumnos para escuchar primero sus inquietudes como jóvenes, en cuanto a sus vivencias cotidianas, a pesar de que fueran temas banales, pero para ellos era de suma importancia porque por fin había alguien que los trataba de comprender en sus experiencias de vida, como, por ejemplo: el amor, sus hobbies, su música, sus problemas con sus amiguitos y con sus papás, sus ideas soñadoras de cualquier índole.

Además, escuché sus propuestas de cómo les gustaría que se le impartieran las clases, así como qué les disgustaba y que les gustaba más de las actividades y de los conocimientos de las materias; también conocer cómo los trataba la burocracia escolar, y sus problemas sociales que les impedían obtener resultados escolares óptimos en las materias que cursaban.

En la idea de reforzar más la interacción con los alumnos, modifiqué el ambiente del aula, dicho con otras palabras, empecé con la acción de trabajar a manera de mesa redonda, para ello era necesario mover sus bancas, aunque algunas estaban pegadas al piso con tornillos y no se podía realizar dicha acción.

La estrategia que también implementé fue explicar los temas de las clases a través de esquemas para motivar la interacción, e incluso, la mayoría de las veces no me subía a la plataforma del salón para explicar los contenidos, me bajaba, caminaba por el espacio del recinto o me llegaba a sentar en una banca desocupada por los alumnos como si fuera

uno más de ellos, así refirmé que sólo somos sujetos sin jerarquías, pero si con un respeto mutuo.

En ocasiones les indicaba a los alumnos que aquel que se quisiera sentar en el escritorio del profesor para tomar clase lo podía realizar sin ningún problema, como una forma de denotar que nada era sagrado, ya que el propósito era que se sintieran como en su casa de estudios, libres y sin restricciones.

En el aspecto de la catedra libre la proveché al máximo, ya que modifiqué algunos temas del programa de estudios, que sólo enfatizaban en las competencias, sin manejar en lo más mínimo un aspecto reflexivo y crítico en los alumnos, para ello relacioné la práctica de los conocimientos con sus experiencias cotidianas, es decir, trataba de relacionar la teoría con las situaciones de vida de los sujetos para que ellos notaran que era necesario los referentes de los conocimientos para comprender mejor el contexto social.

Por otro lado, establecí una serie de estrategias grupales y actividades que fueran distintas a las tradicionales, por ejemplo, los motivé a que ellos me hablaran de sus gustos con base en los conocimientos de la materia de Expresión oral y escrita. Incluso, le permití al alumno expresar la esencia del arte, al motivarlo a que nos diera a conocer algún talento artístico de cualquier índole como una manera de expresión creativa por parte del sujeto para alcanzar la libertad, dicha actividad es la que más les llena de gusto a los alumnos.

Además, eliminé el pase de asistencia por lista dentro de las sesiones, así como las aplicaciones de exámenes y una serie de rituales de la educación tradicional con el propósito de adquirir un goce por asistir a la clase, con base en la catedra libre porque dentro del aula sólo siento esa libertad porque ningún burócrata puede entrar o supervisar el trabajo sin mi consentimiento, sólo esa área es exclusiva para los alumnos y el profesor sin la necesidad de solicitar permiso de entrar porque el conocimiento a nadie se le niega y puede estar allí por gusto, mas no por obligación.

Al interior del salón de clases implementé también una especie de profesor adjunto, entre los alumnos de mis grupos, en otras palabras, les decía que aquel alumno que quisiera aportar de manera voluntaria una sugerencia relacionada con los temas de la materia lo podía realizar, pero para llegar a ese punto, y que el alumno lo hiciera con placer, primero le daba un estatus de asesor dentro de las sesiones en cuanto a que él podía elegir los ejercicios y las actividades de las clases, de acuerdo a su perspectiva o gustos, es necesario mencionar que siempre tenía yo dos propuestas de ejercicios, es decir, para que

el educando se sintiera tomado en cuenta, así propicié que muchos jóvenes se interesaran en ser profesores adjuntos porque se sentía tomados en cuenta en la dirección de las clases.

Las acciones antes mencionadas que implementé dentro del aula me hicieron ganarme la confianza de los alumnos para poder interactuar y establecer una comunicación más estrecha con ellos, expresado de otra manera, para mí era una observación participante de alto nivel porque los alumnos me sentían parte de su grupo, ya que dicha interacción no sólo era en el aula también ya se daba en las explanadas de la escuela, en la cafetería, en el cubículo de la academia.

Los alumnos me veían como un amigo, ya que al exterior del salón me buscaban para platicarme sus problemas de juventud, o para pedirme que los invitara a comer cualquier alimento porque no tenían dinero, incluso que les ayudaba en otras cuestiones mínimas como para sus copias, sus materiales escolares o fungir como su asesor para platicar con sus papás y ayudarlos a que los comprendieran para que no sólo los regañaran. Este grado de interacción me dejó algunas experiencias buenas y otras malas, estas últimas tuvieron consecuencias.

Una experiencia gratificante que me ha dejado marcado es la de un alumno que cursaba sexto semestre, aún debía la materia de Expresión oral y escrita, la cual no la podía aprobar en los exámenes extraordinarios porque se le complicaban los temas, a parte no le gustaban los contenidos de la comunicación, entonces me pidió que lo asesorara, así lo hice, pero le propuse que si lo veía interesado en aprender y no faltaba a las asesorías, yo lo apoyaría en que obtuviera una calificación aprobatoria, así sucedió, este joven aprobó.

En la actualidad el alumno ya ha terminó su carrera en la Escuela de Administración y Comercio del IPN, dicha escuela como está enfrente del CECyT No. 11 me lo encontraba frecuentemente y siempre me agradecía que lo había apoyado, me recordaba que, si no hubiera hecho esa acción por él, a lo mejor no hubiese tenido oportunidad de entrar a nivel superior del IPN, ni mucho menos de terminar una licenciatura.

Así tuve muchos casos de alumnos con la misma situación, e incluso también los apoyaba en buscarles asesorías en otras materias con los colegas que conocía, porque me di cuenta que a veces el alumno tiene deficiencias en un área de aprendizaje, mas no por eso se le va a cortar su carrera o echar a perder su talento ya que ese sujeto puede llegar a ser el mejor arquitecto, ingeniero o químico del país. Cabe mencionar que, dentro de este

apoyo a los jóvenes se estableció un programa por mi cuenta de seguimiento a tres alumnos (Adrián, Gerardo y Dafne) con problemas de vandalismo, autoestima y madre soltera en el bachillerato, respectivamente.

La estrategia del programas consistía en apoyarlos con asesorías académicas y personales, así como económicas de acuerdo a mis posibilidades, ya que estaban a punto de ser dados de baja de la escuela por adeudar materias, entonces el primer paso que se hizo fue convencerlos en regresar a la escuela realmente a estudiar con toda la convicción, ya que era su última oportunidad de terminar el bachillerato, lo entendieron de inmediato porque eran chicos ya de 19 y 20 años, por tanto, se concientizaron.

El segundo paso, era convencerlos en que tomaran asesorías en las materias que adeudaban sin faltar a alguna de ellas para que adquirieran una buena preparación encaminada a aprobar los extraordinarios. Tercer paso, era volverse alumnos regulares con el fin de cursar sin adeudo de materias el quinto y sexto semestre de la vocacional. Cuarto paso, motivarlos para continuar sus estudios a nivel superior y colocarse en la carrera que más les gustaba. Quinto paso, establecerles una mentalidad de trabajo para que fueran alumnos regulares durante sus estudios superiores y aumentar su promedio académico.

En la actualidad estos jóvenes van en el sexto semestre de la carrera, es decir, ya van a la mitad de terminar sus estudios y se han cumplido los objetivos, sin duda acabarán titulados, a pesar de que cuando concluyan sus estudios de licenciatura e ingeniería contarán con 26 años de edad. La situación más admirable de este caso es la de la alumna que tiene su hijo de cinco años, ya que sigue con la convicción de terminar su ingeniera en la industria química, sin importar los obstáculos a que se enfrente.

La cuestión antes mencionada nos demuestra que la escuela no sólo se encierra en las cuatro paredes del aula sino va más allá, en la cual se debe conocer el contexto social de los alumnos, sobre todo escucharlos para entenderlos y darles confianza a través de la interacción porque cuando se es joven siempre se cometen errores, pero para ello existe una segunda oportunidad, sólo es cuestión de creer en ellos.

Con relación a esta situación de que los alumnos necesitan una segunda oportunidad, recuerdo dos experiencias que son significativas para denotar la importancia de entender al sujeto. La primera sucedió un día común de clases, al ingresar al salón un alumno estaba echando mucho relajo, entonces le dije que se tranquilizara para poder comenzar la clase de Expresión oral y escrita, pero éste se me acercó y me quiso tirar un

cabezazo en la cara, alcance a reaccionar y me hice hacia atrás para evitar el golpe, de inmediato le dije que había rebasado la línea de respeto entre alumno y profesor, a pesar de interactuar con él, por tanto, en ese instante pasaba un prefecto, le solicité que lo remitiera a la dirección, donde acudimos a levantar un reporte de hechos.

Al día siguiente me llamaron de la oficina de la coordinadora de humanísticas, al presentarme ante la funcionaria me dijo que el alumno en su reporte había dicho que yo lo quise agredir, revirtió la situación. La funcionaria me conocía, y me dijo que no creía esa versión porque yo era un profesor tranquilo que apoyaba mucho a los alumnos, por ende, me comentó que por reglamento el educando sería dado de baja, pero lo dejaba a mi consideración la decisión, sin dudarle le dije que no aceptaba que al alumno se le diera de baja del IPN, que lo dejaran continuar con sus estudios, porque a esa edad a veces no medían las consecuencias de sus actos por sus problemáticas sociales.

Entonces la funcionaria me dijo que así lo haría, pero le iba solicitar al alumno que me ofreciera una disculpa frente al grupo, las autoridades y sus papás, así sucedió, pero al final del acto platicué con el muchacho, ya en confianza me agradeció la acción y se comprometió a estudiar a conciencia.

Así mismo, me dijo el alumno que tenía muchos problemas con sus padres, pero gracias a esa experiencia lo empezaron a comprender, esta situación le ayudó a concluir de manera satisfactoria sus estudios de la vocacional, empero cada vez que lo veía por los pasillos de la escuela me agradecía lo que había hecho por él, de una manera amable, de ahí ya no supe más de él, pero estoy seguro que continuó con sus estudios a nivel superior de una manera más madura.

La segunda experiencia para entender al sujeto en la educación está relacionada con una alumna, quien se encontraba en el tercer semestre, a ella le impartía la clase de Comunicación científica, es ahí donde puede interactuar para conocer su contexto social, el cual era complicado porque me argumentaba que ya no quería seguir estudiando, por eso no entraba a clases en la mayoría de sus materias, sólo deseaba andar con su amiga por las explanadas de la escuela o irse de pinta, esta situación se debía a que su padre era muy estricto con ella en todos los sentidos y era violento, no permitía la interacción entre ellos, por ende, no la escuchaba, ni la comprendía en sus preferencias sexuales, según la alumna en el fondo si quería continuar con sus estudios pero siempre y cuando existiera un ambiente de armonía con su papá.

Una día al retirarme del plantel después de haber cumplido mi jornada laboral, me encontré a la chica afuera de las instalaciones, ella venía muy espantada porque su papá siempre la iba a recoger a la salida de clases, pero en esta ocasión el señor había llegado antes, por lo tanto, se iba a dar cuenta que ella no se encontraba al interior de la escuela sino que venía de la calle, entonces la joven me dijo que la acompañara a la puerta del plantel y platicara con su papá porque era capaz de pegarle delante de todas las personas por su acción, accedí acompañarla con una incertidumbre de cómo iba a reaccionar el padre de familia.

Al llegar con el padre de familia, lo saludé amablemente, le dije que yo era profesor de su hija por ende, le expresé que conocía la situación de su niña pero que también comprendía su postura como papá, así como su malestar, él empezó a decirme toda su inconformidad, entonces le dije que no valía la pena implementar la violencia, en cambio le sugerí que tratara de escuchar y platicar con su hija porque les hacía falta ese acercamiento como familia, el señor afortunadamente entendió, comprendió mis argumentos al decirme que cambiaría su actitud y que tendría más comunicación con su hija.

Después, de algunas semanas la alumna me agradeció porque ahora ya tenía una relación diferente con su papá, que estaba comprometida con sus estudios, incluso un día me encontré al señor afuera del plantel, me agradeció la plática que había tenido con él, medio un abrazo, diciéndome que ojalá así fueran todos los profesores, en tomar en cuenta las problemáticas de los jóvenes, para ser sinceros pensé que aquel día de la primera plática también el señor me iba a golpear, pero imperó la prudencia y la comunicación educativa.

La interacción que tuve con los alumnos a través de la comunicación educativa me hizo ser un profesor diferente en todos los aspectos pedagógicos, además porque la mayoría de la comunidad me veía muy joven e incluso en ocasiones me confundían por un alumno, por ende, dicha situación también causó ruido entre los funcionarios de la escuela, aunado por las acciones de rebeldía que tuve con el sistema de la burocracia estatal.

Incluso, dos colegas de mi academia con 30 años de experiencia, la maestra Georgina y el profesor Campos, me dijeron que ya no interactuara mucho con los alumnos porque algún día me iban a meter en un problema como docente, además me argumentaron que entre sus conocidos en la subdirección escolar había rumores de que mi actitud era mal vista por los directivos del plantel, no hice caso porque seguí con mi línea de entender

al sujeto y de ir en contra del sistema burocrático. Aunque, es preciso decir que, al momento que entré a estudiar el Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) sí modifiqué mi actitud por concentrarme en mis estudios y en la investigación del posgrado.

Cabe mencionar que, con mi ingreso al doctorado tuve un problema con la coordinadora de humanísticas, ya que en el primer semestre del Doctorado, el seminario de actividades complementarias se impartía los jueves de 14 a 18 horas, es decir, se empalmaba con mis clases en el CECyT No. 11, incluso solicité apoyo con la misma coordinadora y con el sindicato para pedirles un permiso especial, que no se me descontara de manera monetaria ese día, pero no accedieron argumentando que a ellos nos les interesaba que estuviera estudiando un posgrado que mi deber era cumplir con mi trabajo.

La postura de las autoridades si me molestó porque no podía creer que los funcionarios no alcanzaban a comprender la importancia de estudiar un Doctorado en una universidad pública para brindarme su apoyo para salir adelante. Esta situación me motivó a generarme yo sólo mi propio permiso, con tal de estar en mi seminario de la UPN todos los jueves, la acción que llevé a cabo fue tener un alumno de nivel superior, llamado Gerardo, como profesor adjunto, que hacía también su servicio social en el IPN, para que cubriera los grupos en lo que yo me iba al Doctorado.

La estrategia marchaba conforme a lo planeado, pero a unas semanas de concluir el semestre los prefectos se dieron cuenta de dicha situación, principalmente, porque no les quise dar para su refresco para que no me levantarán reportes, mandaron a traer a la coordinadora de humanísticas a supervisar la situación salón por salón y así comprobar que no me encontraba frente al grupo. Por tanto, al día siguiente me mandó a llamar a su oficina, para pedirme una explicación de los hechos del porqué dejaba a un estudiante frente a grupo y para advertirme que ya había reportado la situación con la dirección, que me abstuviera a las consecuencias.

La situación antes mencionada sólo me sucedió a mi porque no estaba alienado con el sistema, ya que después me enteré que una compañera del área de física, que estaba estudiando una maestría en el IPN, sí, tenía permiso para dejar sus grupos e irse a sus seminarios sin ningún problema, pero lo consiguió porque durante dos años fungió como títere de la dirección al apoyar sus proyectos para todo y al ser explotada de manera administrativa, a cambio de obtener categorías y permisos especiales, es decir, dejó ser

sujeto de su propia vida para someterse a los designios de la burocracia estatal sin importarle la educación.

Al final las profecías de mis colegas, la profesora Georgina y el profesor Campos, se cumplieron ya que las autoridades se aprovecharon de mi interacción con los alumnos y me fabricaron una denuncia escolar que derivó en un acta administrativa.

