



El re-encuentro yoico a través de colectivos que priman el papel del otro: Una posibilidad de re- abordaje de la educación por competencias

Reencuentro YOICO
YOICO Reencuentro
Reencuentro YOICO
YOICO Reencuentro
Reencuentro YOICO
YOICO Re-encuentro

Israel Ladrón de Guevara
Calderón*

*Licenciado en Psicología y Criminología por la UANL; especialista en Competencias docentes por la UPN; cuenta con formación psicoanalítica con gente del CPM. Por otro lado, se ha desempeñado en áreas diversas como la docencia educativa, la clínica psicoanalítica y la elaboración de perfiles psicológico-criminológicos para el área de investigación criminal. Actualmente es conferencista activo y maestrante de Política Públicas por el Colegio de Veracruz. Datos de contacto: esladron@gmail.com



SUMARIO: 1. Resumen/Abstrac; 2. Introducción; 3. El contexto de la reforma: relevancia y permanencia educativa; 4. Factores socioculturales y económicos: el contexto escolar; 5. Los estudiantes: algunos aspectos de su conformación e implicación educativa; 6. ¿De dónde y para qué? Qué fin buscar; 7. El docente y el estudiante: juego de roles; 8. La estrategia de didáctica; 9. Plan de evaluación; 10. Conclusión; 11. Fuentes de consulta

1. RESUMEN

El presente escrito propone un método de acercamiento diverso en nuestros tiempos, que posibilite el reconocimiento de la alteridad del alumno en su constitución e institución social. También enfrenta al denominado “maestro” con su actuar desde la óptica de la construcción y aprendizaje del conocimiento en el marco de las competencias educativas.

PALABRAS CLAVES: Reforma educativa, competencias, colectivo, ansiedad, construcción del conocimiento, maestro, facilitador.

ABSTRACT

This paper proposes a method of approaching diverse in our times, which enables the recognition of the otherness students in their constitution and social institution. It's also face the so-called "teacher" that acts from the perspective of knowledge building and learning in the context of competence in the educational model.

KEYWORDS: Educational reform, competence, collective, anxiety, knowledge, construction, teacher, facilitator.

2. INTRODUCCIÓN

“Yo no enseño a mis alumnos, sólo les proporciono las condiciones en las que puedan aprender” (Einstein)

En las presentes líneas se pretende presentar una opción de condiciones específicas de instrumentación que enfrentan al alumno con un modo diverso de aprender y aplicar lo aprehendido en nuestros días. Para estar en condiciones de realizar lo propuesto, tendremos que tocar primero algunas generalidades de los centros educativos, los sujetos que los integran, sus interrelaciones y los marcos referenciales que los instituyen y sostienen, posteriormente tomaremos como muestra el caso específico de una institución de educación media superior, considerando que sirve como ejemplo muestra de los fines de esta presentación. El análisis que se realiza corresponde principalmente a los cambios acontecidos alrededor de la reforma a la educación media superior que se gestó en el 2008, pero parte de él puede extenderse a otros niveles educativos. Dicho esto, empezamos entonces por intentar describir que es la gestión escolar y en que consiste,



ya que será una de las herramientas primordiales para realizar diagnósticos socioeducativos.

La gestión escolar es considerada como "... la acción diligente que es realizada por uno o más sujetos para obtener algo..." (Tomado del artículo editado de la Especialidad Competencias Docente para la Educación Media Superior por Ana María Prieto Hernández, UPN, marzo 2010, tomando como referencia la Antología del Programa de Escuelas de Calidad de la Subsecretaría de Educación Básica). Iniciamos con esta frase, ya que sin ella, cualquiera de los intentos de intervención escolar, sería vano, improductivo y claro sin puntos de comparación para evaluar si lo implementado ha sido funcional, es nuestro gran referente para ver los avances, estancamientos, deficiencias, retrocesos y programas acertados y fallidos dentro de nuestras instituciones y labores educativas. Para ello es necesario en primer lugar contar con los antecedentes diagnósticos de la institución en la que nos encontramos y en caso de existir realizar sus interpretaciones en el transcurrir de un periodo de tiempo definido, después de ello, podremos estar en posibilidades de determinar nuestras líneas de investigación e implementar estrategias y metodologías didácticas diferentes, como la que se presenta en las referentes líneas.

