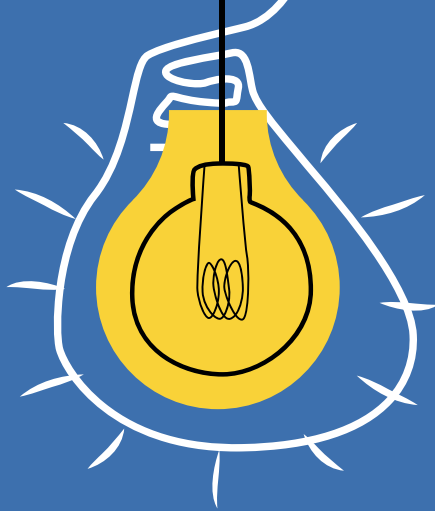




Educación e Innovación

Retos, perspectivas y
desafíos para transformar
la realidad social

Editores:

Julio César Rivera Aguilera

Javier Tarango

Coordinadores:

Luis Roberto Rivera Aguilera

Jonathan Ojeda Gutiérrez



UASLP

Universidad Autónoma
de San Luis Potosí



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

Rivera Aguilera, Julio César y Tarango, Javier (editores). Educación e innovación: retos, perspectivas y desafíos para transformar la realidad social / Julio César Rivera Aguilera y Javier Tarango, editores; Luis Roberto Rivera Aguilera y Jonathan Ojeda Gutiérrez, coordinadores. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí: Escuela Normal No.4 de Nezahualcóyotl: Universidad Autónoma de Chihuahua, 2026.

284 p.

ISBN: 978-607-535-533-7

1.Innovación educativa. 2.Educación inclusiva. 3.Competencia digital. 4.Inteligencia artificial. 5.Integridad académica. I. Tarango, Javier. II. Rivera Aguilera, Luis Roberto. III. Ojeda Gutiérrez, Jonathan. CDD 371.334 R5.E3

Educación e Innovación.

Retos, perspectivas y desafíos para transformar la realidad social

Derechos reservados por:
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl
Universidad Autónoma de Chihuahua

Editores:
Julio César Rivera Aguilera
Javier Tarango

Coordinadores:
Luis Roberto Rivera Aguilera
Jonathan Ojeda Gutiérrez

Diseño editorial:
Alejandro Espericueta Bravo

ISBN: 978-607-535-533-7

Publicación dictaminada.

Todos los capítulos de la presente obra, a excepción de la introducción y prólogo, fueron evaluados con un proceso riguroso de revisión por pares, en modalidad doble-ciego, por un grupo de académicos integrantes del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SECIHTI-SNII, México).

Contenido

Introducción

Prólogo

I. Perspectivas conceptuales e innovaciones en la educación

- 14 Capítulo 1.** Paradojas de la innovación en la formación inicial y la práctica docente

Eduardo Mercado Cruz. Escuela Normal de Texcoco, México

- 40 Capítulo 2.** Formación de formadores: una crítica hacia la labor docente en medio de la lógica evaluadora y juicios de eficacia

Carmina Shapiro; Jonathan Ojeda Gutiérrez. Centro de Estudios de Fenomenología y Estética de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina; Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, México

- 56 Capítulo 3.** Relatos de experiencia: una estrategia de formación inicial de profesores para escuelas multigrado

José Javier Martínez Ramos; Yolanda López Contreras. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, México

- 70 Capítulo 4.** Aportes de conocimientos básicos de las neurociencias en la enseñanza de la historia utilizando recursos digitales

Teresa Ordóñez; Nancy Mendoza; Luis Fuentes. Escuela Normal de Atlacomulco, México "Profesora Evangelina Alcántara Díaz"

- 90 Capítulo 5.** Hacia una física educativa: Rediseño del discurso escolar desde la socioepistemología.

Nehemías Moreno Martínez; Rita Guadalupe Angulo Villanueva. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

II. Transformación e inclusión en la educación superior

- 106 Capítulo 6.** Cartografía de la igualdad: la transversalización de género como horizonte ético en la educación superior

Karla Elia Mosqueira Valencia. Universidad Autónoma de Querétaro, México

- 118 Capítulo 7.** Formación profesional de forma híbrida: una nueva visión de la Universidad Tangamanga
Nancy Jacqueline García Reyna. Aliat Universidades; Universidad Tangamanga Campus Industrias, México
- 130 Capítulo 8.** Literacidad en la educación superior: desafíos y oportunidades ante la innovación y las tecnologías emergentes
Antonia Olivia Jarvio Fernández. Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación; Universidad Veracruzana, México

III. Tecnología, alfabetización digital e innovación educativa

- 150 Capítulo 9.** Innovar para transformar: ecosistemas digitales y cultura tecnológica en la educación contemporánea
Luis Roberto Rivera Aguilera; Julio César Rivera Aguilera. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México
- 166 Capítulo 10.** El impacto de la alfabetización digital en estudiantes de inglés durante la COVID-19
Manuel A. Becerra Polanco; Deymi M. Colli Novelo; Sandra Valdez Hernández. Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, México
- 180 Capítulo 11.** Integración del modelo ambientes digitales de aprendizaje en asignaturas de la Maestría en Ciencias de la Información para la educación a distancia
Eduardo Oliva Cruz; Adriana Mata Puente; Hadtyr Axheli García Ortega. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