En agosto del 2019, las autoridades consiguieron a una alumna, que en algún semestre le impartí clase, para que me levantara una denuncia a través de su narrativa, la cual derivó en un juicio interno para que se me generara un acta administrativa, pero el proceso estuvo amañado por las autoridades, ya que para que se llevara a cabo dicha audiencia entre los abogados del jurídico de la Dirección General del IPN, los abogados y los funcionarios del CECyT No 11, y mi abogado defensor otorgado por el sindicato, así como la parte acusadora (alumna) y el acusado (yo); el director del plantel firmó el oficio para que procediera de inmediato, cuando lo debería firmar el subdirector de esos asuntos.

Incluso a mí se me notificó de la audiencia una semana antes con el fin de no tener tiempo para recabar testigos y pruebas para mi defensa, cuando según la ley laboral interna del IPN se me tendría que avisar con 20 días de anticipación, no querían que tuviera oportunidad de asesorarme bien con los abogados, es decir, iban directamente a perjudicarme.

El día de la audiencia llegó, la cual se realizó en una sala especial del CECyT No. 11 recuerdo bien que eran las 18 horas, me presenté en compañía del abogado asignado por el sindicato, en mi recorrido por los pasillos para llegar a la sala el ambiente era fúnebre, ya que era una tarde oscura por la lluvia, que anunciaba una catástrofe, debo confesar que iba paniqueado por la incertidumbre de la situación.

Al entrar a la sala ya estaban todos los funcionarios de CECyT No. 11 y el abogado general del IPN, era un contexto pesado ya que los directivos se comportaron como si estuvieran frente a un delincuente, mas no con un docente, su mirada sobre mi persona era de ejecutarme legalmente por ser un malandrín, es más ni me saludaron de mano, como si fuera un desconocido para ellos, sólo el abogado general del IPN era imparcial, de su parte tuve un trato cordial.

En verdad pensé que era el fin de mi carrera como docente, ya que la actitud de los funcionarios era como de flotarse las manos porque no había quién me salvara de la guillotina para cortarme la cabeza, sólo algo extraordinario podía evitar el clímax de la tragedia, nada más esperaban a la alumna para escuchar su acusación de manera oral y así acabar con el juicio final.

La espera de la llegada de la parte acusadora (alumna) era como un reloj de arena que lentamente va acabando con mi oxígeno para terminar con la situación, pero no arribaba la joven, así empezaron a pasar 15 minutos, 30 minutos; ahora los directivos eran los que estaban nerviosos y desesperados por la situación. Incluso el abogado general del IPN les decía que ya tenía que empezar con el protocolo de las declaraciones, a pesar de que no estuviera la parte acusadora, esto significaba que no podía proceder la denuncia.

Los funcionarios en su desesperación solicitaban más tolerancia y empezaron realizar llamadas telefónicas a la alumna para saber por qué no llegaba a la audiencia, también le marcaban al director para mantenerlo informado, todas estas situaciones de los directivos eran irregularidades para el proceso, pero a ellos nos les importaba sólo no querían dejar pasar la oportunidad de fregarme. Ya habían pasado 45 minutos y el abogado general del IPN les solicitó empezar con la declaración y llenar el acta administrativa, esta situación me dio tranquilidad porque los sujetos cuando obran bien siempre encuentran una salida para la adversidad porque al final se hace justicia.

Así se concluyó la sesión, pero al final cuando el reloj marcaba las 19:40 de la noche, la alumna llegó sin su mamá, ya que era necesario por ser menor de edad, así lo marca la ley interna para establecer su acusación, es decir, después de una hora con 40 minutos de retraso, los funcionarios del CECyT No. 11 aún la hicieron pasar a la sala con la intención de tomarle su declaración, pero el abogado general del IPN con voz enérgica les dijo que ya se había llevado a cabo la audiencia y les pidió de favor retirar a la joven por llegar tarde.

El abogado del sindicato al final me dijo que estuviera tranquilo, ya que esta acta administrativa no podía proceder porque no se había presentado la parte acusadora por lo tanto no tenía validez, además que no había evidencias que comprobaran su supuesta acusación, que sólo esperara mi oficio en el cual se me absolviera de esta situación.

Al concluir la audiencia ahora yo no me despedí de los funcionarios de mano, me retiré de la sala, con una sensación de gritar y llorar de felicidad porque al final aún existía una llama de esperanza de seguir luchando por recuperar la libertad del sujeto a través de

la resistencia y no alinearse al sistema de la burocracia estatal, en sí no era acabar con una persona sino con un proyecto ideológico.

A partir de esta experiencia desagradable, por el actuar de las autoridades del CECyT No. 11, me sentí más reprimido como si realmente si estuviera en un reclusorio con un panóptico que me vigila arduamente durante toda mi jornada docente, ya que mi libertad como sujeto se perdió porque ahora por convicción me he sometido a las reglas del sistema, me he convertido en una persona que cumple cabalmente con las actividades escolares de manera minuciosa, ya no interactúo con los alumnos, ni con los profesores sólo me dedicó a impartir mis clases sin más comunicación que no sea relacionada con las temáticas de las clases.

Es decir, soy un profesor de perfil bajo que no se deja ver en ningún acto más en que en su aula, es como si viviera atrapado dentro de un engranaje que sólo funciona como las demás piezas de la maquinaria porque esa actitud de rebeldía y crítica al sistema la he perdido, ya que estoy seguro que sigo en la mira de las autoridades para fregarme por mis actos que hice en el pasado, sólo esperan un error de mi parte para ensañarse de nueva cuenta con mi persona académica, pero estoy seguro que este suicidio intelectual por el cual he optado, con el fin de alcanzar una muerte institucional, me hará renacer para recuperar de nueva cuenta mis tradiciones y prejuicios relacionados con un sujeto educativo libre que comprende e interactúa con los otros sujetos para reivindicar la parte cultural y simbólicas de dichos sujetos por medio de la aplicación práctica del círculo hermenéutico de Gadamer en el texto de la educación media superior del IPN por competencias.

4. LA COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DEL SUJETO EDUCATIVO

4.1. Comprensión práctica del texto educativo en el CECyT

La inmersión al trabajo de campo de esta investigación educativa estuvo precedida bajo el círculo hermenéutico de Gadamer, es decir, para llevar a cabo la recolección de datos de una manera cualitativa, en primera instancia se realizó una observación participante dentro de un texto o contexto educativo, en este caso en la cotidianidad de las aulas de la materia de Expresión oral y escrita II, del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos Número 11, del IPN.

Cabe señalar que, los salones de clases son un espacio, en la cual los sujetos conforman diversos procesos sociales, culturales y comunicativos de manera interpersonal por la cantidad de horas que permanecen en ese recinto todos los días, que les permite fusionar sus propios horizontes encaminados a entenderse como personas, así lo establece la profesora Ayala Silvia:

El salón o aula de clases se conceptualiza como un microespacio social en el que entran en juego y se cruzan las historias de vida a través de las cuales emerge una red de relaciones sociales, culturales, políticas e ideológicas, las cuales se objetivan en los procesos de interacción. (Ayala, 1995, p.95).

La conceptualización de la profesora Ayala nos reafirma que los encuentros cotidianos en el aula facilitan la construcción de sí mismo como individuos, el intercambio de significados en conjunción con los demás, la comprensión de la realidad y la generación de estructuras de confianza e interacción. Dicho de otra manera, para entender a los otros como sujetos educativos, es necesario primero la construcción de sí mismo, como sujetos, a través de la comprensión de nuestras propias experiencias cotidianas en el microespacio que nos desarrollamos, en este caso, las aulas del CECyT No.11 del IPN, de ahí que nuestro trabajo de campo por medio de la narrativa se desarrolló en dicho contexto.

Es preciso mencionar que, la comprensión de mi horizonte cultural como sujeto se empezó a construir desde mi primer día como docente del CCH, ya que me permitió una precomprensión o ciertos prejuicios de mi ser y así entender al otro en el presente como sujeto educativo, en este caso al alumno del CECyT, de ahí la necesidad de conocer también su horizonte cultural y así establecer la segunda fase del círculo hermenéutico de Gadamer, en el cual se conozca el horizonte cultural de los sujetos que intervienen en un microespacio de la vida cotidiana como son las aulas escolares a través de la observación participante.

Los prejuicios que construí en mi experiencia docente en el CCH se relacionaban con una atmósfera de interacción y de diversas personalidades entre la comunidad educativa, con una plena libertad como sujetos, similar a la de su propia casa, cabe señalar que, allí en el plantel, no se solicitaba credencial para entrar a las instalaciones, así que cualquier persona tenía acceso, estas cuestiones denotaban que seguían sin existir jerarquías de poder entre los sujetos educativos, pero sí un respeto entre los individuos.

Un prejuicio fundamental era la libertad de cátedra por parte de los profesores en el aula, sin la necesidad de encasillarse en una planeación académica o en formatos burocráticos de estrategias didácticas, ya que cada uno de los docentes tenía su peculiar estilo de impartir la sesión, así como su propia personalidad, pero siempre imperaba la postura reflexiva, crítica e interactiva por parte de ellos, lo que propiciaba en el alumno un placer por aprender sin la necesidad de someterse a métodos rigurosos o a rituales de la educación tradicional porque les importaba entender al otro como persona.

La experiencia como docente dentro del CCH Azcapotzalco me permitió aplicar de manera práctica la comprensión para entender el horizonte cultural y simbólico de los sujetos educativos, a través de un aspecto metodológico cualitativo basado en la interacción del diálogo, ya que pude comprender mis prejuicios y la parte simbólica de los otros, en este caso, el de los alumnos, y así generar conocimiento sobre la realidad de un microespacio, como son los salones de clases.

Esta cuestión cualitativa, no solo es un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, sino también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia. (Sandoval, 1996).

Al comprender el microespacio de los sujetos educativos (alumnos) del CCH Azcapotzalco, a través de mi experiencia como profesor, empecé la construcción de mí mismo como sujeto educativo, a partir de la precomprensión o del prejuicio de cómo debo entender la educación media superior para desarrollar el proceso enseñanza- aprendizaje de manera distinta, enfocado en la comprensión del sujeto.

Al formar parte activa como un miembro más dentro de la comunidad del CCH alcancé la comprensión de mí mismo como sujeto dentro de un ambiente de libertad, de interacción, de sentido humano, y de un goce por la enseñanza, que me permitieron entender al otro a partir de una serie de tradiciones.

En cierta medida se hizo alusión a los tres aspectos fundamentales de la investigación cualitativa para generar conocimiento desde una perspectiva educativa: a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, b) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural y c) la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana. (Sandoval,1996).

La construcción de mí mismo como sujeto educativo a través de mi experiencia docente se forjó con la observación participante que se realizó al ser profesor del CECyT No. 11 del IPN, durante las seis semanas del primer parcial del 2021, en la cual esos prejuicios de libertad, interacción y goce del sujeto sufrieron una transformación desde el primer día como profesor de la educación media superior del IPN.

Al llegar a mi primer día de clases del semestre de la materia de Expresión oral y escrita II, como profesor del CECyT se observó un ambiente distinto del aula, es decir, al estilo de una educación tradicional positivista y rigurosa, ya que los alumnos al ver la figura del profesor todos en coro entonaban las buenas tardes, de manera mecanizada, para después recibir toda la información de las temáticas, por parte de su mentor, como entes pasivos que no se inmutaban por expresar una reflexión.

La actitud automatizada de los alumnos se vinculaba con la educación bancaria, en la cual se les deposita el conocimiento a los alumnos por parte del profesor, sin ninguna interacción, en cierta medida también lo propiciaba el contexto actual de las clases de la materia de Expresión oral y escrita II.

Las primeras experiencias como profesor del CECyT denotaban un ambiente hostil hacia el sujeto educativo, ya que los prejuicios que gesté en el CCH relacionados con la libertad, la interacción, la parte humanística y el goce se sustituyeron por un contexto represivo, riguroso, disciplinado y eficiente.

A partir de ese instante para desarrollar la observación participante dentro de la educación media superior del IPN se establecieron una serie de categorías de investigación, con el propósito de entender mi actual horizonte cultural y la de los otros (alumnos) y así

desarrollar una interpretación práctica del texto educativo. Las categorías que guiaron la naturalidad en el campo de las aulas del CECyT fueron las siguientes:

1. El sujeto en la educación por competencias.
2. Los prejuicios del sujeto en la educación por competencias.
3. El aprendizaje del sujeto en la educación por competencias.

A partir de estas categorías se pudo entender el texto educativo del IPN, con el propósito de comprender a los sujetos educativos (alumnos y profesores) a través de sus acciones culturales y simbólicas dentro de la cotidianidad del aula, de ahí que al realizar la observación participante como miembro de la comunidad con base en mi experiencia como profesor se percibió que, la educación media superior del IPN se encuentra relacionada con la lógica de la modernidad técnica, ya que dicha institución desde 1998, se conduce a través de un modelo educativo basado en competencias, en el cual se establece que, el alumno debe formarse por medio de las habilidades, las destrezas, la eficiencia y el manejo tecnológico de manera pragmática, aunado con los primeros intentos de ligarla con la educación 4.0.

4.1.1. El sujeto en la educación por competencias

La formación de los alumnos del CECyT bajo el modelo educativo de las competencias ha propiciado que los educandos estén más interesados en la calificación, en la asistencia y en obtener un certificado sin haber alcanzado los conocimientos culturales, pero de una forma diferente, a través de la creatividad y el gusto por el saber, es decir, han perdido la libertad como sujetos al dejar en segundo término el goce por aprender, empero, le dan prioridad a la cuantificación del conocimiento

La situación de los alumnos del CECyT de anteponer la calificación por encima del placer por aprender se pudo percibir durante el semestre, al impartir la materia de Expresión oral y escrita II, en el grupo 2IV14, en aquella ocasión se acababa de evaluar el segundo parcial, por ende, al mencionarles a los educandos sus calificaciones correspondientes de manera personal, hubo inconformidades al argumentar que, sus trabajos finales los habían elaborado de manera eficiente, por tanto, merecían una calificación mayor de la que obtuvieron.

Al revisar caso por caso de cada alumno, como una medida para proporcionarles el derecho de réplica, se concluyó que a la mayoría de sus trabajos finales del parcial carecían de ciertos elementos con relación a la estructura y a las cualidades en la redacción de los textos argumentativos, a pesar de dicha aseveración los educandos siguieron inconformes hasta el grado de empezar a gritar y hacer bulla a manera de protesta para exigir mayor calificación.

Ante dicha acción les comenté que era injustificable su actitud, ya que de mi parte siempre hubo disposición de escucharlos para aclarar la problemática, incluso les mencioné que lo fundamental era el aprendizaje porque ahora ya se habían dado cuenta con conocimiento de causa de las imprecisiones al redactar un escrito y eso les iba a permitir mejorar en su formación, pero no entendieron las razones.

A los alumnos les recordé que, a la escuela se venía por el gusto de aprender sin la necesidad de un número que avalará su conocimiento, pero demostraban lo contrario, en otras palabras, estaban más interesados en la cuantificación de la enseñanza, por lo mismo, les dije que aquel alumno que tuviera dicha postura se levantara de su silla con el fin de proporcionarme su nombre porque a partir de ese instante le iba a poner en la lista 10 de calificación final en el curso, ya que sólo venían por una calificación, de inmediato se hizo un silencio fúnebre dentro del salón y los alumnos se miraron unos con otros sorprendidos de la propuesta.

Al cabo de un instante se levantó el primer alumno, el segundo, el tercero así de manera sucesiva hasta llegar a la cifra de unos 20 jóvenes, es decir, la mitad del grupo, la otra parte al realizar autoconciencia de la situación permaneció sentada; incluso, entre esos alumnos que no se levantaron, motivaron a sus compañeros a que no lo hicieran cuando veían sus intenciones de ir por su 10 final, al decirles: *“ tú no Juanito, no hagas eso, somos estudiantes del Politécnico y no es correcto a hacer eso, venimos a aprender, el maestro tiene razón [...] ”*.