Ahora bien, los primeros problemas se presentan en caso de no existir estos documentos, lo que nos hace estar actuando de cierto modo a ciegas, con desconocimiento parcial o total de la situación, parchando estos "huecos" de desinformación con preconceptos y estereotipos propios de cada uno. Esto que mencionamos es un sitio común en educación media superior y superior, ya que generalmente la gestión escolar va dirigida a tramitología administrativa, pero generalmente los centros educativos no la implementan para cuestión de evaluación de los procesos de formación educativa y de realidad social del estudiantado, es decir carecemos de líneas bases con datos oficiales, lo que nos hace operar a ciegas, En ese sentido se vuelve indispensable crear un diagnóstico de la institución, que nos dé pie a fundamentar y establecer los principios de la gestión escolar. Esto último que se describe es un necesidad y a la vez un faltante, lo que nos hace ir "a tientas" e intentando adivinar en el camino.

Tomando en cuenta esto, un primer paso consiste en recolectar por nuestros propios medios, alguna de la información que consideremos necesaria, y trabajar desde un fuerte marco inferencial, extrapolando información. ¿Qué datos buscar en este sentido? Bueno, un punto importante es empezar por situarnos en un campo delimitado conceptualmente, esto es la escuela, los alumnos, la comunidad y la interrelación de los mismos, ya que solo estando percatados de ello, podremos empezar a analizar la pertinencia y las formas de instaurar nuestra propuesta de intervención en la estrategia didáctica. Está, a grandes rasgos descrita en un primer momento, consistirá en la posibilidad de crítica al yo del sujeto percibido como totalidad identitaria psicológica unificada, poniendo en duda esa condición y mostrando la alienación social que ha venido fungiendo en su constitución. Es decir lo que intentamos hacer es que la persona deje de percibirse como individuo "completo" que no necesita de los otros en cuanto a las nuevas lógicas de cosificación





social y que vea los planos de sujeción a los que todos nos encontramos expuestos, para estar en la posibilidad de gestar aprendizajes significativos colaborativos y su aplicación y extensión en los diferentes aspectos de su vida.

Esto último implica dos cosas, por un lado la cuestión de la sociedad como estructurante alienatorio, mediante varios procesos, entre ellos el discursivo y el de las tecnologías del yo (Foucault, Vigilar y castigar) y por el otro la primacía del papel del “otro” en nuestro devenir como sujetos, en esa posibilidad de reconocimiento, la cual es sumamente olvidada en estos tiempos “postmodernos” y es tratada como producto. Si a esto agregamos cuestiones sociales específicas que afectan los procesos subjetivos, como lo es por ejemplo en el caso de nuestro país la cuestión del aumento de la inseguridad social desde la década del 2000, y que esto implica parte de los avatares de los denominados procesos de cosificación social en donde el otro pierde su cualidad de sujeto, se vuelve bulto, objeto, número.

Es en este sentido que la estrategia didáctica de reestructuración y reencuentro del yo se posibilitaría a través de la realización de colectivos que implican algunas situaciones como: mover al yo de los estudiantes (entendido como estructura psíquica que toma la personificación del sujeto creyendo falsamente en su autonomía y libertad, es decir, desde un presupuesto teórico psicoanalítico) en base a mecanismos de confrontación y movilidad de ansiedad (punto neural de nuestra propuesta de intervención), así como de desalineación, empero, también de re-encuentro con ese otro, que posibilita ser Yo, no solo entendido desde una lógica identitaria singularizante, sino también como instancia psíquica estructurante y como posibilitador de convivencia social necesaria para la colaboración y gestación de políticas públicas. Aclarado lo anterior comencemos con la revisión de algunos puntos del marco referencial contextual.

3. EL CONTEXTO DE LA REFORMA: RELEVANCIA Y PERTINENCIA EDUCATIVA

Empecemos este ejercicio delimitativo o contextualizador, con algunos antecedentes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en el contexto internacional, ya que es a partir de la “importación” de los modelos educativos foráneos (principalmente europeos) que se da un cambio en la propuesta de intervención educativa oficial mexicana (tan siquiera a la letra), cuestión que será aplicada a la educación media superior y extendida a la educación superior a través de las recomendaciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). La RIEMS viene a inscribirse en nuestro país a mediados del 2008, con los acuerdos que establece y publica la SEP, con su titular en ese entonces la C. Josefina Vásquez Mota (Diario Oficial de la federación, véase por ejemplo acuerdo 442 de fecha 26 de septiembre del año en mención). Sin embargo la cuestión importante aquí, es el porqué de la RIEMS y a raíz de que sucesos se inscribe en nuestro país.