IV. Inteligencia artificial, ética y formación universitaria

- 196 Capítulo 12.** Percepciones sobre la automatización en la formación universitaria: IAGen y sus posibilidades éticas
Rafael Benjamín Culebro Tello; Jorge de la Vega Carregha. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, México
- 214 Capítulo 13.** La inteligencia artificial en la formación en educación superior, indicadores para su regulación
Diana Magali Núñez Soto; Ricardo Moreno Espinosa. Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, México

- 226 Capítulo 14.** La inteligencia artificial (IA) y su impacto en la integridad académica en estudiantes de pregrado
Lucila Berenice Martínez Tapia; Ma. Esther Orta Martínez; Manuela Jiménez Meraz. Universidad Marista de San Luis Potosí, México
- 240 Capítulo 15.** Uso de IA en la enseñanza del inglés a niños de preescolar
Use of AI in Teaching English to Preschool Children
Pedro José Mayoral Valdivia; Carmen Alicia Magaña Figueroa; Joinner Alexander Rodríguez Delgado; Carlos Enrique Hoyos
Universidad de Colima, México; Universidad de Los Llanos, Colombia
- 258 Capítulo 16.** La inteligencia artificial en los procesos de la metodología de la investigación basada en el diseño
Andrés Vázquez Faustino. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, México
- 270 Capítulo 17.** ¿Cómo integrar la inteligencia artificial (IA) como herramienta para la práctica educativa desde la ética?: una propuesta para la educación superior
María Selene Ordaz Rodríguez; Cándido Eugenio Aguilar Aguilar. Universidad Marista de San Luis Potosí, México

CAPITULO 2

FORMACIÓN DE FORMADORES

Una crítica hacia la labor docente en medio de la lógica evaluadora y juicios de eficacia

Carmina Shapiro; Jonathan Ojeda Gutiérrez

Centro de Estudios de Fenomenología y Estética de la
Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, México

Resumen

En este capítulo se presentan una serie de reflexiones situadas en la pedagogía crítica sobre el ejercicio de la docencia en educación superior; enfocadas, principalmente, en los procesos de formación docente, en medio del marasmo de la lógica evaluadora que custodia los juicios de eficacia del ejercicio intelectual y del oficio del hacer-docente-investigador; en aras de la calidad y excelencia educativa. Para la construcción de estas reflexiones se hace uso del método hermenéutico. Para comprender, el supuesto de que la excelencia académica se logra mediante la cuantificación de logros, que sirven de incentivo para la promoción de la calidad educativa, pero que deja de lado la potenciación del pensamiento propio y crítico. Para concluir que, la formación de profesionales de la educación desde de los sistemas de medición de rendimientos académicos, ha querido despojar al docente de todo posicionamiento sensible frente al mundo, que pone por encima la alta competitividad y eficiencia.

Palabras clave: Pedagogía crítica; Jerarquización epistémica; Élite simbólicas; Evaluación educativa.

Introducción

El objetivo de este capítulo es exponer una serie de reflexiones en torno a la docencia y formación docente en medio de escenarios de una lógica evaluadora que custodia los juicios de eficacia del ejercicio intelectual y del oficio del hacer-docente-investigador, que implica generación y aplicación de conocimiento. Las reflexiones que vertemos las hacemos al tomar posición en la teoría pedagógica crítica Freireana, desde donde problematizamos las diferentes prácticas, tareas y exigencias que en nuestro tiempo se entretajan alrededor del rol docente en los diferentes niveles educativos. En particular, nos centramos en reflexionar sobre la expansión de los sistemas de medición de “rendimientos” que ha tenido lugar en los últimos 50 años y los perfiles que adoptaron las políticas educativas coordinadamente, para indagar y cuestionar la jerarquización epistémica de saberes y las relaciones de saber/poder para la producción de conocimiento.

En ese camino, pondremos bajo consideración qué voces y experiencias docentes son (des)autorizadas y a qué intereses responde esa selectividad. Nuestras principales referencias teóricas para ello serán los latinoamericanos Paulo Freire (2005; 2019; 2022), Catherine Walsh (2007, 2009) y Horacio González (2001), en aras de re-

pensar la labor docente como hacer crítico sensible al mundo y a las interrogaciones que nos atraviesan como sujetos. Al entender que, en medio de la vorágine de la desmesura y valorización mercantil del conocimiento, se requiere de una educación con compromiso social que haga frente a los desafíos contemporáneos (Flores et al., 2022). Sin embargo, la burocratización del ámbito educativo en aras de la búsqueda de la excelencia académica y de cumplir con los estándares de calidad impuestos por las élites simbólicas, que condiciona cómo y qué enseñar, puede afectar los procesos de investigación y de enseñanza (Vargas-Merino, 2024). Lo que despersonaliza y cosifica la labor docente y de investigación, que pone por encima los productos, producción académica y de gestión, para el cumplimiento de cuotas de evaluación que ha desplazado de a poco la idea de potenciar un pensamiento propio y crítico.