Al terminar de apuntar en la lista a los alumnos que se habían levantaron para solicitar su 10 de calificación final del curso, les dije que a nadie se le obligaba estar aquí para aprender, por tanto, ya no era necesario que permanecieran en la clase durante el semestre porque nos les gustaba aprender, así que de inmediato se retiraron, por su parte la otra mitad del grupo me agradeció la acción porque les hizo reflexionar que a la escuela

se viene por gusto, mas no por una calificación porque nadie los obliga a estar en las aulas ya que quieren formarse como excelentes profesionistas,

Al final los alumnos sólo me cuestionaron qué si realmente les iba a poner 10 a sus compañeros, les contesté que sí, pero al final ellos también lo iban a tener por su actitud de aprender por gusto, ya que la calificación era secundaria, así sucedió al término del semestre, la mayoría de esos alumnos me reconocieron la lección que les había dejado en aquel instante.

La problemática de las calificaciones con la mita del grupo de Expresión oral y escrita II, me denotaba que el modelo educativo por competencias en la educación media superior del IPN, propiciaba en los alumnos una falsa idea de la eficiencia con relación de sólo ir a la escuela a pasar materias por una calificación, mas no por el aprendizaje que adquieran para su formación como estudiantes.

4.1.2. Los prejuicios del sujeto en la educación por competencias

La cuestión de los prejuicios del sujeto en la educación por competencias quedó comprendida a través de la eficiencia de una maestra coordinadora, durante el periodo de exámenes extraordinarios de la materia de Expresión oral y escrita II, en aquella ocasión la jefa de academia de Lengua y comunicación me solicitó que le ayudara a calificar los más de 100 exámenes que se habían presentado, por tal motivo, acudí al cubículo del área correspondiente, era un viernes ya por la noche, al entrar ya se encontraba la coordinadora en su laborar de revisión de las pruebas.

La maestra de inmediato me entregó mi paquete para empezar a calificarlo, después de 10 minutos la profesora me preguntó la fecha, al mencionarle el día, se quedó pensando y con una expresión de asombró me comentó que hoy se tenían que subir las calificaciones al sistema antes de las nueve de la noche, es decir, faltaban 40 minutos para el plazo, recuerdo bien que le dije que, no, nos daría tiempo de calificar, lo más prudente era solicitar una prórroga con el objetivo de entregar la actividad el próximo lunes para aprovechar el fin de semana.

La profesora me comentó que ya estaba cansada y que no tendría tiempo el sábado, ni el domingo para calificarlos, por lo tanto, le dije: ¿Cuál es la sugerencia profesora?, respondió así, de manera eficiente: vamos a ponerles a todos los alumnos calificación de

siete, por tanto, sólo díctame los nombres de los alumnos para registrarlos en el sistema y de esa manera terminamos con este asunto sin más complicaciones y así cumplir en tiempo y forma. Esta cuestión me recordó al viejo chiste de la suerte escolar de que sólo aprueban a aquellos alumnos cuyo examen caigan en la mesa después de aventarlos al aire sin más racionalidad intelectual más que la rapidez para resolver adversidades.

Los prejuicios de ser un profesor técnico y eficiente dentro del sistema educativo a nivel medio superior del IPN se reflejaban a todos los niveles del personal, es decir, desde los profesores de asignatura hasta los funcionarios e incluso el mismo director del plantel. Esta situación dejaba en claro que, el sistema de la burocracia estatal le apuesta a una educación del IPN a través de profesores eficientes y técnicos, aunque no cumplan con el perfil intelectual para formar de manera distinta a los alumnos dentro de las aulas. Incluso conduce a los docentes como a los alumnos a perder su sentido humano como sujetos al no emplear su sensibilidad para comprender al otro como persona, por tal motivo, su libertad se ve cuartada, así como su creatividad e imaginación para transformar la realidad de su microespacio.

4.1.3. El aprendizaje del sujeto en la educación por competencias

El aprendizaje del sujeto en la educación por competencias en el IPN ha propiciado que ya no se tenga el gusto por la enseñanza que los lleve a satisfacerse como sujetos, debido a que los profesores están más al pendiente de cumplir con tareas rutinarias administrativas y por dominar la eficiencia de las técnicas de enseñanza que debe implementar en el aula, que por desarrollar su docencia de forma creativa y libre.

Los alumnos por su parte están enfocados en cumplir de los rituales de la educación tradicional por medio de la saturación de trabajos, tareas, prácticas y exámenes encaminados a desarrollar la eficiencia a través de una disciplina y un control burocrático que, provocan en los educandos una apatía y una indiferencia por la escuela, ya que no se sienten libres para expresar sus necesidades e inquietudes con el fin de aprender de forma diferente a la manera tradicional, hoy denominada educación por competencias vinculadas con la educación 4.0.

En la idea de tomar en cuenta a los alumnos como sujeto educativo dentro del CECyT, **para recuperar su libertad, imaginación y creatividad**, se estableció una interacción interpersonal con los educandos con el propósito de entenderlos como personas

dentro su microespacio, de ahí que empleé la comunicación educativa con el fin de platicar con los alumnos para escuchar primero sus inquietudes como jóvenes, en cuanto a sus vivencias cotidianas, a pesar de que fueran temas banales, pero para ellos era de suma importancia porque por fin había alguien que los trataba de comprender en sus experiencias de vida, como, por ejemplo: el amor, sus hobbies, su música, sus problemas con sus amiguitos y con sus papás y sus ideas soñadoras de cualquier índole.

En la comunicación interpersonal con los alumnos también escuché sus propuestas de cómo les gustaría que se le impartieran las clases, así como qué les disgustaba y qué les gustaba más de las actividades y de los conocimientos de las materias, así mismo, conocer cómo los trataba la burocracia escolar, y saber sus problemas sociales que les impedía obtener resultados escolares óptimos en las materias que cursaban.

Por ende, como profesor del CECyT establecí una serie de estrategias grupales y actividades que fueran distintas a las tradicionales, por ejemplo, motivé a que los alumnos me hablaran de sus gustos con base en los conocimientos de la materia de Expresión oral y escrita. Incluso, **les permití a los educandos expresar la esencia del arte**, al motivarlos a que nos dieran a conocer algún talento artístico de cualquier índole como una manera de expresión creativa por parte del sujeto para alcanzar la libertad, dicha actividad es la que más les llena de gusto a los alumnos.

La actividad relacionada con la esencia del arte se manejó en el tercer parcial del semestre de la materia de Expresión oral y escrita II, la cual consistió en que los alumnos desarrollaran su creatividad a través de una cualidad artística que les gustara realizar para ejercitar la expresión oral de manera diferente, dicha actividad ha logrado que los educandos alcancen su libertad como sujetos.

Un ejemplo, que se percibió fue la participación de un alumno, llamado Jorge, quien desde el inicio de la sesión me solicitó presentar de manera voluntaria su cualidad artística, me dijo que quería declamar un pensamiento de su propia autoría para dedicárselo a su mamá, quien tenía pocos meses de haber fallecido y esperaba que desde donde se encontrara ella lo pudiera escuchar, así empezó su expresión con tiernas palabras cargadas de un sentimiento de tristeza que expresaban la importancia de una madre, pero al final el joven rompió en llanto porque decía extrañar mucho a su mamá, entonces se hizo un silencio dentro del aula que hacía reflexionar la situación, en ese instante me reconocí a mí

mismo como sujeto al comprender al otro (alumno) una experiencia hermenéutica, ya que yo también había pasado por la misma situación.

El alumno me agradeció por haberlo escucharlo y comprendido en su pena, le dije que esa era la intención de la clase, expresarse como personas a través de su cotidianidad y el conocimiento formal, empero de una calificación para medirlos como objetos.

El trabajo de la esencia del arte es un goce para los alumnos dentro de las aulas porque encuentran un espacio para dar a conocer sus pasiones relacionadas con la expresión oral, esta situación se denotó en cada de las sesiones porque al momento de realizar esta actividad los alumnos piden pasar voluntariamente a presentar una pieza de danza folclórica, tocar una melodía a través del violín, el piano, la flauta o la guitarra, así como manualidades, recetas de cocina, rutinas de baile y deportivas, así como cantar canciones.

La cuestión del arte también se hizo notar en otra sesión, ya que un alumno de manera efusiva e insistente me dijo que quería cantar algo diferente, le dije, de qué se trataba, sólo contestó: una canción popular del grupo musical llamado los Tigres del Norte, entonces le expresé que empezara a interpretar la melodía. El educando al momento de cantar le emitió una emotividad y un sentimiento que proyectaba un gusto por lo que estaba realizando como si realmente se encontrara en un auditorio artístico, mas no en un aula.

El chico cantaba de manera desafinada, con todo respeto, pero él fue atrevido porque argumentaba la pasión por cantar, al final de su melodía recibió el reconocimiento de sus compañeros, como un verdadero cantante que se debe a su público porque contagiaba ese placer por su actividad, o dicho de otra manera, ser sujeto de su propia vida al sentir una libertad por su actividad, incluso los demás alumnos le solicitaron que la cantara otra vez acompañada por una serie de aplausos. Aquí se demostraba la reivindicación del sujeto a través de sus tradiciones culturales y simbólicas.

Las experiencias que se vivieron bajo la observación participante dentro del microespacio del CECyT No11, a través de la cotidianidad del aula de la materia de Expresión oral y escrita II permitieron conocer el horizonte cultural y simbólico de los sujetos educativos (alumnos y maestros) por medio de las categorías de esta investigación cualitativa (el sujeto en la educación por competencias, los prejuicios del sujeto en la educación por competencias, el aprendizaje del sujeto en la educación por competencias.) y así comprenderlos como personas, pero para profundizar más sobre su horizonte cultural

dentro de la educación se optó por trabajar en el campo la entrevista no estructurada dirigida tanto a los alumnos como a los maestros.

4.2. Diálogos con el sujeto educativo denominado alumno

En las entrevistas no estructuradas se trabajó un instrumento de guía temática para que fuera una plática de manera libre con el propósito de aportar confianza a los involucrados en el diálogo y así conocer su horizonte cultural. En las entrevistas participaron cuatro alumnos, quienes cursaban la materia de Expresión Oral y Escrita II, en el semestre par del año 2021, en el CECyT No. 11, se eligieron a estos jóvenes a partir de la equidad de género para tener una perspectiva diferente de su micro contexto, cabe mencionar que las entrevistas se realizaron en el mes de mayo, de manera virtual por medio de la plataforma de Meet por el tema de la pandemia. Las categorías que se manejaron en el campo para recolectar información directa de los alumnos fueron las siguientes:

1. El alumno como sujeto dentro de la educación por competencias.
2. Los prejuicios del alumno como sujeto en la educación por competencias.
3. El aprendizaje de los alumnos como sujeto en la educación por competencias.
4. La esencia del arte como aprendizaje para reivindicar al sujeto en la educación por competencias.

4.2.1. El alumno como sujeto dentro de la educación por competencias

Las entrevistas que se realizaron a los cuatro estudiantes, que cursaban la materia de Expresión oral y escrita, me permitieron comprender e interpretar sus tradiciones culturales (historia) para saber si se sienten sujetos dentro de la educación media superior del IPN, cabe mencionar, que en esta categoría los cuatros coincidieron en sus puntos de vista acerca de que: en las aulas del CECyT del IPN, no existe una interacción por parte de los profesores hacia a los alumnos para escucharlos y saber sus inquietudes relacionadas con el conocimiento formal y sobre sus experiencias de la vida cotidiana como jóvenes.

La alumna Brenda durante la entrevista dejó en claro a través de sus expresiones verbales que los profesores, no llevaban a cabo la interacción con los alumnos, ya que a los docentes sólo les interesaba cubrir los conceptos de los programas de estudio de manera general y no se preocupaban por aclarar la dudas de los alumnos, aunado a que la mayoría de los estudiantes no expresaban sus dudas por falta de confianza hacía sus profesores, por ende, consideró que, los maestros, no, ven como sujetos a los alumnos, ya que no les interesaba el aprendizaje, de ahí que etiquetó a la educación media superior del IPN un sistema deficiente.

[...] son muy pocos los profesores que se prestan para interactuar y dar asesoría a los alumnos, incluso cuando imparten sus clases no se preocupan por el aprendizaje de nosotros, ni preguntaban si habíamos entendido, sólo repiten conceptos y esta situación persiste en, no vernos como sujetos [...]

La cuestión de la falta de interacción por parte de los profesores con los alumnos dentro de las aulas del CECyT, también la expresó el alumno Ángel, el mencionó que, los maestros llevaban un sistema rígido en sus clases, por lo tanto, esto propiciaba que no existiera una interacción con los estudiantes de ninguna índole, sólo por medio de temas banales de las redes sociales como Tiktok y Facebook intentaban comunicarse. Esta situación de acuerdo con Ángel sólo generaba una sociedad de consumo de signos y de símbolos a través de las redes sociales, aunado a que la mayoría de los alumnos nos le gusta leer, por ende, se vuelven más vulnerables a volverse consumistas.

[...] muchos profesores llevan un sistema muy rígido, muy tradicional por tanto no le dan espacio a la interacción con los alumnos, ni a la participación para que haya una comunicación que nos haga sentir como sujetos [...] incluso estamos alienados hacia el consumo y lo que considera la sociedad como algo normal es consumir bailes de Tiktok, imágenes de Facebook, videos de Youtube con información errónea y las tradiciones banales de las persona a través de sus fotos, pero nadie habla de filosofía, historia o literatura. Incluso los profesores también están clavados con estas cuestiones de las redes sociales para poder estar en comunicación con los alumnos [...]

La alumna Nain coincidió con Ángel en el sentido de que estamos en una sociedad del consumo, y de cosificación, ya que ella consideraba que los profesores ven a los alumnos como objetos o cosas que sólo les transmiten el conocimiento como si fueran entes pasivos, incluso los llegaban a denigrarlos a verlos como personas inferiores al no entender los temas de las clases, esto propiciaba una falta de confianza para participar e interactuar dentro de las clases por temor de ser humillados por el maestro por su falta de

conocimiento. Además, consideró que, a los maestros del IPN no les interesaba el aprendizaje sino sólo cubrir el programa de estudios sin el más mínimo interés de preocuparse por el alumno como sujeto.

[...] los profesores del IPN nos ven como objetos porque no se preocupan por el alumno como sujeto, ya que no interactúan con ellos para saber sus dudas e inquietudes, si realmente entendieron los temas de las clases, por el contrario, a veces nos llegan a denigrar porque cuando nos preguntan algunas cuestiones sobre la clase y no las contestamos bien, nos dicen que no sabemos y que somos malos estudiantes, y no nos entienden como sujetos [...]

La alumna Josefina, por su parte, señaló que los profesores del CECyT en su mayoría no se interesaban por las problemáticas de los alumnos desde un aspecto académico ni emocional, ya que no existía una interacción. Incluso argumentó que, la enseñanza de los profesores es memorística sin ninguna visión crítica, ya que en sus clases sólo les dejaban buscar definiciones por internet o leer material electrónico para obtener más puntos encaminadas a mejorar su calificación final. Esta cuestión según la alumna la consideraba como una experiencia tediosa, por ende, no entendían al alumno como sujeto, pero también consideraba que, sí existen maestros que si se preocupan por sus alumnos como personas.

[...] en mi trayectoria académica son pocos los profesores que se interesen por el alumno dentro del aula, son casos aislados, y me gustaría que existiera una interacción tanto académica como emocional entre los profesores y los alumnos para que nos entiendan como sujetos [...] Incluso en sus clases los profesores sólo nos dejan copiar conceptos de internet, hacer resúmenes de los libros, y aprenderse los temas de memoria esa es un experiencia sumamente tediosa, aunque debo de reconocer que si hay uno que otro profesor que si tiene pasión por la enseñanza y se preocupa por el alumno y trata de explicarle cualquier duda que tenga de una manera paciente e interactiva [...]