Desde inicios de la década pasada, la Unión Europea ha intensificado los intentos de crear una comunidad que gesticule una cultura compartida, que se intentaron ver reflejados



por ejemplo en la gestación de una carta magna única para los países miembros (en 2004, intento fracasado por la oposición de Polonia en un primer momento, y después de otros países como Francia y Holanda), esto ocasionó que el centro de atención se dirigiera a los miembros jóvenes de la comunidad, es decir, a la gestación de esa cultura con los nuevos integrantes de la Unión, y ellos son los estudiantes de sus sistemas educativos básicos. En este sentido se dieron cuenta que por ejemplo a nivel superior la educación tenía dos finalidades principalmente, la propedéutica y la de formación para el trabajo, pero fuera de eso los diferentes planteles no compartían ni criterios ni objetivos, y esto obviamente complicaba uno de los principales objetivos tendientes a esa gestión compartida de identidad Europea, ya no como proyecto de nación, sino de continentalización con ciertas características ideológico-culturales e incluso religiosas incluidas.

Ya en el 2001, habían redactado un documento denominado “Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos” (Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11049.htm>). En donde ya se habla de competencias, de la necesidad de que sean transversales, de la formación de docentes con este enfoque, de la reestructuración del sistema educativo, y claro (lo dicen textualmente) de que todo esto se realice con vías a la competitividad económica de la Unión Europea. Éste último punto toma relevancia por las recomendaciones realizadas por la OCDE a México como país miembro, para la creación de las nuevas políticas públicas laborales y educativas en nuestro país.

Siguiendo sobre el punto, los primeros intentos fueron todavía anteriores: en la década de los 90's en países como Italia y España (el primero en 1995 y el segundo en 1992, Acuerdo 442, pág. 27) se hablaba de la necesidad de un modelo de competencias y sus implicaciones de correlación económica. Aunque este fenómeno no fue exclusivo de la Unión Europea, también en algunos puntos del continente americano se dieron reformas a sus sistemas educativos (principalmente en países que han tendido y tienden a la cultura europea, como Chile y Argentina) (Íbidem).

En sí, en México la introducción del concepto educación por competencias retoma estas experiencias e intenta (tan siquiera en el “alma” de la RIEMS) llevarlo a cabo, centrándose a grandes rasgos en los siguientes puntos: el traslado de una educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje; al lograr esto en base a competencias se apuntalaría la transversalidad y pertinencia de las mismas, lo que daría pie al reconocimiento de los diversos subsistemas entre ellos y a la posibilidad de traslado entre las mismas. México de esta manera retoma en parte la visión de Vasconcelos en cuanto a la reforma académica y la gestación de una identidad compartida nacionalmente, es decir, implicaciones de proyecto de Nación con articulaciones político-económicas.





4. FACTORES SOCIOCULTURALES Y ECONÓMICOS: EL CONTEXTO ESCOLAR

Ahora bien para la especificidad de nuestra historia, nos tendremos que ubicar en los sujetos que lo componen, en este sentido los alumnos provienen de un sistema educativo centrado en la enseñanza (al igual que los docentes que intentamos formarlos ahora bajo otro paradigma de conocimiento), en dónde los juegos de poder se encuentran perfectamente delimitados y en donde se supone que el catedrático, es sujeto detentor de poder, sabiduría y repartidor de orden (Foucault, 2008).

Con esta historia encima, compartida por la sociedad occidental en general, y por México, con su conquista y subsecuentes sucesos históricos, hasta llegar al vasconcelismo como generador de la identidad nacional, en base a los restos de pueblos prehispánicos, tendremos que agregar un campo político económico neoliberal, que implementa visiones empresariales en el ejercicio del Estado, como lo es por ejemplo es “Sistema de evaluación de Desempeño” o el incremento de los indicadores del producto interno bruto, bajo dimensiones del desempeño, macro, meso y microsocioal. Impactando lo anterior en la búsqueda de un “tipo” específico de sujeto e intentando influir en su producción bajo diferentes formas.

Veamos algunos datos de interés, en nuestro país hay que tomar en cuenta algunos indicadores que nos pueden abrir la perspectiva indirectamente para correlacionarlo o extrapolarlos al campo educativo y sus posibilidades de acción. Por ejemplo en el rubro de la pobreza, la educación y la desigualdad social, el banco mundial entiende la pobreza como la falta de un estado de bienestar (well-being) cuestión, que es difícil de comprender.