Tomando posición en la pedagógica crítica

En 1989, Paulo Freire (2019) como secretario de Educación de la ciudad de São Paulo, Brasil, expuso que la escuela ha aumentado su aparato de inspección y control, pero poco en participación y democracia, es decir, ha crecido en la cima, pero no tiene pies sólidos. Esto significa que, desde entonces hasta la actualidad por toda Latinoamérica han ido creciendo progresivamente los organismos y mecanismos que evalúan, ponderan y puntúan carreras docentes/profesionales, planes de estudio e instituciones educativas, tanto a nivel nacional como a nivel internacional. Por medio de méritos, créditos académicos, categorización, postulaciones, ponderación de antecedentes, tener “al día” los perfiles en las plataformas administrativas se han convertido en expresiones frecuentemente pronunciadas en la cotidianidad de la vida docente, en especial de aquellos que se desempeñan en los niveles de formación profesional y formación de formadores. Estos aparatos de inspección y control actúan como política regulatoria que desvaloriza la relación profesor-alumno, al confundir la evaluación con educar.

Estos cambios son consecuencia de una mirada política sobre la educación que busca cuantificar logros, maximizar los réditos de las inversiones, promover (presuntamente) la excelencia. Es una mirada que se interesa por la formación solo en busca del alto impacto, alta competitividad y eficiencia. Para poder medir estas cosas necesita convertir un vasto y heteróclito conjunto de experiencias y recorridos en trayectorias homogéneas y comparables. Son la razón de mercado y la lógica de empresa infiltrándose por

doquier, presentándose como los únicos criterios deseables y beneficiosos para organizar la circulación y producción de saberes, declarando soberanía sobre territorios ajenos, ocupando espacios con criterios uniformes y universales (pretendidamente) que son altamente problemáticos cuando los miramos de cerca.

El filósofo argentino Horacio González (2001) lo llama el imperio del pensamiento como cálculo, porque el panorama descrito hace que las operaciones intelectuales y los oficios del hacer-docente-investigador comiencen a ser juzgados como valiosos e importantes en la medida en que satisfagan las ecuaciones de evaluación y promoción. Lo que “sitúa el acto de conocimiento bajo la custodia de juicios de eficacia” (González, p. 58). En el marco de esta suerte de ley impositiva que se aplica al pensamiento, no todas las preguntas que interrogan los recorridos vitales-profesionales de las personas involucradas en educación e investigación tienen cabida para ser exploradas y desarrolladas. Y así, para que la territorialización del dispositivo de poder no sea absoluta (Deleuze y Parnet, 1980) y no nos absorba en un movimiento de fagocitación totalizante, resulta imprescindible poner en pregunta la situación de nuestras universidades, de nuestros institutos y nuestros espacios de formación y trabajo en general.

La inquietación ha de brotar desde dentro, movilizandopreguntas que nos saquen al menos por un momento de la tensión mecánica de cumplir los requisitos de la razón geométrica para ganarnos el pan. ¿Qué operaciones intelectuales -¡y sociales!- quedan afuera de aquellas ecuaciones de evaluación y promoción? ¿Qué prácticas promueven y qué prácticas obstaculizan? ¿Qué tipo de preguntas son repelidas de los circuitos evaluados? ¿Por qué las preguntas que quedan afuera tienen las características que tienen? Horacio González (2001), reclama que la razón calculante expulsa el drama de la contingencia. Es decir, una parte de la cotidianeidad del pensar, que nos agujonea en el comentario de una estudiante o de un colega, que nos pone a pensar sobre lo que acontece a nuestro alrededor. Y, que muchas veces no tiene el rostro de lo grandioso o trascendente, sino de lo mundano, lo trivial, lo común, no encuentra un lugar fácil ni evidente en el registro de problemas y regularidades acreditados. ¿Sobre qué nos preguntamos si la contingencia que constituye nuestras vidas queda en un segundo plano al momento de interrogar, investigar y educar? ¿Qué conocimiento se construye si el contexto queda sistemáticamente afuera

de las escrituras, si el sujeto enunciador y sus circunstancias son metódicamente elididos de aquello que es enunciado?.

Pero guardemos la dinamita: estas preguntas buscan ser una provocación; no queremos desvalorizar ni desmerecer todo lo que se hace en este marco, que probablemente para algunas producciones tenga sentido. Ante todo, este cuestionamiento radical quiere interrumpir la ambición de totalización que ha ido adquiriendo la razón métrica de los organismos y mecanismos de evaluación, impregnando todas las prácticas de una misma lógica y manera de hacer. Lo que nos interesa es que podamos atender a las limitaciones propias de un sistema de carreras de investigación que ha sido pensado para un solo tipo de práctica científica.

Iniciábamos con una cita de Paulo Freire para reflexionar sobre todo esto. La escuela creció hacia arriba pero no tiene pies sólidos, decía Freire en un documento oficial de 1989 como Secretario de Educación de São Paulo. Crecieron mucho los aparatos de fiscalización y control y poco los mecanismos de participación y democracia, decía. Como consecuencia de esto, la educación (pero también la investigación que va de la mano con ella) se burocratiza, se aleja de las necesidades reales de quienes forman parte y hacen la educación. Derivadamente, “lo que es” es paulatinamente declamado desde arriba hacia abajo, en última instancia desde aquellos organismos cuasi abstractos que, mediante la financiación de unos proyectos sí y otros no, señalan lo que debe ser valorizado y considerado en la realidad. Dejamos la dinamita, pero no las preguntas provocadoras: ¿quién decide qué vale la pena ser estudiado, pensado, investigado?, ¿en base a qué?, ¿quién tiene la autoridad legítima para señalar lo que de la realidad debe ser relevado o ignorado?, y ante todo ¿por qué?, ¿por qué?, ¿por qué?.