4.2.2. Los prejuicios del alumno como sujeto en la educación por competencias

En la segunda categoría, los prejuicios del alumno como sujeto en la educación por competencias, que se manejó durante la entrevista no estructurada realizada a los cuatros alumnos del CECyT hubo visiones distintas, ya que las alumnas Brenda y Josefina coincidieron en que, uno de los prejuicios recurrentes estaba relacionado con la libertad, ya que estos dos educandos argumentaban que, existe una libertad hacia el alumno dentro del sistema educativo del IPN, ya que los profesores permitían una libre expresión para proponer cuestiones novedosas durante las clases.

Por su parte, el alumno Ángel y la alumna Nain argumentaron que, dentro del CECyT, existe nula libertad hacia el alumno ya que, su creatividad para proponer nuevos proyectos relacionados con las temáticas de las clases no es tomada en cuenta por los maestros, porque sólo impera su jerarquía en cuestiones académicas por considerar que ellos tienen el conocimiento absoluto.

La alumna Brenda consideró que, sí existía una libertad académica dentro del IPN ya que los profesores le permitían al alumno expresar sus puntos de vista en la clase, a participar sin temor a ser ridiculizados por no decir de manera correcta la información, a proponer actividades creativas para complementar las sesiones, pero consideró que en otras cuestiones no hay una libertad ya que dentro del CECyT al alumno no se le permitía salir de las instalaciones para ir a comer algo en los locales de la calle o para ir imprimir algún trabajo escolar sin complicaciones o para aprovechar su tiempo en actividades lúdicas, cuando no tienen una clase, ya que a la postre esto haría verse más como sujetos educativos porque también es parte de su formación.

[...] si tenemos bastante libertad en el IPN ya que puedo expresar nuestros puntos de vistas en las clases a través de las participaciones o para proponer cosas creativas que permitan complementar las temáticas de las clases [...] lo único que cambiaría en el CECyT es que nos dejen salir de la escuela para ir a comer a la calle, para ir a imprimir nuestros trabajos o para salir a despejarnos la mente en nuestras horas libres de clase porque tenemos tiempo, e incluso nos ayudaría a ser responsables de nuestro tiempo libre para aprovecharlo [...]

La alumna Josefina argumentó que, dentro del CECyT, sí, existía una libertad de expresión para explicar nuestras experiencias relacionadas con los temas de las sesiones y para proponer una actividad creativa sobre mis gustos personales que sirvan de complemento para la clase, aunque señaló que, por parte de los prefectos de la escuela, sí empleaban una disciplina hacia el alumno porque nos les permitían una libertad en las instalaciones de la escuela a pesar de que tenían horas libres.

[...] percibo una libertad por parte de los profesores que a veces nos dejen expresar nuestra creatividad durante las tareas, los ejercicios de la clase y las exposiciones [...] si siento esa libertad en el aula al expresarme [...] si hay libertad, pero por parte de los prefectos existe una serie de reglas rigurosas para que los alumnos no se escaparan de las clases, creo que si era buena idea meter a la fuerza a los alumnos a sus clases cuando no quieren entrar [...]

La alumna Nain difirió de la postura de sus dos compañeras a la señalar que, dentro del IPN, no, existía una libertad del alumno como sujeto educativo ya que, en las clases los profesores sólo explicaban las temáticas a su manera y no permitían que los alumnos propongán actividades que puedan complementar los contenidos y sólo encasillaban a los alumnos a los sistemas tradicionales, en donde todo se debe aprender de memoria o a realizar las actividades con un estilo absoluto de los maestros.

Incluso argumentó que, al interior de las instalaciones de la escuela existía una represión por parte de los prefectos al no permitirle a los alumnos realizar actividades en su tiempo libre y sólo los obligaban a estar adentro de su salón de clase, así como por parte de los funcionarios que no entendían las problemáticas de los adolescentes.

[...] los profesores del CECyT sólo encasillan al alumno dentro de las clases porque no le permiten expresar una postura crítica sobre los temas y las actividades, ya que los maestros sólo quieren imponer sus reglas en la sesiones y no permiten desarrollar esa creatividad e imaginación del alumno [...] Incluso existe una represión por parte de los prefectos hacia a los alumnos porque sólo están preocupados en meter a sus clases a los alumnos de una manera poco cordial y esto se puede interpretar como un mal tratado hacia las personas dentro de una institución educativa [...]

El alumno Ángel consideró también que, no existe una libertad del alumno como sujeto educativo ya que, algunos profesores no le permitían al alumno realizar una participación crítica sobre los temas de las materias o sobre las actividades que se llevaban a cabo para complementar los contenidos. Incluso, Ángel argumentó que, había maestros que les importaba más el número de la calificación del alumno, que por dejarlo aprender de manera libre sin métodos didácticos rigurosos.

[...] los profesores no me respetan mi esencia de tener una participación crítica durante las explicaciones de las clases, porque a veces se incomodan por lo que digo, porque sólo quieren que repita como robot lo que dicen en las clases y al final se vuelve contenido basura porque se nos va a olvidar en unos días...porque sólo a los profesores les importa más la calificación [...] considero que no hay una libertad crítica y creativa en las clases [...]

4.2.3. El aprendizaje de los alumnos como sujeto en la educación por competencias

En la tercera categoría que se manejó durante la entrevista no estructurada a los alumnos del CECyT, se pudo conocer que los cuatro alumnos coinciden de nuevo en este punto al

señalar que, les gusta ir por placer a la escuela, es decir, por gusto, siempre y cuando los rituales de la educación tradicional no sean rigurosos durante la enseñanza de los maestros, y cuando el enfoque de la educación del IPN sea diferente al sistema que domina en la sociedad, incluso argumentaron que en el instante que los maestros tengan una profesionalización docente la educación será distinta en el ambiente del aula.

La alumna Brenda mencionó durante la entrevista que ella sintió placer en ir a la escuela cuando los profesores no dejaban tarea durante el semestre y en el instante en que ejemplificaban las temáticas de las sesiones con la vida cotidiana, ya que así los alumnos podían contar sus experiencias, a manera de metáfora lo comparó con el gusto de ir al cine. Incluso mencionó que, algunos rituales de la educación tradicional son buenos, pero no todos, como las exposiciones en donde los alumnos sólo leen y los maestros no interactúan.

[...] siento placer cuando un profesor para mí la clase es valiosa [...] por ejemplo los viernes, día en que muchos alumnos no entran a las clases de las últimas horas, teníamos una maestra que era buena, aparte de explicar bien la clase, porque nunca dejaba tarea [...] y además porque daba ejemplos muy buenos, relacionados con la vida cotidiana y nos decía cómo aplicar los conocimientos a los problemas cotidianos, es decir, daba ejemplos reales, si hubiera dado puro conceptos no hubiera aprendido [...] y no era estricta...era una clase que se disfrutaba como ir al cine [...]

La alumna Nain por su parte mencionó que, sólo sintió placer de ir a la escuela cuando los rituales tradicionales de las clases no sean rigurosos y cuando los maestros puedan entender más a los alumnos como sujetos y no como objetos que sólo deben hacer trabajos escolares como máquinas, pero para ello argumentó que es necesario que los docentes sean profesionales de la enseñanza porque algunos maestros no saben explicar los temas y eso produce que los conocimientos no sean entendibles y tediosos.

[...] si en la escuela se anulan los rituales tradicionales de las clases, y se implementa un diálogo continuo en cada sesión sobre los conocimientos entre profesores y alumnos para poderlos bajar a la vida cotidiana sería más placentero ir a la escuela y habría un goce por estar allí, pero para ello es necesario la profesionalización docente para que los maestros tengan las bases didácticas y puedan ver a los alumnos como sujetos y no como objetos como lo quiere el sistema [...]

El alumno Ángel mencionó que, trata de ir poco a poco por gusto a la escuela para romper con la obligación de las calificaciones y sentir sólo placer por ir a aprender, pero dijo que, en ocasiones esto no se concreta porque los profesores no toman en cuenta a los alumnos,

al no retomar las experiencias personales y relacionarlas con el conocimiento de los temas, y reiteró la importancia de la interacción dentro de las aulas.

[...] los alumnos en ocasiones somos obligados a ir a la escuela para alcanzar una calificación, ya que las exposiciones, las tareas y los exámenes tienen un valor numérico y esto le resta placer al aprendizaje [...] además los profesores no interactúan con los alumnos a través del conocimiento y de las experiencias cotidianas [...]

La alumna Josefina durante la entrevista no estructurada argumentó que, sí le gustaba ir a la escuela a pesar de que el sistema los obligue ir a la mala, a través de cumplir sólo con las exposiciones, con las tareas de copiar información de internet y de aprobar los exámenes. Incluso mencionó que, la mayoría de los profesores sólo cubren el programa de estudios sin tomar en cuenta a los alumnos, esa situación, según Josefina, denotaba que a los maestros les faltaba vocación por la enseñanza, al no tener paciencia por entender al alumno, y aseveró que, no tienen pasión por la docencia y sólo son trabajadores que cumplen por cumplir, eso se percibe en su forma de impartir sus explicaciones de las clases.

[...] siento que muchos profesores sólo les importa cubrir sus horarios y el programa de estudio de las materias, ya que sólo exponen los temas de las clases sin ahondar más en los contenidos [...] creo que los profesores deberían tener la vocación de enseñar porque muchos no tienen esa vocación, según yo, lo profesores del politécnico [...] incluso muchos tienen dos trabajos y no tienen paciencia por el alumno, no entiendo porque les dan ese cargo de profesor sino tienen esa pasión por la enseñanza [...] y eso nos hace ir a la mala a la escuela y no por gusto [...]

4.2.4. La esencia del arte como aprendizaje para reivindicar al sujeto en la educación

La cuarta categoría que se estableció para conocer el horizonte cultural de los alumnos estuvo relacionado con la enseñanza a través de la esencia del arte para concebirse como sujeto, en este punto sólo dos alumnas, Nain y Josefina, dieron argumentos al señalar que, la educación sería diferente si se manejaba la esencia del arte como parte de la enseñanza, ya que muchos alumnos tienen creatividad e imaginación para realizar distintas actividades para alcanzar una libertad de proponer cosas distintas relacionadas con los conocimientos de cada materia, pero lo veían difícil implementarlo porque el sistema educativo del IPN le interesa más que los alumnos alcancen un número para su calificación que desarrollar su creatividad en las aulas.

Nain:

[...] sería algo bello y diferente que se retome la esencia del arte dentro de la enseñanza del IPN porque muchos alumnos tenemos talento de creatividad e imaginación para proponer cosas distintas en las clases y así expresarnos de forma libre, pero el sistema nos ve como objetos cuantificados que sólo le da importancia al número de la calificación sin importarle el alumno [...]

Josefina:

[...] la esencia del arte es poder manejarla en la enseñanza porque cada quien puede ser libre de proponer y expresar situaciones de la imaginación, pero la esencia del arte nadie la trabaja y sería complicado implementarla en el politécnico por su sistema tradicional y disciplinario [...] pero si se trabaja se podría eliminar los rituales y se haría las actividades sin importar un número de la calificación, pero muchos alumnos no quieren salir de ese sistema [...]

Los argumentos de los alumnos que se entrevistaron durante el trabajo de campo de la investigación nos denota que, cada sujeto educativo tiene distintas visiones, pero en términos generales cada uno de ellos coincidieron en retomar el contenido de las cuatro categorías que se aplicaron para llegar a una comprensión e interpretación de las personas, en el sentido que es necesario tomar en cuenta al sujeto educativo a través de la interacción dentro del aula para desarrollar una libertad como alumno y así llegar alcanzar un placer por asistir a la escuela, en donde se tome en cuenta la experiencia de la vida cotidiana al vincularla con el conocimientos de las materias, aunado con la esencia del arte, pero lo ven complicado porque el sistema del IPN no permite realizar situaciones distintas en el proceso de enseñanza- aprendizaje que retome al sujeto.

4.3. Diálogos con el sujeto educativo denominado profesor

En las entrevistas no estructuradas dirigidas a los profesores se trabajó también con un instrumento de guía temática para que fuera una plática de manera libre, con el propósito de aportarle confianza a los involucrados en el diálogo y así conocer su horizonte cultural.

En las entrevistas participaron cuatro docentes, quienes impartieron la materia de Expresión oral y escrita II, en el semestre par del año 2021, en el CECyT No. 11, se eligieron a estos maestros por su experiencia de más de 15 años en la enseñanza del IPN, por la equidad de género y por su ideología educativa de acuerdo a su visión en los temas educativos, ya que el profesor Rafael es funcionario del CECyT, por ende, tiene una

tendencia hacia el sistema de la burocracia; la maestra Delia se distingue por su postura crítica al sistema, y el profesor Martín tiene postura neutra en temas educativos.

Las entrevistas se realizaron en el mes de mayo, de manera virtual por medio de la plataforma de Meet, por el tema de la pandemia. Las categorías que se manejaron en el campo para recolectar información directa de los docentes fueron las siguientes:

1. El profesor como sujeto dentro de la educación por competencias.
2. Los prejuicios del profesor como sujeto en la educación por competencias.
3. La enseñanza del profesor como sujeto en la educación por competencias.
4. La reivindicación del profesor como sujeto en la educación por competencias.

4.3.1. El profesor como sujeto dentro de la educación por competencias

La información que se recabó durante las entrevistas que se realizaron a los tres profesores del CECyT (Rafael, Delia y Martí), con más de 15 años de experiencia en la docencia, nos permitieron comprender e interpretar la primera categoría, el profesor como sujeto dentro de la educación por competencias, y así conocer el horizonte cultural de los maestros dentro de las aulas del IPN.

En esta primera categoría de inmediato se denotó que cada maestro tiene visiones distintas sobre el sistema educativo por competencias, principalmente, porque unos son beneficiados por la burocracia estatal, ya que ejercen un puesto de funcionario escolar, por ende, tienen una visión optimista de que la educación funciona a la perfección, otros asumen una postura crítica encaminada a transformar la práctica educativa, ya que no han sido tomados en cuenta sus conocimientos para proponer situaciones diferentes en la educación y una última postura que sólo se caracteriza por desarrollarse en una zona de confort, en el sentido de que no está ni a favor, ni en contra del sistema, sólo actúa de acuerdo a sus beneficios personales.

El profesor Rafael durante la entrevista señaló que, dentro del sistema escolar por competencias en el IPN, sí se siente un sujeto educativo, ya que existe una interacción con los alumnos, con los demás maestros y con los directivos, por ende, no consideró que sea un profesor diferente, sino que todos son iguales en el sentido de que proponen ideas para mejorar la práctica educativa. Incluso argumentó que, el modelo por competencias si ha

alcanzado sus objetivos de formar a los alumnos para su inserción a la industria y al manejo de la tecnología, aunado a que tengan un razonamiento para resolver problemáticas de la vida cotidiana y una postura crítica con relación a las cuestiones sociales.

[...] Sí, yo pienso que si somos sujetos educativos dentro del sistema por competencias en el IPN, pero como todo sistema se puede mejorar ciertas situaciones con el compromiso de las autoridades para a hacerlo [...] el modelo educativo por competencias si ha logrado su propósito en un 80 por ciento [...] y lo que veo es que el modelo le ha permitido a los chicos a razonar y a aprender, a establecer criterios y críticas constructivas [...] incluso el modelo es adecuado para las circunstancias que vivimos para insertarlos a la parte tecnológica e industrial, así como para desarrollar su creatividad y su criterio analítico [...] y como sujeto yo no me siento profesor diferente, yo me considero como una persona, al tratar de tener más interacción con los jóvenes para que ellos tengan confianza en preguntarme en todo lo que necesitan y generarles confianza en que yo los puedo apoyar [...]

La profesora Delia en el desarrollo de la entrevista no estructurada argumentó que, no se percibe como sujeto dentro del sistema por competencias del IPN, ya que se siente un objeto dentro de dicho micro espacio, aunado por el trato que recibe por parte de los funcionarios escolares similar al de una cosa, al burocratizarse la educación a través de llenar muchos formatos. Incluso señaló que, el sistema educativo del politécnico establece un control en la vida cotidiana escolar, aunado de que las autoridades sólo pretenden formar al alumno para que reflexione, piense y critique menos sobre su entorno social, ya que ellos tienen una falsa idea de que la educación cada vez es más crítica, cuando es todo lo contrario, la educación en el IPN es antihumana.