En un primer momento esto nos da la posibilidad de dimensionar la pobreza, más allá de la falta de ingreso económico. Lo cual nos abre campos como el acceso a la salud, la educación, los servicios sociales, la posibilidad de tener activos propios, capacidad de empoderamiento social, y claro el hacer frente a diferentes tipos de contingencia que presenta la vida.

Por otra parte en cuanto al papel de la desigualdad social (un índice de desigualdad es una medida que resume la manera como se distribuye una variable entre un conjunto de individuos) tenemos que en el caso particular de la desigualdad económica, que la riqueza se encuentra acumulada en alrededor de menos de 10% de la población (Banco mundial 2011), incluso algunos autores como Duryea, hablan de que se encontraría concentrada en 1% de la población (1999). A esto debemos aunar una incidencia de 51.3% nacional según datos del Banco Mundial (2010)

Por un lado tenemos entonces carencia de ciertos factores (activos o derechos) y por el otro la existencia de estos mismos solo en ciertos sectores de la población sin la posibilidad de una distribución más proporcionada entre el total de la población. Es decir pobreza y desigualdad. En este sentido Clara Jusidman nos habla de que los orígenes, desarrollo y mantenimiento de la pobreza en México son multifactoriales. Lo anterior nos



ha llevado a una sociedad fuertemente oligopolizada, desde hace varias generaciones, que detentan no solo las tierras, sino también el capital y los bienes de producción. Véase a este respecto por ejemplo que el ingreso monetario promedio por hogar en el año 2000, el 10% más rico era 35 veces el correspondiente al del decil más pobre. Esta distancia se redujo a 30 veces en 2006, y en cuanto al Coeficiente de Gini, que pasó de 0.501 en 2000 a 0.473 en 2006, lo que muestra una mejora en la distribución del ingreso (Supra).

En suma, la situación actual de nuestro país es bastante compleja y frustrante. Según clasificaciones mundiales (BM; FMI) México ocupa el lugar número 12 en cuanto a desigualdad. Y de esto lo que lo hace más desigual es las diferencias que se presentan en los deciles más ricos, al respecto Barros, Duryea y Székely (1999) realizaron la comparación utilizando centiles de ingreso en vez de deciles, con el objetivo de verificar si la concentración se da en alguna parte incluso más alta de la distribución. Los autores encontraron que de hecho, en países de alta desigualdad como Chile, México, Ecuador y Brasil, hay una enorme concentración entre el 5% más rico e incluso entre el 1% más rico.

Ahora bien, el panorama internacional tampoco resulta muy alentador, según el informe del banco mundial en 1990, al comienzo del nuevo siglo, la pobreza continúa siendo un problema mundial de enormes proporciones. De una población total de 6.000 millones de habitantes, 2.800 millones viven con menos de \$2 al día, y 1.200 millones con menos de \$1 al día. Seis de cada 100 niños no llegan a cumplir el primer año, y ocho no llegan a su quinto cumpleaños. Entre los que alcanzan la edad escolar, nueve niños —y 14 niñas— de cada 100 no van a la escuela primaria. El ingreso promedio en los 20 países más ricos es 37 veces mayor que el de las 20 naciones más pobres; esta brecha se ha duplicado en los últimos 40 años.

Entonces la pobreza no es sólo un problema de falta de ingresos o de desarrollo humano: sino que la pobreza es también vulnerabilidad e incapacidad de hacerse oír, falta de poder y de representación. Es por tal motivo que el informe del desarrollo mundial, centra su análisis y propuestas para el combate a la pobreza en tres grandes rubros: la cuestión de las oportunidades educativas; la seguridad social y el empoderamiento.

Esto ocasiona, por decirlo así, la producción de personas e instituciones que “viven en la falta” en un país con carencias de órganos e instituciones que cumplan con transparencia y estándares bajos de corrupción, y que esto incluye o permea a nuestras instituciones educativas, que simplemente replican modelos, instituciones sin gestión escolar, que viven su didáctica diaria desde el modelo de educación centrada en la enseñanza, homologada, aplastante, con objetivos programáticos definidos, centrada en la evaluación escrita, con estrategias de enseñanza que proclaman el lugar del docente como sujeto poseedor del saber, en “clases conferencias”, donde priva la repetición y los ejercicios memorísticos.