La escuela la hacen quienes la habitan y la ponen en acción cada día. Sin duda, las autoridades generales son necesarias, pero lo cierto es que sin el trabajo cotidiano de docentes y auxiliares escolares no habría escuela. Entonces, continuemos provocando... ¿Qué lugar ocupa la voz docente -o deberíamos decir, las voces docentes- en el gran panorama de la educación formal? La realidad es que suele ser considerada como una voz secundaria al momento de analizar el estado de la educación, realizar diagnósticos y proyectar caminos posibles para el hacer. Lo que Freire nos invita a pensar en esos discursos es en la relación que existe entre las políticas públicas edu-

cativas y actores educativos. Quienes más conocen los problemas que atraviesan el estudiantado y las familias, son los docentes y no las autoridades generales, que en ocasiones ni siquiera se acercan a las escuelas a conocer cómo se trabaja. Docentes y auxiliares están cotidianamente en contacto con familias y estudiantes, conocen las maneras en que las políticas públicas y los devenires de la realidad los afectan. Pueden incluso apreciar cambios en ellos en un mediano plazo, en los casos en que estudiantes y docentes permanecen varios años en un mismo establecimiento escolar. Dicho esto, si aceptamos que toda investigación parte del reconocimiento, construcción o delimitación de un problema, se hace necesario reconsiderar el lugar que le estamos dando a esa voz docente, a esas voces docentes que están “en el barro” de la escuela, haciéndola, cuando pensamos en investigar en educación y cuando pensamos a quién atenderemos como interlocutor autorizado (Zemelman, 2019; Tenti, 2021).

Freire afirma con fuerza y con amorosidad que las políticas educativas solo tendrán solidez, efectividad y sentido si en su construcción se escucha y se da lugar a lo que todas las personas participantes tienen para decir. ¿Qué educación estaremos haciendo si las investigaciones se realizan solamente siguiendo directrices “desde arriba”, desde organismos que pretenden analizar y dirigir las realidades de manera abstracta, genérica y universal, ocultando su origen geográfico, histórico y cultural? ¿Qué educación estaremos haciendo si no revisamos la manera en que consideramos la relación teoría-praxis (Ripamonti, 2019), a los fines de reconocer que, en la labor docente, cotidiana, embarrada y poco glamorosa, hay en efecto una producción legítima de conocimiento?

Retomando una reflexión de De Sousa Santos, Habib Gómez (2021) nos invita a cuestionar la jerarquización epistémica que Occidente imprime sobre todos los territorios que ha dominado, invadido y colonizado. El autor analiza la configuración de los derechos humanos, su papel geopolítico y estratégico, pero también epistemológico en la actualidad, pero creemos que su argumento puede servir para analizar otros ámbitos de problemas también. Habib Gómez (2021) afirma que

[el] racismo y sexismo epistémico occidental, que proclama al hombre blanco como el único sujeto capaz de producir conocimiento universal, mientras que todas las demás formas de conocimiento producidas en la Zona del No-Ser (De

Sousa Santos, 2007) son consideradas provinciales y, por tanto, solo aplicables a contextos locales. (p. 240).

Para desarrollar la argumentación, el autor apela a una categorización que se desprende de la idea de humanidad que sustenta la mayor parte de las declaraciones de derechos humanos, y que muchas veces es pasada por alto porque no es completamente explícita. Desde una perspectiva pluriversal, Habib Gómez problematiza los supuestos y los efectos de aquellas declaraciones, mostrando que subyacen en ellas una jerarquización del Ser en humanos, sub-humanos y no-humanos. Esto deriva luego en una jerarquización epistémica, en tanto establece una escala de potencia o capacidad, de autoridad intelectual, de valor y validez de lo dicho por cada uno de esos grupos.

El tema se aleja mucho de lo que estamos tratando en este trabajo, pero el concepto de jerarquización epistémica viene al caso para analizar lo que sucede con la voz docente y con el papel que se le concede ocupar en el gran proceso de la educación.

El sistema educativo, tal como está planteado hoy, está compuesto por instituciones diferentes pero todas ellas atravesadas por relaciones marcadamente jerarquizadas. Una jerarquía que, como mencionábamos antes, va “de arriba” hacia “abajo”, presuponiendo en esa distribución de cargos y poderes una mayor legitimidad para señalar qué se debe transformar y qué permanecer a medida que se sube en la escala. A su vez, la escala equipara más formación (esto es, más tiempo pasado dentro del sistema educativo) con mayor autoridad simbólica, reservando una autoridad y un reconocimiento mínimos para quienes hacen la educación concretamente. La jerarquización epistémica que se establece en este panorama hace que lo que la docencia tenga para decir en su papel de trabajadores y de hacedores, quede valorado como menos importante y así relegado en la construcción de políticas públicas. En consecuencia, se diseñan políticas y programas que no toman en cuenta la experiencia escolar vivida real, y que no responden a los intereses comunitarios de cada región, pero sí a los intereses internacionales de las grandes potencias económicas.