[...] el sistema lo que no quiere al final es formar gente que piense, reflexione, y critique menos [...] con este sistema aberrante, que se opone a la crítica, busca que haya más control sobre el sujeto [...] en el sistema de las competencias me siento machacada, destrozada, es absurda la palabra competencias porque desde ahí se está provocando que los sujetos se destrocen entre sí en beneficios de sus propios intereses ¿de qué se trata esa situación?, es como una parte de la escuela que se llama capital humano, en donde te tratan como objeto por el simple nombre de capital, que me perdonen pero yo no soy moneda de cambio soy sujeto, me repatea el hígado, que concepción estamos estableciendo, pero esa ideología no se las he transmitido a los chicos y mucho menos quiero ser parte de ella, yo siempre me he negado al tema de las competencias, este sistema me parece antieducativo [...]

El profesor Martín en el desarrollo de la conversación señaló que, dentro del modelo educativo por competencias del IPN, no se siente objeto sino un sujeto educativo, ya que disfruta la docencia desde el aula porque ayuda a los alumnos a resolver problemas bajo el esquema de las competencias, aunque consideró que, el sistema por competencias en el CECyT no tiene una buena aplicación, por tener una coyuntura política, porque no importan en el IPN los procesos sólo una calificación, por ende, el aprendizaje pasa a segundo plano, de ahí que cada vez egresan más alumnos sin los conocimientos necesarios por dar prioridad a la masificación educativa.

[...] en el sistema por competencias [...] me siento bien porque a través de las competencias he ayudado al alumno para que resuelvan problemas cotidianos, pero el sistema por competencias no se aplica bien [...] ya que aquí no importan los procesos sólo los resultados cuantificados y se provoca una confusión en los chicos y en la sociedad porque sólo se muestra el resultado y no el proceso del aprendizaje, es decir, la educación del IPN se ha politizado porque sólo les interesa que el profesor asigne una calificación [...] no me siento objeto, disfruto mi docencia porque hago lo que a mí me gusta, lo que a ti te llena y lo disfruto a cada momento a pesar de los sistemas y las políticas, sólo nos queda ayudar a los alumnos desde aula para que haya una esperanza [...] si lo haces desde allí ahí lo disfrutas [...]

4.3.2. Los prejuicios del profesor como sujeto en la educación por competencias

En la segunda categoría (los prejuicios del profesor como sujeto en la educación por competencias) que se manejó durante la investigación de campo a través de la técnica de investigación de la entrevista no estructurada, se comprendió que entre los docentes existe un prejuicio relacionado con la eficiencia y la técnica educativa, ya que la profesora Delia y el profesor Martín consideraron que el sistema los quiere volver técnicos educativos, al querer explotar de manere intelectual a los docentes para llegar a una enajenación por parte del sistema neoliberal.

Aunado a que, a los maestros en los últimos años sólo les piden llenar formatos y planeaciones a cada instante sin importarles a las autoridades el aprendizaje en el aula. Por su parte el profesor Rafael señaló que, en el IPN el maestro no es un técnico educativo porque tiene una libertad para establecer su estrategia de enseñanza, por ende, existen maestros en el CECyT que, sí se preocupan por su vocación y son propositivos para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La profesora Delia consideró que, el profesor del IPN es un técnico educativo porque es explotado de manera intelectual hasta el grado de llevarlo hacia una enajenación dentro del sistema neoliberal, porque las autoridades educativas han saturado a los maestros en llenar formatos e informes, esta situación provoca en el sujeto que pierda el ánimo y las ganas de trabajar en el sistema escolar, aunado de que su propósito es formar a los alumnos a ser unos obreros descalificados y alienados por su carencia de reflexión y por tenerlos enajenados todo el tiempo a una pantalla, sin excepción de los profesores que también con el tema de la pandemia pasan el mayor tiempo atados a un dispositivo.

[...] el sistema nos quiere volver técnicos educativos, de manera absoluta, y no es casual ya que la educación crítica es peligrosa, lo que quieren es formar obreros, pero descalificados y tanto a los alumnos como a los profesores no quieren alienar [...] el sistema neoliberal nos quiere esclavizar, explotar y enajenar... ahora tengo que estar a todas horas en una pantallita y me llevo más tiempo preparar mis materiales [...] porque nos han llenado de papales, por un lado, papeles por el otro lado, ya no sólo es entregar las planeaciones, sino informes a cada rato y esa burocratización es real y está allí presente [...] nos quita el tiempo llenar formatos, ya que lo podemos invertir en otras cosas más importantes para la educación, al final pierdes el ánimo y las ganas de trabajar de otra manera.

El profesor Martín manifestó que, se siente un sujeto técnico educativo dentro del CECyT porque las autoridades escolares ponen a los docentes a llenar formatos y planeaciones durante todo el semestre, por ende, consideró que los maestros se han llenado de documentos para justificar sus actividades escolares hasta el grado de delegarle responsabilidades al personal administrativo, incluso, aseveró que dicha situación también permea a los alumnos porque a través de los programas de estudios también son formados para que sean eficientes sin que hayan aprendido de manera reflexiva durante el proceso educativo.

[...] los temarios son muy ambiciosos, los programas y las planeaciones son ambiciosas...ya que no se puede contemplar a los alumnos como si fueran papas y que todos van a aprender de la misma manera, y tienes que organizar tus clases por tu cuenta, y estas solo, aunado de que cada vez te ponen a llenar más formatos y más planeaciones para justificar tu práctica docente, y realmente esto es excusar responsabilidades de mucha gente que tendría que hacer bien su trabajo pero no lo hace administrativamente y al profesor lo llenan de documentos [...] por eso yo también ya pido todo bajo documento, cualquier indicación de la autoridad [...] pero todo esto ha provocado que también el alumno en un gran porcentaje vaya por un calificación y no por el aprendizaje [...]

El profesor Rafael durante la conversación que se tuvo a través de la entrevista comentó que, no se siente un técnico educativo, ya que el profesor tiene libertad para establecer su estrategia didáctica dentro del aula, incluso, afirmó que, existen maestros que se preocupan por el aprendizaje al tener un compromiso y vocación por la docencia; recalcó que son pocos los profesores que están más al pendiente de las promociones docentes y en llenar formatos. Así mismo, reconoció que, en algunas ocasiones, sí, existe una presión administrativa por entregar en tiempo y forma las planeaciones académicas, pero siempre con la anuencia de modificar durante el proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula.

[...] considero que no es un técnico educativo, porque el profesor en cada semestre tiene libertad para mejorar su estrategia educativa, pero si es complicado porque hay una presión administrativa en entregar la planeación [...] pero la rigidez del documento administrativo debe tener una flexibilidad para ajustar la planeación de acuerdo a cada grupo porque en cada uno de ellos existen chicos distintos y así romper con la planeación para cubrir todos los temas del programa [...] incluso hay profesores que se preocupan por el aprendizaje y se comprometen por los alumnos y también hay maestros que van por las categorías [...] pero hay una tendencia a preocuparse por lo académico, definitivamente, compromiso personal de atender a los alumnos y vocación por la docencia, incluso durante la pandemia hubo un compromiso de todos los profesores por aprender a manejar las plataformas para impartir sus clases en línea, a pesar de que ya son profesores mayores de edad [...].

4.3.3. La enseñanza del profesor como sujeto en la educación por competencias

En la tercera categoría, la enseñanza del profesor como sujeto en la educación por competencias, que se elaboró para interpretar el trabajo de campo a través de la metodología del círculo hermenéutico, se pudo comprender que, tanto el profesor Rafael y el profesor Martín se sienten libres de ejercer su enseñanza docente porque llevan sus cursos de acuerdo a sus experiencias que han acumulado dentro del plantel, por ende, gozan su trabajo.

Profesor Rafael:

[...] no me siento atado, personalmente, soy libre de llevar a cabo el programa de estudios e incluso puedo ejemplificar los temas de acuerdo a las experiencias de la vida cotidiana y de las experiencias académicas que he tenido con otras generaciones, por eso no es tan rígido el sistema, y te permite también administrar la forma de valorar con tus alumnos, así como las fechas, mientras tu cumplas con las fechas para registrar tus calificaciones de acuerdo

al reglamento [...] por ende, gozo mi trabajo docente, no me siento presionado [...] al contrario me siento bien y con libertad en la parte académica [...]

El profesor Martín argumentó sentirse libre como sujeto educativo porque el sistema le permite ejercer su enseñanza docente de acuerdo a su estilo propio como maestro y como docente, ya que el profesor ofrece un servicio, el cual debe caracterizarse por crear un ambiente agradable entre los alumnos para ganarse su confianza, ya que primero se debe ser un humanista.

Profesor Martín:

[...] si hay libertad porque tú mismo tienes tu técnica propia de enseñanza enfocada a cumplir una misión y visión, un objetivo, en particular considero que si hay una libertad, libertad de cátedra a pesar de tu planeación, considero que, sí, tu ejerces como eres, como persona, palabras, palabras menos, tú eres como enseñas y nadie te puede privar de eso, pero necesitas crear tú estilo propio de docencia, es una cuestión personal independientemente de lo que te diga una institución [...] porque al final ofrecemos un servicio y así crear un buen ambiente de trabajo para ganarte la confianza de los alumnos [...] soy un maestro humanista primero veo a la persona y después a la materia [...]

La profesora Delia durante la entrevista no estructurada señaló que, al interior del IPN existe un sistema impositivo, ya que las autoridades escolares han impuesto un ambiente totalitario y rígido al existir represarías laborales por tener una postura crítica, incluso argumentó que, hay muchos profesores que se callan por emitir una opinión por temor a tener una sanción. Además, aseveró que los profesores jóvenes y los alumnos son más vulnerables para ser alienados dentro de la educación del IPN, ya que los educandos se les ha creado una falsa consciencia de sólo asistir a la escuela por una calificación y delegando a segundo término el aprendizaje, pero recalcó que, los alumnos ya están hartos de que el sistema los trate como objetos.

Profesora Delia:

[...] mucha gente se calla por miedo, porque el sistema ha impuesto una postura totalitaria e impone represarías laborales, así como crecer profesionalmente [...] el politécnico tiene un sistema rígido, siento que en el poli hay un tono impositivo [...] que hace ver esa represaría en la educación, por eso es una minoría que tiene una visión crítica, pero se asusta expresarla y la gente que alzaba la voz un poco era arrinconada para crecer en horas basificadas [...] incluso los profesores jóvenes son más alienados, enajenados a la tecnología y cuantitativos a los puntos de promoción [...] con relación a los

alumnos la mayoría viene por una calificación y les vale el aprendizaje, a causa del sistema pero los chicos ya están hartos que los traten como objetos [...]

4.3.4. La figura del profesor como sujeto en la educación por competencias

La cuarta categoría que se manejó durante la investigación de campo estuvo relacionada con la figura del profesor como sujeto en la educación por competencias, aquí el profesor Rafael argumentó que, no es necesario motivar la figura del docente como sujeto porque, dentro del IPN hay una libertad como sujetos tanto en docentes como en los alumnos, al existir una plena libertad por expresar una postura crítica, incluso, señaló que los educandos asisten a la escuela por el compromiso sólo de aprender, mas no por una calificación ya que, los alumno se preocupan por el aprendizaje y por cumplir con sus actividades escolares.

Profesor Rafael:

[...] si hay una libertad en el politécnico tanto para profesores como para alumnos, incluso el modelo te permite una actitud crítica, incluso al final de cada programa de estudios te indica que el alumno establecerá análisis crítico de lo que está haciendo, ósea él ya tiene la oportunidad de opinar, él ya tiene la oportunidad de razonar, de decir las cosas de manera positiva o negativa, es decir, ya lo puede hacer de manera libre cuando antes no lo podías [...] la libertad del modelo académico del poli está vigente [...] los chicos no van por una calificación, el chico que desde el primer día va por un compromiso va por aprender, tú lo puedes ver en el aula a través de cómo los chicos se presentan, te ponen atención, que no se distraen y que están al pendiente de sus actividades académicas, que te generan preguntas y te cuestionan [...] se preocupan por aprender [...]

La profesora Delia señaló con relación a la cuarta categoría que, es necesaria la figura del sujeto dentro del sistema educativo del IPN, porque se le ha mercantilizado al no valorar su esencia humana, ya que sólo son explotados y oprimidos. Incluso aseveró que, a los alumnos se les persuade para tener una visión de consumismo, al no imperar una educación humana, ya que no se reivindica al sujeto ni a los contenidos, porque no se permite una crítica al sistema educativo.

Profesora Delia:

[...] siento que la educación se ha mercantilizado al grado que se ha inhumanizado [...] por eso es necesario reivindicar a la educación para hacerla

valer en sí, para que las personas seamos humanos, para que sepamos pensar, para llevar nuestros procesos como sociedad de una manera humana para que nos den valor a nosotros mismos como sujetos [...] y así evitar que el sistema nos explote y nos oprima cada vez más [...] el sistema educativo del poli le impregna a los alumnos una postura consumista, de linchamiento y desprecio hacia el otro [...] y he visto que no hay muchos trabajos que hagan una crítica a la educación que reivindicuen la recuperación del alumno, de los contenidos, de las personas, y ni el crecimiento del ser humano [...]

El profesor Martín comentó también que, es necesaria la figura del sujeto en el IPN, porque se le da poca importancia a la parte humanista al oprimir a los sujetos, ya que el sistema es riguroso al no permitir la pluralidad de ideas, incluso, señaló que, la mayoría de los profesores primero buscan las categorías docentes y después la vocación de la enseñanza, empero, aseveró, que pocos maestros tienen una visión humanística en detrimento de la formación de los alumnos., por ende, aseguró que, hay que buscar una educación encaminada a hacer consciente a los alumnos sobre la realidad, eso sería una enseñanza humanística.

Profesor Martín:

[...] son pocos los maestros que tienen una visión humanística, y a pesar que tienen ideas distintas, es importante la diversidad y la pluralidad de ideas, al opinar lo contrario de tu postura [...] lo más importante es aplicarlo, pero pocas gentes aplican en la práctica la visión humanística [...] los profesores están más ocupados por buscar una mejor categoría que por la vocación de la enseñanza, no es malo pero siempre y cuando te lo ganes por tu trabajo pero está al revés primero buscas un mejor salario y después te preocupas por la enseñanza [...] y esto al final perjudica al alumno [...] en sí, el politécnico es un sistema rígido, más estricto, y se ve muy poco el lado humanista y al final hacen sentir mal a la persona y afectarla como sujeto [...]

Los argumentos de los profesores que se entrevistaron durante el trabajo de campo de la investigación nos denotó que, cada sujeto educativo tiene distintas visiones, de acuerdo a su función académica e ideológica con la cual se conduce dentro del microespacio del aula, dicha cuestión nos permitió comprender, interpretar y aplicar el círculo hermenéutico con base en las cuatro categorías que se manejaron durante el diálogo con los sujetos y comprender al otro de acuerdo a sus tradiciones culturales escolares, ya que hay posturas que ven al sistema educativo del IPN por competencias con una plena libertad hacia el sujeto que les permite gozar y realizarse como persona, mientras la otra postura argumenta ser un objeto cosificado y enajenado dentro del IPN, ya que no existe libertad hacia la

persona y dicha situación lo conduce a perder su esencia como sujeto al no gozar y disfrutar su práctica docente, ni mucho menos a emitir una postura crítica.

4.4. Interpretación del texto educativo

El acercamiento al campo que se tuvo a través de las técnicas de investigación cualitativa (historia de vida, observación participante y entrevista no estructurada) y auxiliado del círculo hermenéutico de Gadamer (precomprensión, interpretación, comprensión y aplicación) me permitió llevar a cabo un trabajo hermenéutico a partir del sujeto educativo, ya que mi punto de partida fue entender mi horizonte cultural e histórico como profesor desde mis primeros años que entre a la práctica docente y así poder comprender al otro sujeto educativo (alumno) con base en su horizonte cultural, para fusionar ambos horizontes y así ampliarlo con el propósito de interpretar el texto o el micro espacio de las aulas del CECyT desde mi mirada.