Por ejemplo la Dirección General de Bachilleratos por poner un caso, no cuenta con datos que aporten una realidad de las instituciones educativas del Edo. De Veracruz, en





cuanto a índices de embarazos, especificidades culturales, ideológicas, religiosas, tasas de incidencia hacia psicofármacos, etc.

5. LOS ESTUDIANTES: ALGUNOS ASPECTOS DE SU CONFORMACIÓN E IMPLICACIÓN EDUCATIVA

Bien a este contexto sociocultural hay que agregar la especificidad de la población que compone los institutos de educación media superior (nuestra población objetivo, más allá de que se extrapole a los estudiantes universitarios). El rango de edad de estos sujetos nos habla que en su mayoría son alumnos que se encuentran atravesando por el síndrome normal de la adolescencia (Aberastury y Knobel, 1999) lo que implica pérdidas de la identidad infantil, y el *après coup* de los representantes significativos sexuales (Sigmund Freud y la teoría de la resignificación, en artículos varios que abordan temáticas metapsicológicas).

Por otro lado la pérdida de la omnipotencia de los padres, la muerte de ellos en cuanto a la identidad que sustentaban, el desbordamiento de lo biológico por medio de la pubertad (la cual apuntala la adolescencia). Esto nos habla de sujetos en proceso de reestructuración, rebeldes, que se dejan llevar por el principio del placer, sujetos que son impulsivos, emocionales, aislados y a la vez buscando aprobaciones grupales y cediendo en muchas ocasiones a la presión de grupos (algunos antitéticos propios de esta edades). Esto en su conjunto implosiona en un Yo endeble, en un precipitado de identificaciones movible, pero más allá de ver un problema en eso, lo tenemos que aprovechar para producir identificaciones, movimientos y conformaciones que tiendan al reencuentro yoico, entendiendo por esto, tanto el reencuentro con lo que es su-yo, como con la posibilidad espejal de verse en los demás (otros y yoes).

Es en este marco que sus formas de comunicación se van alejando del simbolismo infantil del juego para resolución de problemas, tendiendo más a lo físico para buscar desahogo de energías, o las artes para sublimar contenidos reprimidos. Pero también juegan a la fantasía y a editar su vida en búsqueda de respuestas a preguntas algunas trascendentales y otras meramente pragmáticas. Aparte de la comunicación hablada con sus modismos imperantes, en el caso de la institución tomada como ejemplo abunda la escrita, por medio de grafitis en salones, baños, paredes, pupitres, Etc. Hay que agregar que se aúna la transición de las tecnologías de la información, que a pesar de que la escuela carece de ellas, o en su defecto son deficientes, se introducen en la cotidianidad de los alumnos a través de las redes sociales como el facebook, metroflog, hi5, twitter, google, etc

A esta especificidad de sujetos que intentamos escuetamente describir en cuanto a su dinámica se refiere hay que conjuntarlos con los efectos que sus cuadros de referencia social ocasionan en ellos, enfocándonos principalmente en su ámbito educativo (ya desarrollado en secciones anteriores) y claro sus agentes como lo son los docentes. En tal sentido podríamos decir que desde la época de Vasconcelos, con su respectiva



implantación de la Secretaría de educación, está viene arraigada y soportada en los preceptos del conductismo, y la psicología cognitivo conductual, dando lugar en el campo educativo a creer en el mito del maestro detentador de saber, que posee las habilidades para transmitirlo. Esto lo hace trabajar en academias de expertos que intentan homogenizar los contenidos, los grupos, los saberes, los métodos, los ritmos, los objetivos, obviando y olvidando a la educación diferenciada, singular, activa y a los descubrimientos que las teorías constructivistas realizan sobre el aprendizaje, por ejemplo las lógicas de los razonamientos diferenciados dependiendo de la edad y construcción del conocimiento que nos transmite Piaget en su idea de “estadios” por los que atraviesan los sujetos estructurándose en invariantes funcionales; las zonas de desarrollo próximo trabajados por Vigotsky; o lo respectivo a la implicación emocional y aprendizaje desarrollado por Wallon en la idea de aprendizajes significativos, por mencionar algunos, ya que el universo es vasto.