Educación, evaluación y élites simbólicas

En el apartado anterior mencionamos que la educación en América Latina ha quedado marcada por una jerarquización epistémica que

tiene efectos en el orden del conocimiento. A decir de Catherine Walsh (2007), esto se ve reflejado en el eurocentrismo, una perspectiva dominante del conocimiento que impera en los distintos niveles escolares del territorio latinoamericano. Esto se asocia con la colonialidad del saber, que se aprecia como un conjunto de “formas de control de la subjetividad, la cultura y la producción del conocimiento” (Walsh, 2007, p.28). Estas formas de dominación sobre el orden del conocimiento se pueden ver reflejadas también en la evaluación educativa que “se ha constituido en un excelente instrumento para establecer una serie de prácticas de control sobre la actividad académica” (Díaz, 2009, p. 67). La evaluación educativa funciona como un instrumento que ha de ser de utilidad para trazar los caminos que posibiliten “la búsqueda de estrategias que permitan mostrar que hay mejores indicadores del logro educativo” (Díaz, 2006, p. 584). Asimismo, funciona bajo el supuesto de mejorar la calidad educativa en los distintos niveles escolares, a través del diseño de políticas públicas educativas que coadyuven a responder a las necesidades actuales del mundo contemporáneo.

Los procesos de evaluación pudieran responder a las necesidades sociales, pero la lógica del mercado es imperante y avasalladora, debido a que se mira a la población estudiantil como un recurso humano que tendrá que emplearse en un futuro. La anterior puede ser una afirmación incisiva, pero apreciamos cómo se concibe a la evaluación

como una forma de hacerle seguimiento a la educación que están recibiendo los futuros empleadores o trabajadores de los medios de producción. Además, que es útil para reconocer los conocimientos, habilidades y competencias tanto personales como académicas que han adquirido los estudiantes durante el proceso formativo (Darmarchi, 2020, p.117).

De esta manera, los mecanismos de evaluación contribuyen a orientar los cambios que pudieran realizarse a los marcos curriculares sobre qué y cómo enseñar. No debemos dejar de lado que las adecuaciones y/o cambios en materia educativa responden a proyectos políticos y económicos. Es decir, detrás de esos cambios existen grupos sociales que controlan el discurso público de la educación. Para Van Dijk (2016), estos grupos sociales son élites simbólicas responsables de la reproducción del poder y de la dominación,

donde la noción de poder involucra el control sobre los actos y las mentes de las personas, que no recae en un solo individuo. Porque se trata de un poder que está organizado y que es parte constitutiva de una organización. Argumentamos que los cambios en materia educativa están asociados con las élites simbólicas de poder que controlan el discurso público de la educación y establecen los límites sobre qué y cómo enseñar diversos contenidos. Por esta razón, es imperante y necesario, para la realización de un análisis sobre quiénes controlan el discurso público educativo, que seamos minuciosos para comprender cómo en el campo de la educación, las élites simbólicas de poder fijan en la agenda pública los temas que deberán tratarse en materia educativa. Van Dijk (2009) argumenta lo siguiente,

podemos apreciar que las élites simbólicas que controlan el estilo y el contenido de los medios y el discurso educacional son también quienes ejercen el control parcial del modo de influencia y, en consecuencia, de la reproducción ideológica en la sociedad (p. 71).

La postura de las élites simbólicas de Van Dijk (2009; 2016) nos permite profundizar que detrás del discurso público de la educación existen grupos de poder que controlan la producción simbólica del ámbito educativo, que va asociada con la evaluación y jerarquización epistémica, en torno a qué y cómo enseñar, e incluso qué investigar. Además, Van Dijk advierte que “la educación en la escuela es el único discurso que es obligatorio. Por eso, lo ideal es que se desarrolle en función de las preferencias de los alumnos y no sólo de los grupos dominantes” (en Usach, 2013, párr. 2), porque al responder principalmente a los intereses de los grupos económicos, se deja de lado la búsqueda del bien común, así como el sentido político de la educación que es la de concienciar (Barreiro, 2022). De esta manera, son esas élites quienes controlan el discurso académico y educacional, que son parte fundamental para ejercer el poder social.

Por otra parte, en medio de este sinuoso camino del control del discurso público de la educación por parte de las élites simbólicas, debemos sumar todavía la evaluación educativa, que constituye los escenarios en los que el/la docente ejerce su tarea de enseñar al otro. Al respecto, Giuliano pregunta a Judith Butler, quien es filósofa y profesora universitaria, sobre si la lógica eva-

luadora de la educación dominante es un componente depotenciador del estudiante. Judith Butler responde que “sí. La lógica evaluadora dominante es un factor depotenciador de los estudiantes” (Giuliano, 2015, p. 67), pero advierte que es necesario pensar la educación como una escena de empoderamiento para desanclarnos de la perspectiva instrumental de vida. La educación bajo esta lógica dominante resulta un ejercicio estéril para el desarrollo humano, porque es necesario interrogar aquello que se nos impone como política de verdad. Entonces, por más utópico que parezca, la educación es una manera de asirse para emanciparse de las estructuras de poder y emprender procesos para tejer un orden social situado en una comunidad política en la búsqueda permanente del bien común. En esta vorágine de la desmesura, se requiere de una educación que haga frente a esa ley impositiva que condiciona cómo y qué enseñar, cómo y qué investigar y qué conocimiento es válido o no.