Para comprender e interpretar el texto o micro espacio de las aulas del IPN desde mi mirada del aquí y ahora, se recurrió a la historia de vida con el propósito de expresar mis prejuicios que emergieron desde mi práctica docente en el CCH, dicho de otra manera, establecí una precomprensión por medio de mis tradiciones culturales e históricas, que se caracterizaban por una libertad del sujeto educativo y por un entendimiento por el otro como sujeto al interior de las aulas, y la interacción comunicativa constante; lo cual me produjeron un goce por aprender de manera voluntaria dentro de una institución educativa sin la necesidad de disciplinas rigurosas o por la cuantificación de los aprendizajes.

Los prejuicios que desarrollé durante mi instancia como docente en el CCH, me condujeron a entender en el presente mi horizonte cultural en el CECyT, a través de la observación participante, ya que al narrar mis experiencias como profesor investigador al interior del IPN a través de mi mirada, interpreté el texto, el cual se caracteriza por ser un sistema educativo represor, eficiente, riguroso y cuantitativo, dicho de otro modo, no existe una libertad del sujeto educativo para gozar su proceso de enseñanza- aprendizaje ya que su postura creativa y crítica son reprimidas. Es decir, en la institución del politécnico existe una nula acción por ver como sujetos a los profesores y a los alumnos hasta el grado de tratarlos como objetos al cuantificarlos desde cualquier aspecto administrativo.

Al narrar mi experiencia docente en el CECyT encontré un espacio de comprensión cualitativa desde mi mirada, por tanto, establecí una serie de categorías de investigación (el sujeto en la educación por competencias, los prejuicios del sujeto en la educación por competencias y el aprendizaje del sujeto en la educación por competencias) para interpretar el texto y así poder comprender mi horizonte cultural desde mis prejuicios caracterizados por la libertad del sujeto, por el entendimiento del otro, por la interacción comunicativa y por una educación creativa y crítica. Al no tener cabida estos aspectos se ha generado una resistencia al sistema educativo por competencias del IPN para reivindicar al sujeto educativo a través de una educación alternativa.

En la resistencia al sistema educativo por competencias del IPN para alcanzar un camino de libertad para tomar en cuenta al sujeto, es necesario el encuentro con el otro (alumnos y profesores) para conocer su horizonte cultural e histórico dentro de este contexto, para después fusionarlo con mi mirada con el propósito de ampliar el horizonte y así comprendernos como sujetos.

Para conocer el horizonte cultural del otro de manera profunda en el trabajo de campo de la investigación se empleó la técnica de la entrevista no estructurada, a partir de las siguientes categorías para interpretar el horizonte cultural del alumno (el alumno como sujeto dentro de la educación por competencias, los prejuicios del alumno como sujeto en la educación por competencias, el aprendizaje de los alumnos como sujeto en la educación por competencias, la esencia del arte como aprendizaje para reivindicar al sujeto en la educación por competencias), que me llevaron a comprender que, los alumnos no se sienten sujetos dentro del sistema educativo del IPN, ya que no hay interacción comunicativa con ellos y en ocasiones son tratado como objetos.

Es preciso mencionar que, los alumnos consideraron que a veces, sí existe una libertad en el aula para proponer ideas, aunque son intimidados por las jerarquías de los profesores, aunado con la saturación de los trabajos tradicionales escolares, de ahí que los educandos, no gozan ir a la escuela, por ende, argumentaron que, sí, les gustaría manejar la esencia del arte en sus clases para desarrollar su creatividad, pero lo ven complicado por lo riguroso del sistema politécnico.

En la interpretación del horizonte cultural e histórico de los profesores se manejaron las siguientes categorías: el profesor como sujeto dentro de la educación por competencias, los prejuicios del profesor como sujeto en la educación por competencias, la enseñanza del

profesor como sujeto en la educación por competencias, la figura del profesor como sujeto en la educación por competencias. A partir de estos elementos se pudo comprender que, los profesores tienen distintas visiones del texto en el cual se desarrollan, de acuerdo a sus posturas como docentes, es decir, si están ligados con la parte de la burocracia estatal, a través de un puesto de funcionario académico, argumentaron que, sí se sienten sujetos dentro del sistema por competencias del IPN, y que no están saturados por llenar formatos y planeaciones, por el contrario tienen una libertad como docentes para llevar sus estrategias didácticas, incluso señalaron que, tanto alumnos como maestros son tratados con un sentido humanista.

La otra postura que se pudo comprender con relación al horizonte cultural del profesor, está vinculada con una visión crítica y reflexiva del sistema educativo por competencias del IPN, ya que se argumentó que, son tratados como objetos dentro de la institución al haberse mercantilizado la educación, de ahí que a las autoridades no les interesa el aprendizaje, por lo mismo, sólo saturan a los maestros en llenar formatos, informes y planeaciones. Incluso, no se sienten libres para asumir una postura crítica sobre el sistema, ya que de inmediato son amedrentados por las autoridades, aunado de que no hay trato humanista para entenderlos como personas en cuanto a sus inquietudes docentes.

La tercera postura que se pudo comprender a partir de conocer el horizonte cultural e histórico de los profesores, estuvo relacionada con una actitud de actuar de manera neutral de acuerdo a su conveniencia, en otras palabras, se argumentaba que se sentía sujeto dentro de las competencias, pero que también era un técnico educativo porque se llenaban formatos a todo momento, aunque sí sentía una libertad para ejercer su práctica docente sin ningún problema, a pesar de que no había trato humanista al existir una idea por darle prioridad a la calificación por encima del aprendizaje tanto en maestros como alumnos.

Al implementar el círculo hermenéutico de Gadamer en el texto de la educación media superior de IPN pude comprender al otro como sujeto (alumnos y profesores) a partir de mi mirada narrada, por medio de mi experiencia docente y con base en una serie de categorías que guiaron a la investigación cualitativa para conocer su horizonte cultural, el cual me llevaron a interpretar dicho texto para aplicar una hermenéutica desde la frónesis, dicho de otra manera, se comprendió el saber práctico de los sujetos de acuerdo a sus

circunstancias y experiencias personales, en cual se modificaron y enriquecieron sus tradiciones para alcanzar una conceptualización.

La interpretación del saber práctico de mis experiencias personales me permitieron entender mi horizonte cultural como docente del IPN y así comprenderme como sujeto educativo, ya que al tener un encuentro con el otro se identificó una resistencia a ese sistema dominante, llamado educación por competencias dentro del CECyT, el cual contiene elementos ideológicos de la modernidad técnica auspiciadas por las políticas educativas, que sólo desean la eficiencia y la productividad del sujeto, sin interesarle sus sentimientos que lo hagan sentir sujeto de su propia vida.

Por ende, el politécnico se caracteriza por ser una institución rigurosa y disciplinada tanto en la parte de los modelos educativos como en el aspecto de su vida cotidiana, que impiden una libertad por disfrutar y gozar el proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que este sistema educativo quiere que todos sean iguales para poderlos controlar y así evitar el desarrollo de una postura crítica y reflexiva, es decir, un sujeto diferente y creativo en su práctica.

En la interpretación de mi experiencia docente describí como el IPN no permite vernos como sujetos educativos, así también lo afirmaron los alumnos y algunos profesores que tienen ese deseo de que haya una educación humanista, al argumentar que debe existir una interacción entre sujetos, una libertad en el aula y al interior de las instalaciones, donde no se les saturan de rituales tradicionales a los alumnos, de llenar formatos de informes y planeaciones a los profesores; a cambio de una educación más crítica y reflexiva, en la cual se pueda implementar la creatividad y la imaginación relacionada con las experiencias de la vida cotidiana, sin descuidar el conocimiento formal.

Por consiguiente, desde mi mirada comprendí que la educación en el IPN, no existe una preocupación por el sujeto por parte del sistema, ya que se carece de una libertad, y es tratado como un objeto que no puede proponer situaciones distintas para mejorar la educación o en su defecto, si llega a establecer una postura crítica y reflexiva es reprimido e incluso amedrentado por las autoridades hasta el grado de silenciarlo o levantarle una acta administrativas por intentar recuperar al sujeto dentro del contexto educativo.

El contexto educativo del IPN me ha hecho interpretar acerca de la importancia de tomar en cuenta al sujeto desde una resistencia a ese sistema absoluto, pero desde una conceptualización hermenéutica para que haya una comprensión entre sujetos a partir de

tomar en cuenta sus tradiciones culturales e históricas, aunado de su libertad como sujeto para que goce y disfrute el asistir a la escuela por el simple placer de aprender y no por una calificación o la remuneración de un trabajo, por parte de los profesores; de ahí, la necesidad de establecer una educación de resistencia.

La educación de resistencia desde nuestra perspectiva, es aquella que difiere de los modelos educativos tradicionales que imperan en la actualidad (por competencias y educación 4.0) que someten a los alumnos y a los profesores a un esquema de eficiencia, tecnificación; encaminada a vincularla con el ámbito laboral, hasta el grado de marginarlos como sujetos.

La educación de resistencia apuesta por enfocarse en el sujeto a través de su creatividad, diversidad, experiencias cotidianas, juegos de lenguaje propios, simbolismo cultural e interpretación contextual, por medio de una pedagogía basada en la esencia del arte, es decir, que exista una libertad de expresión e imaginación para transformar la realidad, pero con un respeto a las reglas con el fin de no caer en un relativismo o caos, dicho de otro modo, la educación conjunta ciencia y mito; conocimiento e intuición con el propósito de conducir a los educandos y a los docentes a ser sujetos de su propia vida dentro de las aulas, donde no haya rutinas y rituales tradicionales obligados a cumplir, por el contrario, liberarlos de estas actividades disciplinarias y recuperar el principio de asistir a la escuela por el simple goce, gusto y placer por aprender de manera emancipatoria.

Empero, es necesario que la educación de resistencia recurra a las nuevas tecnologías de la información, pero como una máquina que reduce el esfuerzo intelectual de las personas y no para controlarlas.

Para comprender mejor esta definición de educación de resistencia, es necesario explicar cada término que se maneja en dicha conceptualización. En primera instancia, al decir que la educación de resistencia difiere de los modelos educativos dominantes, es con el fin de expresar que, el paradigma de la modernidad ya no legitima al conocimiento y a la educación de manera absoluta. Por consiguiente, es prescindible buscar nuevas racionalidades en el ámbito educativo para cambiar el proceso de enseñanza-aprendizaje que impera en las universidades.

En segunda instancia, al mencionar que los modelos educativos a través de las competencias y la educación 4.0 han vinculado la parte escolar con el ámbito laboral queda de manifiesto como la modernidad se hace presente también en la parte escolar con el

propósito de preparar personas iguales o con las mismas características para insertarlos en la parte empresarial.

En tercera instancia, al mencionar que se debe tomar en cuenta al sujeto es con la intención de retomar los aspectos de la creatividad, los juegos de lenguaje, los símbolos culturales y las experiencias e historias cotidianas de las personas.

Así mismo, se recurre a la hermenéutica para interpretar el contexto de los sujetos por medio del círculo hermenéutico de Gadamer, a través de la fusión de horizontes culturales, los prejuicios y las tradiciones históricas de los individuos dentro del salón de clases.

En cuarta instancia, al mencionar que la esencia del arte es una alternativa de la educación para que las personas vuelvan a ser sujetos de su propia vida; se retoma la creatividad e imaginación para que los sujetos satisfagan sus necesidades por medio del goce y del placer. Ya que el hombre puede expresar sus ideas y sentimientos a través de imágenes que reflejen la realidad y así humanizar los conceptos del conocimiento racional.

Al implementar el arte en la educación es con la intención de reivindicar al sujeto en la práctica educativa, el cual se ha perdido a causa del sistema positivista que impera en la parte escolar, que no permite desarrollar la sensibilidad con el propósito de humanizar a los alumnos para que no sigan dentro del sistema de la eficiencia y la conciencia enajenada de las competencias.

Cabe mencionar que el arte, no se determina por el valor de lo bello de la expresión sensible de un objeto sino por su contenido humano y su esencia, de ahí que pueda ser también una alternativa para romper con la educación tradicional por competencias dentro del IPN, porque el hombre vuelve a ser sujeto cuando crea un mundo humano por medio de la expresión estética, de ahí la necesidad de transformar la realidad con base en la creatividad y la imaginación con el fin de alcanzar una libertad al gozar y disfrutar ese proceso de humanización que aporta el arte.

Empero, en este sistema educativo por competencias en el bachillerato del IPN, la esencia del arte se vuelve fundamental porque el sujeto educativo necesita una expresión de ideas y sentimientos con un sentido humano, ya que cada vez existe un mundo más deshumanizado en la cual sólo el sistema nos ve como objetos mercantiles, hasta grado de provocarnos una conciencia falsa de que nada más se debe pensar en la eficiencia y la

tecnificación, sin tomar en cuenta las tradiciones culturales y simbólicas de los sujetos que conlleve a una comprensión de los otros y de nosotros mismos.

De ahí que, se recurra al arte como una alternativa de libertad para el sujeto, ya que puede transformar la realidad de manera imaginativa y creativa, dicho de otro modo, rompe con las reglas de la verdad objetiva, pero sin caer en una situación caótica sino sólo retomar la esencia del arte con el propósito de expresar de forma libre las ideas, siempre y cuando existan reglas que permitan un punto de equilibrio entre concepto e intuición para evitar caer en un relativismo o en una situación de todo se vale, porque sólo se puede alcanzar una racionalidad al conjuntar ciencia y mito.

Si esta situación de conjuntar ciencia y mito se lleva al salón de clases, es necesario que se siga con la enseñanza de los conocimientos formales que, deben ser conjuntados con las experiencias cotidianas de los alumnos con el propósito de otorgarles una libertad de expresar su creatividad que los conduzca a satisfacer sus necesidades como sujetos.

En quinta instancia, al argumentar que la educación moderna (por competencias y educación 4.0) maneja una serie de rutinas y rituales tradicionales que, deben cumplir de forma obligatoria tanto profesores como alumnos, en un acto de disciplina que impide la libertad de los sujetos, es con la intención de enarbolar a la educación de resistencia para que termine con estas actividades impuestas por la burocracia estatal, que sólo propicia entre los maestros fungir como técnicos educativos.

La idea es acabar con esas planeaciones o recetas de cocina, con los informes administrativos y la presentación de formatos relacionados con las actividades académicas, a través de la reivindicación de la cátedra libre del proceso de enseñanza- aprendizaje, por medio de una serie de círculos hermenéuticos de interpretación y expresión entre los docentes sobre el contexto educativo dentro del aula, sin la obligación de entregar informes administrativos que, sólo controlan y enajenan a los profesores, restándoles la capacidad de reflexionar sobre su práctica pedagógica, porque están más preocupados por dominar las técnicas de enseñanza y por entregar en tiempo y en forma el trabajo burocrático.

Con relación a las rutinas y los rituales que están obligados los alumnos a cumplir se encuentran: las tareas, los exámenes, la asistencia por lista, las presentaciones tradicionales, los puntos por participación, la revisión obligatoria de apuntes, las investigaciones documentales, los trabajos a computadora de copiar y pegar información,

así como la obtención de una calificación sólo para volver rutinario el aprobar las materias y al final obtener un certificado.

Es necesario a acabar con dichas actividades tradicionales e implementar ejercicios por medio del arte, que permitan la creatividad y la imaginación de los sujetos para poner en práctica los conocimientos formales, pero en un ambiente de libertad sin la necesidad de obtener una recompensa sino el simple goce y el disfrute de aprender para recuperar su esencia como sujeto a través de sus propias experiencias e historias, en un acto de interacción con los otros.

El sexto aspecto, hace mención al manejo de las nuevas tecnologías de la información y de los medios de comunicación, los cuales deben verse como instrumentos que reducen el esfuerzo intelectual y físico de los sujetos y, no para controlarlos.