Educación, docencia y conocimiento frente a la desmesura

Para Abbagnano y Visalberghi (2008), el mito griego de Prometeo permite entender la naturaleza de la educación para la reproducción social y desarrollo humano,

el mito de Protágoras contiene algunas verdades importantes. Primera, que el género humano no puede sobrevivir sin el arte mecánico y sin el arte de la convivencia. Segunda, que estas artes, justamente por ser tales (es decir, artes y no instintos o impulsos naturales) deben ser aprendidas (p. 9).

Es Prometeo quien, frente a la distribución de facultades hecha por Epimeteo, notó que el hombre quedaba desprotegido para garantizar por sí solo su conservación. Frente a este hecho, robó a Hefesto y a Atenea el fuego y la habilidad mecánica para entregárselas al hombre, y posteriormente se les brindó el arte de la convivencia para vivir en comunidad. El mito de Prometeo no puede ser usado para demostrar taxativamente que la educación es importante para la supervivencia humana, pero sí puede ser utilizado para indicar que el vínculo comunitario es moldeable y por lo tanto enseñable y transmisible. Entonces, esto puede ser de utilidad para justificar la idea de que es importante cuidar quiénes deciden sobre la agenda política educativa, cuestionar los mecanismos de poder y hacer frente a las élites simbólicas que se apropian del discurso

público del ámbito educativo para perpetuar las formas de dominación, a través de la práctica docente y de la enseñanza-aprendizaje de contenidos.

Para Abbagnano y Visalberghi (2008), la educación puede tomar distintas formas dependiendo del grupo humano al que hagamos referencia, pero al final el objetivo es el mismo, la transmisión de la cultura de una generación a otra, que es relevante para el desarrollo humano. Entonces, la educación no solo es un hecho instrumental y mecanicista, es “indispensable para la vida de la sociedad misma” (p. 14). De esta manera, vista la educación desde el ámbito escolar puede tener dos connotaciones, la primera, como un instrumento para la emancipación del individuo; la segunda, como un espacio al servicio del control social. La educación puede ser un medio de socialización y de control social, por eso es tan atractiva para las élites simbólicas, porque al apropiarse del discurso público educativo se puede perpetuar la reproducción de las formas de dominación. Por eso Freire (2022) es incisivo al señalar que una educación para el desarrollo y la democracia debe “proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo” (p. 83). Para hacer frente a la desmesura del mundo, se requiere que el ser social que reproduce el mundo entre en un proceso de concientización para resignificar la vida y el ámbito existencial (Cortés, 2022).

La escuela es aquel espacio de encuentro colectivo donde los individuos que participan son agentes que forman parte de un proceso de transformación, donde puede surgir la posibilidad de resignificar la vida y el ámbito existencial. Podemos argumentar en términos de Aylwin (2006), que en las instituciones educativas surge la necesidad de

potenciar a maestros y alumnos, en cuanto sujetos y a pesar su realidad, no como algo dado, sino en construcción. Ello obliga a desarrollar la capacidad de observar, razonar, imaginar, crear y, sobre todo, actuar. (...) Se trata de lograr ver en la realidad sus condiciones de posibilidad y no sólo sus límites (p. 22-23).

Sin embargo, la escuela actual promueve relaciones dominantes entre educador-educando, que conducen a la memorización mecánica de contenidos. Para Freire (2005) “la educación se transforma

en un acto de depositar en el cual los educandos son depositarios y el educador quien deposita” (p. 78). Por estas razones, es imprescindible interrogar la práctica docente y los procesos de formación al interior de nuestras universidades, institutos educativos y espacios de formación profesional, que están asediados por la custodia de juicios de eficacia y razón valoradora que los hacen sujetos y objetos de aprobación/desaprobación, como si evaluar fuera educar (González, 2001; Giuliano, 2018). Emprender estos procesos de reflexión tiene la intencionalidad de provocar para salir del marasmo y (re)pensar el papel de las instituciones educativas como espacios para la transformación social, donde el docente sea agente de un hacer crítico y consciente, y no un reproductor y/o un instrumento del poder simbólico para evitar que el estudiantado desarrolle su propio potencial crítico (Van Dijk, 2009).

El (re)pensar el papel de nuestras instituciones educativas implica cuestionar la pasividad de las prácticas educativas y los procesos de formación inscritos en la custodia de juicios de eficacia y razón calculante, “es la oportunidad de pensar en una alternativa al modelo de sociedad y de civilización en el que hemos vivido, basada en una explotación sin precedentes” (De Sousa, 2020, párr. 8). El asedio del capitalismo ha hecho de las instituciones educativas, principalmente públicas, unas productoras en masa de recursos humanos, donde “el sujeto aparece como un ser pasivo, receptivo, que se conforma con lo existente” (Aylwin, 2006, p. 26), sin capacidad ni motivación de imaginar otros mundos posibles. El sometimiento de las instituciones educativas a la lógica del capitalismo y de la imperante evaluación, hace que el acto de aprender se presente cada vez más despolitizado en el afán de cumplir con los estándares de calidad. No deja de ser una mera apariencia: detrás de la inocua ingenuidad, neutralidad o inocencia con que se muestran, están actuando los entramados del poder colonial y eurocentrista (Walsh, 2007, 2009; Kohan & Costa Carvalho, 2021). De modo que, la mirada Freireana sobre la educación actual no pierde vigencia en pleno siglo XXI, en tanto sigue estancada en un acto bancario, que no permite avanzar hacia una práctica pedagógica liberadora. Para Ramírez y Ávila-Carreto (2022), la evaluación es una engañosa forma de control político sobre la calidad de la enseñanza, que pretende medir el desempeño de la comunidad docente por medio del rendimiento académico del estudiantado, que de no ser positivo se pone en duda su labor. Dentro del pensamiento gramsciano, el/la docente no solo enseña al interior de la escuela, sino que