Por ende, se debe tomar la postura de Toffler sobre la tercera ola, pero sólo como una medida emergente de acuerdo al contexto social, como en la actualidad, a causa de la pandemia de la COVID 19; de encausar a un individualismo educativo al alumno, al llevar el ordenador y el teléfono inteligente al hogar para continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, como un recurso alternativo con el propósito de continuar con la educación, mas no pensar de forma ingenua que será la educación del futuro esa forma de trabajar a través de las nuevas tecnologías sin la necesidad de asistir de forma presencial a los recintos educativos, y así evitar que se inculque una consciencia falsa, por parte de la burocracia estatal, con relación a que estamos inmersos en una educación 4.0, que permite una libertad y una evolución de los modelos pedagógicos.

De ahí, la necesidad de aplicar el círculo hermenéutico de Gadamer para enfocarse en el horizonte cultural y simbólico del sujeto en la educación media superior del IPN, aunado a una pedagogía de resistencia, de forma similar a la de Giroux, al establecer una dialéctica entre la razón y la interpretación.

CONCLUSIONES

La investigación de este trabajo educativo me permitió entender que, la aplicación hermenéutica debe partir del ser histórico del sujeto, con base en su propia mirada, para poder comprender al otro dentro de su micro contexto, dicho otra manera, a través de la investigación cualitativa se logró aplicar el círculo hermenéutico de Gadamer (precomprensión, comprensión, interpretación, aplicación) para comprender a los sujetos (alumnos y profesores) dentro del modelo educativo por competencias del CECyT del IPN, con el fin de verlos como personas a través de sus tradiciones y experiencias prácticas (Frónesis) a pesar de que la institución del politécnico los vea como un objeto más del sistema y de la burocracia estatal.

La experiencia hermenéutica que alcancé por medio de la investigación cualitativa, ligada con el círculo hermenéutico de Gadamer, también me hicieron entender que, se puede llegar a realizar una investigación educativa a partir de las experiencias propias como docente, ya que durante los más de 16 años como profesor acumulé una serie de prejuicios durante mi práctica profesional pero, que en cierta forma son considerados informales a causa de que no tienen un sustento teórico a pesar de proporcionar un saber exclusivo en el entendimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de aula. De ahí la necesidad de establecer un trabajo hermenéutico que tome en cuenta las experiencias prácticas por medio de las voces y las narraciones propias de los actores sociales, y así aportarles un aspecto verídico al saber práctico.

Al retomar las experiencias personales de los actores sociales, al interior de las aulas de la educación media superior, tenía el propósito de comprender, a partir de mis prejuicios, tradiciones culturales e históricas forjados en el CCH; que dentro del texto o contexto actual del IPN, a través de su modelo educativo basado en competencias; existe una desvalorización de lo humano, ya que tanto los alumnos como los profesores son tratados como objetos, al someterlos a una eficiencia y a una disciplina, al estilo de la razón técnica moderna, auspiciada por el sistema neoliberal, que a la postre tiene el deseo de controlar, enajenar y formar personas con características similares para insertarlos a los puestos pragmáticos, encaminarlos a ser funcionales con el fin de mantener los ideales de un sistema consumista en beneficio de unos pocos.

Al considerar mis prejuicios como profesor, los cuales se caracterizaban por tener una visión educativa en donde exista una libertad, una interacción, una creatividad y una postura crítica por parte de los profesores y alumnos, comprendí mi mirada como sujeto dentro del CECyT, a lo largo de mis experiencias narradas a través de las técnicas de investigación cualitativas. Así mismo, me di cuenta que en la educación media superior del IPN, no les interesa tratar al personal educativo como sujetos. Es decir, aquí establecí la precomprensión, por medio mis tradiciones culturales e históricas formadas en el CCH, y así comprenderme a mí mismo desde mi horizonte dentro del texto del IPN, o, dicho de otra manera, desde mi mirada interpreté cómo era la educación del CECyT, pero dicha situación tenía que integrarla con el horizonte del otro (alumno y profesores).

Al integrar el horizonte cultural e histórico del otro (alumnos y profesores) se estableció la fase de la comprensión e interpretación para conocerlos como sujetos y saber por medio de sus experiencias todas sus tradiciones dentro de la educación del IPN. La comprensión que se alcanzó establece que, ellos mismos, alumnos, también piensan que el sistema de la burocracia estatal los trata como objetos, ya que en el caso de los educandos, no existe una interacción comunicativa con ellos, así como una libertad para proponer situaciones distintas dentro de las clases, aunado a una disciplina y a una serie de rituales al estilo de la educación tradicional, que no los deja ser creativos e imaginativos con la intención de vincular las experiencias personales con el conocimiento formal de los contenidos.

Con relación al horizonte cultural e histórico de los profesores, se pudo comprender que existe una división de ideas, la primera se relaciona con la postura a ser beneficiado por el sistema al tener un puesto como funcionario, ya que los docentes que pertenecen a esta línea, argumentan alcanzar una libertad y un trato como sujeto al interior de la escuela e incluso señalaron que, el modelo educativo por competencias en el IPN cumple de manera funcional su propósito en la formación de los alumnos, simplemente en prepararlos para los puestos de trabajo de las empresas de manera eficiente y tecnológica.

Los profesores que tienen un horizonte distinto, son aquellos que no están beneficiados por el sistema, aunque no les interesa adquirir ese derecho, al argumentar que, el sistema educativo del IPN los trata como objetos, al verlos como técnicos educativos, al llenar formatos, planeación e informes administrativos. Aunado de no tener una libertad para ingerir en los contenidos de las materias hasta el grado de coartarles su visión crítica sobre la realidad educativa, ya que si asumen una postura reflexiva de

inmediato son amedrentados y congelados en el aspecto del crecimiento laboral por su saber profesional, en otras palabras, aludieron que, no existe una educación humanista en donde sean tratados como sujetos educativos para gozar y disfrutar su práctica docente.

Al conocer el horizonte cultural e histórico de los otros sujetos (alumnos y profesores) pude fusionar mi propio horizonte con el de ellos, para ampliar un horizonte global con el propósito de interpretar y aplicar una autorreflexión sobre el texto para comprenderme a mí mismo, después de entender a los otros en el mismo contexto, y así establecer un juicio de resistencia contra el sistema educativo por competencias del IPN, ya que, no somos tratados como sujetos al carecer de un espacio para la interacción, la libertad, la creatividad, la experiencia personal y la visión crítica, de ahí la importancia de reivindicar al sujeto a través de una educación alternativa opuesta a la tradicional ligada con la modernidad técnica.

La educación alternativa que se propone dentro del IPN es una resistencia contra los sistemas educativos que le impiden a los sujetos generar un nuevo conocimiento de manera distinta a las cuestiones tradicionales. Así mismo, se hace hincapié a la interacción de los sujetos, a sus experiencias personales en sus microespacios donde se desarrollan y a su diversidad de ideas. Aunado, con la pedagogía de la resistencia de Giroux y de la pedagogía de la tercera ola de Toffler, expuestas durante el trabajo.

La educación de resistencia desde nuestra perspectiva, debe ser aquella que difiere de los modelos educativos tradicionales que imperan en la actualidad (por competencias y educación 4.0) que someten a los alumnos y a los profesores a un esquema de eficiencia, tecnificación; encaminada a vincularla con el ámbito laboral, hasta el grado de marginarlos como sujetos.

La educación por resistencia apuesta por enfocarse en el sujeto a través de su creatividad, diversidad, experiencias cotidianas, interacción, simbolismo cultural e interpretación contextual, por medio de una pedagogía basada en la esencia del arte, es decir, que exista una libertad de expresión e imaginación para transformar la realidad, pero con un respeto a las reglas con el fin de no caer en un relativismo o caos, dicho de otro modo, la educación debe conjuntar ciencia y mito; conocimiento e intuición con el propósito de conducir a los educandos y a los docentes a ser sujetos de su propia vida dentro de las aulas, donde no haya rutinas y rituales tradicionales obligados a cumplir, por el contrario, liberarlos de esas actividades disciplinarias y recuperar el principio de asistir a la escuela por el simple goce, gusto y placer por aprender de manera emancipatoria.

Por ende, en la medida que se trabaje la hermenéutica a través del círculo hermenéutico de Gadamer por medio de la precomprensión, comprensión, interpretación y aplicación se puede entender la mirada propia como sujeto educativo a través de los saberes prácticos y experiencias personales, para después comprender a los otros como sujetos en un acto de empatía, desde una perspectiva de Gadamer, en el sentido de no ponerse en el lugar del otro porque nunca se sabe lo que sienten realmente, por el contrario, la idea es entender cómo se sienten desde el entendimiento de su contexto, y así fusionar ambos horizontes culturales para tener una apertura y una comprensión de los sujetos desde una visión hermenéutica que permita reivindicar a los sujetos desde su aspecto cultural y simbólico.

Al tomar en cuenta al sujeto a partir de comprender su horizonte cultural , histórico y simbólico es necesario aplicarlo en las instituciones educativas donde imperan modelos educativos absolutos, como el de la educación por competencias dentro del IPN, para alcanzar una educación alternativa distinta a la tradicional ligada con la modernidad instrumental, de ahí la necesidad de alcanzar una propuesta alternativa para que haya una libertad, una interacción, una creatividad y una visión crítica que encaminen a las personas dentro de la educación a ser sujeto de su propia vida con el propósito de disfrutar y gozar el proceso de enseñanza- aprendizaje en un contexto de emancipación.

La propuesta de alcanzar una educación de resistencia por medio de conocer el horizonte cultural y simbólico de los sujetos, desde una perspectiva hermenéutica, es con el propósito de transformar la práctica docente de una manera distinta al generar nuevos conocimientos a través de una investigación cualitativa dentro del aula escolar, que integre referentes teóricos y experiencias prácticas de los sujetos; y así establecer un campo de resistencia a los sistemas absolutos que dominan a las instituciones educativas a través de sus modelos pedagógicos y de las políticas educativas, que a la postre sólo están encaminadas a mantener un control y una enajenación de las personas con el propósito de volverlos eficientes y autómatas.

La resistencia a los sistemas absolutos dentro del ámbito educativo, es reprimida por la burocracia estatal, ya que va en contra de sus intereses, al formar parte de ese sistema, al cual sirven de manera convincente, por ende, el proponer situaciones distintas en la investigación educativa en ocasiones, no se concretan como se piensan de manera original, ya que dentro de las universidades también existe un grupo de expertos que legitiman el conocimiento, de acuerdo a sus tradiciones intelectuales e ideologías teóricas, que impiden la creatividad del sujeto investigador para transformar la realidad y no sólo

imitarla como la mayoría de las investigaciones, pero en la medida en que se tenga la idea de resistencia sobre los sistemas habrá una esperanza de ser diferentes y alcanzar una esencia como sujetos en un espacio de libertad y goce.

El salirse de los sistemas absolutos como sujetos para alcanzar una diferencia, es complicado porque siempre vamos a formar parte de dicho sistema porque nos han generado una consciencia falsa necesaria para funcionar así, pero después de la experiencia de este trabajo de investigación hermenéutica, me hizo comprenderme como sujeto a partir de mi mirada docente y así poder entender al otro al establecer encuentros cotidianos de interacción comunicativa dentro del mismo micro contexto. Incluso de manera hermenéutica comprendí que, el sistema no puede dominarnos totalmente, ya que existe un pequeño espacio llamado aula, en el cual aún es posible reivindicar el horizonte cultural, histórico y simbólico de los sujetos, a partir de sus experiencias, creatividad, interacción y visión crítica, de ahí la intención de manejar la esencia del arte para alcanzar la libertad como sujetos en un contexto alternativo.

En términos concretos el trabajo de investigación, a pesar de las dificultades tanto de manera teórica y de campo, me permitió verme a mí mismo como sujeto educativo, ya que en cierta medida alcancé una libertad al realizarlo porque gocé la investigación desde todos los aspectos que la componen, porque desde un principio sólo pensé en disfrutar la experiencia de estudiar un doctorado sin la necesidad de sólo ir por un grado más, aunado con la convicción de que, jamás podré cambiar los sistemas absolutos que rigen a las personas porque formamos parte de ellos a través de la represión, pero como lo dije, no podrán acabar con nuestra parte como sujetos mientras haya espacios de resistencia para comprender e interpretar al otro en una ambiente de libertad, creatividad y visión crítica, y así ser sujetos de nuestra propia vida.

ANEXO

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Diario de Campo

**Diario de campo sobre el sujeto en la educación por competencias en el CECyT.
No 11. IPN.**

Fecha: _____

Hora de inicio: _____ Hora de termino: _____

Lugar: _____

Actores sociales: _____

Actividades a realizar (objetivos): _____

Descripción narrativa de los acontecimientos:

Interpretación de los hallazgos:

Guía de entrevista

Guía de entrevista no estructurada, enfocada al alumno del CECyT No. 11 IPN, sobre: El horizonte cultural y simbólico del sujeto educativo.

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Nombre del entrevistado: _____

Datos descriptivos del entrevistado: _____

Objetivos de la entrevista: _____

Características de la entrevista: _____

Guía de preguntas temáticas:

1. El alumno como sujeto dentro de la educación por competencias
2. Los prejuicios del alumno como sujeto en la educación por competencias.
3. El aprendizaje de los alumnos como sujeto en la educación por competencias.
4. La esencia del arte como aprendizaje para reivindicar al sujeto en la educación por competencias.

Observaciones finales: _____

Guía de entrevista

Guía de entrevista no estructurada, enfocada al profesor del CECyT No. 11. IPN, sobre: El horizonte cultural y simbólico del sujeto educativo.

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Nombre del entrevistado: _____

Datos descriptivos del entrevistado: _____

Objetivos de la entrevista: _____

Características de la entrevista: _____

Guía de preguntas temáticas:

1. El profesor como sujeto dentro de la educación por competencias.
2. Los prejuicios del profesor como sujeto en la educación por competencias.
3. La enseñanza del profesor como sujeto en la educación por competencias.
4. La reivindicación del profesor como sujeto en la educación por competencias.

Observaciones finales: _____

Narrativa autobiográfica

Narrativa autobiográfica sobre el sujeto dentro de la educación por competencias en el IPN.

Fecha: _____

Lugar: _____

Personaje narrativo: _____

Descripción del personaje: _____

Propósito de la narrativa: _____

Estructura de la narrativa: a) secuencia, b) hitos, c) etapas, d) motivos, e) causalidad, f) adhesión a un orden moral.

Descripción narrativa de los acontecimientos:

Interpretación de los acontecimientos:

NARRATIVAS DOCENTES

01 JUNIO 2021.

PROFESOR RAFAEL

Narrativa de mis experiencias Académicas.

Soy el Profesor Rafael Gómez Vera, Licenciado en Administración de Empresas, egresado de UNITEC y Maestría en Educación Familiar en el Instituto de Enlaces Educativos SC.

Desde que tenía 10 años de edad a la par de asistir a la escuela por las tardes mi Papá me llevaba a trabajar en el negocio que él había creado años anteriores junto con mi hermano gemelo, interactuamos y convivimos con personas de diferentes clases sociales y económicas de personas que trabajaron en el negocio, o que nos permitió establecer relaciones humanas cordiales con los empleados, en el transcurso de 20 años trabajé en los negocios de familia, hasta que en el año 2001 se presentó la oportunidad de Trabajar como Profesor en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 11 "Wilfrido Massieu" del Instituto Politécnico Nacional hasta el día de hoy.

Durante los 20 años de Servicio he sido Profesor de la Academia de Lengua y Comunicación, Turno Vespertino, así como jefe de Departamento de Servicio Social, de Investigación y Desarrollo Tecnológico, de Extensión y Apoyos Educativos y últimamente del Departamento de Unidades de Aprendizaje del área Humanísticas.

A lo largo de mi experiencia como Docente puedo resaltar la gran cantidad de alumnos que han estado en mis clases, y que a través de los años me ha conformado algunos aspectos que considero fundamentales en el aprendizaje de los alumnos.