representa la conciencia crítica en la sociedad, y es considerado como un intelectual que puede actuar de dos maneras: 1) difundiendo la ideología del bloque histórico dominante; 2) tratando de confeccionar la hegemonía del nuevo bloque emergente (Laso, 1991). En este sentido, la educación tiene una naturaleza política asociada con una batalla por la renovación económica-social. Hillert (2011) advierte que la relevancia del pensamiento de Gramsci es que puede ser de utilidad para las/los educadores, para comprender “los problemas cotidianos de la escuela y del aula, con la política educacional, con las actuales corrientes de la pedagogía crítica” (p. 5). Sin dejar de lado que educar no es adoctrinar, al contrario, es una posibilidad para formar un pensamiento propio. Para Freire (2022) la educación como práctica de libertad debe brindar herramientas a los individuos para advertir de los peligros de su tiempo y, conscientes de ellos, actuar. Por esta razón, frente a la desmesura del panorama educativo y de la evaluación hegemónica como forma de control, es necesario emprender una ruptura con la idea de que evaluar es una manera de medir la calidad educativa y la excelencia académica de las que se habla en los informes, como advierte Giroux (2020).

Comentarios finales. Aportes a la formación de formadores

Lo que se exhibió en este capítulo son ideas que era necesario que salieran a la luz. Por lo que, el propósito de este escrito fue exponer una serie de reflexiones, un diálogo sobre la docencia y formación docente en medio del marasmo de la evaluación, la gestión, producción y aplicación de conocimiento, que custodia los juicios de eficacia del ejercicio intelectual y del hacer-docente-investigador. En las páginas que usted acaba de leer se plasman algunas de las inquietudes sobre lo que vemos que acontece detrás de la gestión, producción y aplicación de conocimiento de acuerdo con nuestras experiencias. Para emprender nuestras reflexiones fue necesario asirse de algún referente teórico que nos permitiera colocar bajo sospecha la manera en que pensamos que se da la producción de conocimiento al interior de las instituciones educativas latinoamericanas. Por este motivo, decidimos posicionarnos en la pedagogía crítica para cuestionar las formas de dominación existentes detrás del acto educativo y de la producción de conocimiento. Esto ligado con otras propuestas teóricas que nos permiten hilar y cuestionar que la producción de conocimiento al interior de las instituciones educativas está enraizada a una jerarquización epistémica que determina qué y cómo enseñar al interior de las aulas. Además, de

que la evaluación educativa responde a intereses internacionales de las grandes potencias económicas, auspiciadas por élites simbólicas dueñas del discurso público educativo, donde se confunde evaluar con educar.

Estas reflexiones nos llevan a pensar que en pleno siglo XXI el acto bancario de la educación cuestionado por Paulo Freire sigue más que vigente, tiene consecuencias en el actuar docente y en la formación de estudiantes. En el afán de cumplir con los estándares de calidad impuestos por las élites simbólicas que se apropian del discurso público de la educación, donde el quehacer docente queda reducido a la instrumentalización y burocratización. Donde cada vez se hace más nebulosa la idea del docente como un agente filosófico, pedagógico y político, para el cual su labor está situada en el hacer crítico, con un posicionamiento sensible frente al mundo. La expansión de los sistemas de medición de rendimientos académicos ha desplazado de a poco la idea de potenciar un pensamiento propio y crítico, porque las imperantes políticas educativas situadas en la jerarquización epistémica de saberes propician relaciones de saber/poder cuantificadas y prolijamente homogeneizadas. Para finalizar, sea oportuno dejar algunas interrogantes sobre los procesos de formación de formadores en medio del marasmo educativo y la evaluación imperante, por ejemplo, ¿qué les queda a las/los docentes por probar y enseñar en este mundo de paciencia y asco? Nos queda hacer futuro, como afirma Mario Benedetti en uno de sus poemas.

Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2008). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Aylwin, P. (2006). Construcción y apropiación del conocimiento en educación. En M. Gómez y H. Zemelman. *La labor del maestro: formar y formarse* (pp. 9-31). Editorial Pax México.
- Barreiro, J. (2022). Educación y concienciación. En P. Freire. *La educación como práctica de la libertad* (pp. 9-20). Siglo XXI.
- Cortés, J. (2022). *Semántica de la crueldad. Monstruosidad, sujeto y violencia*. Cofradía de Coyotes.
- Damarchi, G. (2020). La evaluación desde las pruebas estandarizadas en la educación en Latinoamérica. *Contexto. Revista de Investigación en Administración, Contabilidad, Economía y Sociedad*, 8 (13), pp. 107-121. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551868969005>
- De Sousa, S. (2020). La universidad pospandémica. Nodal. <https://www.nodal.am/2020/07/la-universidad-pospandemica-por-boaventura-de-sousa-santos/>
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1980). *Diálogos*. PRE-TEXTOS.
- Díaz, Á. (2006). *Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas*.

RMIE, 11 (29), pp. 583-615. http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf_articulos/2006_laspruebasmasivas.pdf

Díaz, Á. (2009). La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal. *Mientras Tanto*, 110/111, pp. 67-86. <http://www.jstor.org/stable/27821334>

Flores, F., López, M., Zulema, L. y Flores, L. (2022). Gerencia educativa y visión empresarial: una mirada crítica. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(98), pp. 801-814. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.98.26>

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (2019). *Direitos Humanos e educação libertadora*. *Gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo*. Paz e Terra.

Freire, P. (2022). La educación como práctica de libertad. Siglo XXI.

Giroux, H. (2020). *La escuela y la ciudadanía*. Siglo XXI.

Giuliano, F. (2015). (Re)pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre filosofía y educación. *Propuesta Educativa*, 44, pp. 65-78. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403044816008>

Giuliano, F. (2018). Aprobación/desaprobación: dos caras de la razón evaluadora. Un debate filosófico y algunas claves de resistencia. *Voces de la educación*, 3(6), pp. 85 - 92. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/122>

González, H. (2001). La tradición crítica argentina frente al pensamiento como cálculo. En F. Naishtat, A.M. García Raggio y S. Villavicencio (Comps.). *Filosofías de la universidad y conflictos de racionalidades* (pp. 57-66). Colihue.

Habib Gómez, Z. (2021). Hacia la descolonización de derechos humanos y el feminismo. *Tabula Rasa*, 38, pp. 227-246. <https://doi.org/10.25058/20112742.n38.11>

Hillert, F. (2011). Gramsci para educadores. En F. Hillert, H. Ouviaña, L. Rigal y Suárez. D. Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina (pp. 13-68). Noveduc.

Kohan, W. O. y Costa-Carvalho, M. (2021). Atreverse a una escritura infantil: niñas y niños para filosofía o la infancia como abrigo y refugio. En I. Ramírez (Coord.). *Tópicos filosofía educación para el siglo XXI* (pp. 55-88). Nosótrica Ediciones/CLACSO.

Laso, J. (1991). Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci. *Signos teoría y práctica de la educación*, (4), pp. 4-11. http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_34/a_556/556.html

Ramírez, E. y Ávila-Carreto, A. (2022). Los docentes: ¿Representación de lo político o subalternos de una superestructura? *Revista Enfoques Educativos*, 19 (2), pp. 1-18. <file:///C:/Users/Pc/Downloads/LOS+DOCENTES+REPRESENTACION+DE+LO+POLITICO+O+SUBALTERNOS+DE+UNA+SUPERESTRUCTURA.pdf>

Ripamonti, P. (2019). Para una epistemología de la práctica docente: condiciones de posibilidad y revisión crítica de la caja de herramientas. En K Kapi-tango-a-Samba (coord.). *Residência e desenvolvimento profissional docente* (pp. 183-198). Curitiba.

Tenti, E. (2021). *La escuela bajo sospecha: Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI.

Usach, Z. (06 de junio de 2013). Teun van Dijk : En la escuela es importante que se enseñe la perspectiva crítica. Los Andes. <https://www.losandes.com.ar/teun-dijk-en-escuela-importante-ensene-perspectiva-critica-718888/>

Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Gedisa

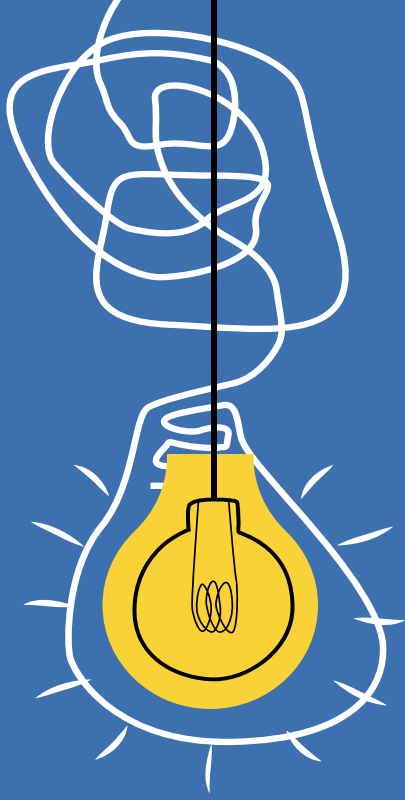
Van Dijk, T. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30 (10), pp. 203-222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>

Vargas-Merino, A. (2024). Efectos de la burocracia universitaria en la libertad académica y la investigación educativa. Estudio en universidades públicas estatales. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 36 (2), pp. 85-109. <https://doi.org/10.54674/ess.v36i2.967>

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Educación y Pedagogía*, 19 (48), pp. 25-35. https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf

Walsh, C. (2009) Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *Educação on-line*, (4), pp. 1-29. <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>

Zemelman, H. (2019). Epistemología de la Conciencia histórica: aspectos básicos. IPECAL/Casa de las preguntas.



Educación e Innovación

Retos, perspectivas y
desafíos para transformar
la realidad social



*Esta obra se editó en el
Estudio Calavera de Alex e.Bravo
en la ciudad de San Luis Potosí,
México, año 2026.*