Indistintamente de la condición Social, Cultural y Económica, de los alumnos; desde que inicia el semestre y en las primeras tres o cuatro clases, como Profesor se puede observar e identificar a aquellos alumnos que se dedican y tienen interés en aprender en cada materia por medio de su participación, su asistencia y puntualidad a clase, por cumplir con sus trabajos en tiempo y en forma, preguntar sus dudas e incluso en sus formas de expresarse.

Pero también se puede detectar a los alumnos que no demuestran un compromiso por estudiar por diversos factores que se desconocen pero que académicamente no demuestran interés por aprender las materias que cursan.

Algunas experiencias como Profesor que podría hacer mención de los alumnos es que no miden las consecuencias de sus acciones al inicio del semestre al no realizar tareas, trabajos y actividades de clase y piensan que trabajando el último periodo Ordinario podrán rescatar sus materias, siendo esto totalmente erróneo.

Aproximadamente el 10% de los alumnos de cada grupo no asisten a clases desde el primer día del inicio del semestre, por lo que los Profesores no los conocen físicamente, a eso hay que agregar a los alumnos que a lo largo del curso dejan de presentarse a clase porque ya consideran que no podrán acreditar la materia. Y en algunos casos los alumnos intentan que los Profesores los ayuden a pasar la materia mediante algún estímulo económico o material.

En el caso de mis experiencias en funciones Administrativas y que se involucran principalmente de aspecto Académico los alumnos no siempre les dicen la verdad a sus Papás en relación a sus calificaciones parciales y finales, los Papás, aunque estén pendientes de sus hijos no siempre están informados de las evaluaciones de sus hijos y desafortunadamente se enteran de las calificaciones reprobatorias de sus hijos mucho tiempo después de que haya sucedido.

Durante el periodo del año pasado y este debido a la Pandemia, la forma de impartir clase es en modalidad virtual, y una de las características que se han podido observar es la participación de los Padres en las clases de sus hijos, pero también con participaciones negativas hacia los Profesores o el proceso de Enseñanza-Aprendizaje al cuestionar la forma de trabajo o de evaluación a los alumnos.

PROFESORA DELIA

Narrativa de mi experiencia educativa

Lo mejor en mi experiencia educativa fue idear, buscar información, darle forma, todo eso que implica trabajar materias y para impartirlas frente a un grupo de personas. Hacer esto a nivel superior para mí es mucho más interesante que trabajar con adolescentes, y es lo que hice durante 12 años, en dos universidades. El interés especial tiene que ver con la posibilidad de profundizar en los contenidos puesto que supuestamente trabajas con adultos. Preparé cinco materias en una universidad pública del Estado de México en donde trabajé 12 años y otra en la UNAM en un posgrado en donde estuve dos años. preparar

Elaborar materiales y preparar clases con contenido y sentido crítico es siempre un reto y el deber de quien imparte una clase, algo que muchos colegas no comparten según he ido descubriendo con los años y que me ha costado muchas renunciaciones y muchos disgustos. El conocimiento debe estar separado del poder, es algo que está en la base de la educación, pero esto es algo que rara vez ocurre. Lo mejor y lo peor de mi práctica educativa se relacionan con esta aseveración y este convencimiento profundo.

Como parte de todo lo anterior formé con un grupo de los alumnos que preparé durante su licenciatura, un equipo de investigación. Realizamos seminarios en los que trabajamos metodología de investigación cualitativa, lo que supuso un motivo de desconfianza en la institución, aunque también cierta curiosidad. Por un tiempo y viendo lo que hacía me adjudicaron los seminarios de titulación de los egresados de varias carreras y dirigí muchos ensayos de titulación, además de preparar al equipo con el que trabajaba de la licenciatura en la que yo daba clases.

Tras un año de seminario, elaboramos un proyecto de una línea de investigación que abrí como parte de un cuerpo académico, que fue aprobado por PROMEP, organismo al que ya pertenecía y que previamente me había apoyado con algún mobiliario. Durante un año realizamos el trabajo de campo financiado de la investigación propuesta, cobrando una pequeña suma mensual todos los miembros del equipo, además se nos pagaban los gastos de publicación de los resultados. Durante todo ese tiempo trabajamos distintos aspectos de la investigación que llevábamos, coordinando las lecturas que nos permitieran interpretar lo

que encontrábamos conjuntamente, así como compartir nuestros propios textos que íbamos avanzando. Finalmente hubo que hacer algunos ajustes en alguno de los capítulos, pero de todo aquello, salió un libro en el que cada miembro del equipo aportó un capítulo en el que se revisaban distintos aspectos del tema central y que fue una de las mejores publicaciones mexicanas que hasta la fecha conozco sobre el tema. Fue una experiencia dura pero interesante formar a personas en algunos casos con bastante dificultad inicial para enfrentarse a un texto y recorrer todo un camino hasta tener físicamente en la mano el resultado de todo el trabajo que implica el aprendizaje y la reflexión.

Lo peor es la contrapartida de todo lo anterior, se necesita mucho cinismo para enfrentarse a autoridades que lejos de tener algo de académicas solo exigen sometimiento. Políticamente la academia en México y supongo que, en buena parte del mundo, dejó de ser crítica hace décadas y castigan sin piedad a quien lo sea, seguramente porque eso evidencia el vil juego de poder y la falta de dignidad de la mayoría de los profesores.

Los compañeros en la universidad siempre me rechazaron, aunque aparentemente no lo hicieran, muchas veces supongo que conscientes de sus limitaciones o acomplejados por ellas, fue raro que alguno no tratara de ponerme una zancadilla o se mostrara humano en alguna ocasión. La convivencia con los compañeros siempre fue difícil sino imposible, sus actitudes hostiles, competitivas entre ellos y serviles a las autoridades, cuando no trataron directamente de perjudicarme acusándome infundadamente de las cosas más absurdas o de colgarse de mi trabajo para apuntarse un tanto, aunque no tuvieran nada en absoluto que ver con él.

Creo que lo que más envidias despertó fue que pudiera llevar adelante una investigación, esto es algo que la mayoría era incapaz de hacer aunque nadie lo decía y ver su resultado publicado levantó ampollas y rencores, empezando por la directora de la carrera en la que trabajaba, que si bien no paraba de regalar los libros a quienes visitaban la universidad, para su propio lucimiento, por otro lado no reconocía el trabajo del equipo y nunca consintió en que la universidad me apoyara para llevar los resultados del trabajo a ningún lugar al que no pudiera ir yo por mis propios medios y a mi cuenta. Para ella solo había dos tipos de profesores, los que acataban todos sus deseos y los que no; el trato hacia nosotros siempre estaba en correlación con el anterior hecho, de manera que la imposibilidad de hacer cualquier cosa que no fuera para su beneficio personal fue el motivo principal por el que finalmente decidí a renunciar a mi plaza en la universidad, agotada en una lucha que tenía perdida desde antes de empezar pero que duró 12 años. Como muestra extrema de

lo anterior, cuando fui a la sociedad de autores a registrar nuestro trabajo y lo registre como corresponde en nombre de los once autores, en lugar de hacerlo en nombre de la universidad, la consecuencia fue una rabieta que pensé que llegaría a un despido, insultos incluidos, que soporté estoicamente porque ya imaginaba que tendría lugar y me cargué del mayor de los cinismos cuando fui a “dar cuentas”.

Había disfrutado de libertad para preparar mis materias porque querían quedarse con mis materiales, yo no tuve inconveniente en regalárselos, siempre pensé que el conocimiento o es compartido o simplemente no sirve para nada, pero con el tiempo me fui dando cuenta que igual que me robaban a mí los materiales que había elaborado, también lo hacían con los alumnos, porque esto era una práctica común. Igualmente tuve muchos problemas con el pase automático de los alumnos con el que mis compañeros profesores cubrían su práctica docente fraudulenta y se colocaban supuestas medallitas de buena onda y “calidad”, que ironía...creo que después de todo esto que he visto una y otra vez, en mayor o menor grado en distintos centros educativos a diferentes niveles, realmente la creencia en la educación es una cuestión de pura voluntad que tienes que hacer grandes esfuerzos por reconstruir cada día.

Referencias

- Abadi, Florencia. (2002). Diálogos entre Gadamer y Adorno entorno a una definición del arte. *Revisa. Jornada*. pp.1-24.
- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1944). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid. Trota
- Aguila, Dora. (1996). Granos de Oro en la arena. *En revista. Aisthesis*. No. 29. pp. 50-57. Universidad Católica de Chile.
- Alba De, A. (2007). *Currículum- sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. IISUE.
- Amador, Bech, J. (2019). Hans-Georg Gadamer: la historicidad de la comprensión de la historia. *En revista. Estudios Políticos*. No. 46, enero-abril, pp. 13-40. UNAM.
- Arriarán, S. (2009). *Hermenéutica, muticulturalismo y educación*. Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
- (2007). *La hermenéutica en América latina. Analogía y Barroco*. México. ITACA.
- Ayala Rubio, S. (1995). *La enseñanza de las ciencias sociales: un estudio desde el aula*. México: Universidad de Guadalajara.
- Barabtarlo y Zedansky, A. (1995). *Investigación- acción. Una didáctica para formación de profesores*. México. Castellanos editores.
- Baudrillard, J. (1974). *La sociedad del consumo. Sus mitos y estructuras*. Madrid. Siglo XXI.
- Buendía Eisman, Leonor. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España. Mc. Graw- Hill.
- Campoy Aranda, Tomás J. (2010). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. España.
- Carreón Ramírez, L. (2010). *La Educación Media Superior Disfuncional*. México: SEP.
- Cía Lamara, D. (2005). *Una hermenéutica de la experiencia: Gadamer*. España. Universidad de Málaga.
- Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica., S. (2004). *Modelo de la Educación media superior tecnológica. Reforma curricular la EMST*. México : SEP.

- Darós, W.R. (2001). *La propuesta filosófica de Rorty*. Revista filosófica.
- De la Herrán, A., Hashimoto, E., & Machado, E. (2005). *Investigar en Educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex.
- De la Maza, L. (2005). Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. Teología y Vida. *En Revista: Instituto de Filosofía Pontificia Universidad Católica de Chile*. Vol. XLVI, pp. 122 – 138.
- De Santiago Guervós, L. (2005). *La hermenéutica filosófica de G.H. Gadamer*. España. Universidad de Málaga.
- (2005). *Círculo hermenéutico de G.H. Gadamer*. España. Universidad de Málaga.
- (2005). *Objetivo de la hermenéutica de G. H. Gadamer*. España. Universidad de Málaga.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1972). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Francia. Paidós.
- Delgado de Colmenares, Flor. (2008). Retos actuales de la investigación educativa. *En Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Vol. 3. No. 3.
- De Sousa Santos, B. (2011). *Una Epistemología del Sur*. México: CLASCSO-Siglo XXI.
- Ferraris Maurizio. (1998). *La hermenéutica*. Roma. Cristiandad
- Feyerabend, P. (1975). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Londres. Tecnos.
- Gadamer, H.G. (1995). *El Giro Hermenéutico*. Madrid.
- (2006). *Estética y hermenéutica*. Madrid. Tecnos. Universitario.
- (1991). *La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta*. Madrid. Paidós.
- (1975). *Verdad y Método*. Salamanca. Sígueme.

- García Bravo, W. y Martín Sánchez. M. (2013). Hermenéutica y pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación. *En Revista Pulso*. No. 36, pp. 55- 78. Colombia.
- Gargen, K. (1989). *La psicología moderna y la retorica de la realidad*. Barcelona: Culrura Psicológica.
- García Struck, A. (2005). *Apéndices epistemológicos hermenéuticos*. México. ENAH.
- Gee James, P. (2002). *Alineamientos: la educación y el neocapitalismo en: en el nuevo orden laboral*. . Barcelona: Pomares.
- Gervilla Enrique, C. (1994). Razón "débil" y educación "lght". *En revista Teoría de la educación*. Vol. VI, pp. 149-160. universidad de Granada.
- Giménez. G. (2013). *Epistemología de los proyectos de investigación*.
- Giroux , H. A. (1990). *Hacia una pedagogia crítica de aprendizaje*. Estados Unidos: Paidós.
- (1993). *Posmodernismo y educación*. Estados Unidos. Paidós.
- Grondin, Jean. (2005). *La fusión de horizontes ¿La versión gadameriana del adaequatio rei et intellectus?* Philosophy Archives.
- (2003). *Introducción a Gadamer*. París. Herder.
- (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* París. Herder.
- Hernández Sampieri, Roberto. (2014). *Metodología de la investigación*. México. Mac. Graw Hill.
- Hoyos Vásquez. G. (2008). *Filosofía de la educación*. Madrid. Trota.
- Isaac, S. y Michael, W.B. (1981). *Handbook in Research and Evaluation*. San Diego: Publishers.
- Jiménez Redondo, M. (2005). Gadamer sobre el concepto aristotélico de phrónesis. *En revista: Éndoxa, series filosóficas*. No. 20, pp. 295-323. Madrid.
- Lyotard, J. (1979). *La condición posmoderna*. México: REI.
- Lipovetsky. Guilles. (1983). *La era del vacío*. Barcelona. Anagrama.
- López, Nelly y Sandoval, Irma. (2012). *Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa*. México. U de G.

- López Saéñz, María del Carmen. (2006). Arte como conocimiento en la estética hermenéutica. Revista. Universidad Nacional a Distancia. pp. 331-356.
- Lorca. Gómez, Oscar. (2007). *Gadamer y la obra de arte*. Santiago de Chile.
- Mardones, J. y Úrsua, N. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona. Fontomara.
- Martín Sánchez, M. (2014). Formación del profesorado en la era posmoderna: una perspectiva narrativa. *En Revista de Educación*. Año 5. No. 7, pp. 75-92.
- Martínez, Luis Alejandro. (2007). La Observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. México.
- Mendizabal, N. (2007). *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa*. Buenos Aires : Gedisa.
- Michel, J. (2009) *El animal hermenéutico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Montero Pachano, (2005). Cassirer y Gadamer: el arte como símbolo. *En revista*. Revista de filosofía. No. 51. pp. 58-69.
- Murcia Florían, J. (1992). *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación- acción participante*. Bogotá. Colección mesa redonda.
- Nercelles, C. (2006). *Verdad y método; Hans-Georg Gadamer*. En revista. Universidad de Chile.
- Pansza González, M., Caroliana Pérez, E., & Morán Oviedo, P. (1997). *Fundamentación de la didáctica*. México: Gernika.
- Piña, Carlos. (1988). *La construcción del sí mismo en el relato autobiográfico*. Chile. Flacso Santiago.
- Rojas Cordero, W. (2013). Paul Ricoeur: *la subjetividad como acción y hermenéutica*. Cuadernos de Filosofía Latinoamericana.
- Rojas Osorio, Carlos. (2003). Estética y hermenéutica de Gadamer. *Revista*. Espiga. No. 7. enero-junio. pp. 1-34.
- Rorty, Richard. (1991). *Contingencia, Ironía y solidaridad*. Madrid. Paidós.

- Sagastizabal, M. A. (2002). *La investigación- acción. Como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires. Stella.
- Sugiyama, Ito. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos. De la idea al reporte*. México. Porrúa.
- Sverddlick, I. (2010). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Argentina: Noveduc.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Vázquez, A. (2001) *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Madrid.
- Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Planeta.
- Vergara Henríquez, F. (2008). Gadamer y la "comprensión efectual": Diálogo y tradición en el horizonte de la *Koiné* Contemporánea. *En Revista: Universum N: 23 Vol.2: 184*.
- Toffler, A.(1980). *La tercera ola*. Nueva York. Plaza.
- Wright, M. (1961). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Referencias Electrónicas

- Instituto Politécnico Nacional. Las escuelas prevocacionales en el IPN, 1924- 1947.
<https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/5576/1/Prevocacionales>
- Instituto Politécnico Nacional. La historia del Cecyt No. 11.
<https://www.ipn.mx/assets/files/cecyt11/docs/Conocenos/Historiawm.pdf>