A esto se aúna, las realidades socio culturales propias de nuestro país, las carencias graves que nuestras instituciones viven, así como las singularidades de nuestros estudiantes, que han venido cargando ese sistema alienante desde los inicios de su quehacer educativo. Es en este sentido que surgen problemas, cuestionamientos, sobre nuestro papel como actores sociales en el ámbito educativo, nuestras posibilidades, impasses, alcances, y sobre todo esas preguntas eternas, ¿Qué hacemos, desde donde lo hacemos, como lo hacemos, para que lo hacemos y que fines e impactos tiene y busca tener lo que hacemos?

6. ¿DE DÓNDE, PORQUÉ Y PARA QUÉ?: QUÉ FINES BUSCAR

Con todo lo anterior podemos apenas empezar a esbozar algunas de las faltas que se juegan en nuestras instituciones educativas (y sus incongruencias), así como la afectación de ellas a nuestros alumnos. Entonces, ¿Qué podemos buscar nosotros realizar ante semejantes obstáculos?, ¿hasta dónde podemos llegar cuándo la misma realidad social nos genera impasses? Tratemos agarrar esto desde el capo de la didáctica en el salón de clases, para ello es necesario analizar los documentos existentes.

Entre ellos nos topamos con el Perfil Común de Egreso de Educación Media Superior que describe la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) dentro del marco de un enfoque por competencias. Esto implica que los planes de estudio antes basados principalmente en contenidos con objetivos programáticos, ahora lo harán en la focalización de diferentes recursos para resolver, planear y anticipar problemas de distintos tipos, es decir, lo que denominan como competencias. Esto nos lleva a cuestionarnos sobre las estrategias didácticas en el ambiente áulico, nuestra labor ahí, nuestro sustento, nuestros objetivos, nuestro modo de atender la educación, como ya lo habíamos dicho.

¿Qué desarrollar entonces? Bueno está es una pregunta anticipada, que se irá contestado a lo largo de estas líneas, empero, podemos adelantar, que nosotros ni



enseñaremos, educaremos o mediamos como bien lo señala Xavier Vargas Bael con quien compartimos posicionamientos (2005), debido a la imposibilidad de hacerlo en sujetos que son constructores activos de su propio conocimiento, esto entendido desde las lógicas constructivistas y las explicaciones sobre los procesos de formación del conocimiento, del aprendizaje y el aprehendimiento del conocimiento. Lo que si podemos intentar hacer, es estar ahí, si ahí en ese lugar imposible dónde se juega ese aprehendimiento y estar atentos, apoyando, motivando, inquiriendo al otro, señalando, compartiendo ese espacio dónde se juegan los intereses, los deseos, las fantasías y se construye un nuevo mundo descontruyéndose y formándose el Yo (en esta doble acepción: identidad y como instancia psíquica).

Es decir jugaremos en el campo de la “situación”, del “interés” (sobre esto véase la postura de Habermas que comenta Vargas Bael (Ídem), así como Freud y sus concepciones sobre el deseo, Amorrotu) y si tuviéramos que ponerle nombre a las principales competencias a jugar de Mapa Curricular Común (MCC), serían: “Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue por el juego del desdoblamiento yoico”, Yo no-yo, con reconocimiento de lo que Dominique Groux denomina como alteridad, y por los símiles que en nuestro campo encontramos en nuestras dos labores imposibles psicoanalizar y educar (cuestión personal de quién suscribe); así como, “sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva”; y, “Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo”, por aquello de nuestro eterno interés en la crítica y sobre todo por la enajenación que se vive en nuestros días.

Pero eso solo por tratar de enmarcar un punto que es de nuestro interés, el de que las competencias docentes se enmarcan en una nueva lógica oficialista de las autoridades educativas, la lógica del constructivismo, empero aunque se plasma en el papel, se encuentra con verdaderos impasses en la práctica, impasses que hemos venido mencionando como la falta de elaboración de estudios y documentos que sustenten una adecuada gestión escolar, que faltan mejoras en las prácticas educativas, que se pueden implantar y faltan mejoras en los diseños curriculares. Entonces la pregunta lanzada sobre nuestra práctica y la imposibilidad de educar mencionada nos lleva al papel del docente en la implantación, adaptación o mejoramiento de instrumentos y objetos de aprendizaje, gestación de espacios educativos emparejados al entorno de competencias, así como finalmente lo que se juega como nuestro campo en las presentes líneas, modificaciones en las estrategias didácticas que rompan con la educación centrada en la enseñanza de tintes conductistas.

Ya que nos encontramos imposibilitados para cambiar directamente la gestión escolar, si podemos inferir que un cambio en alguna de las partes de la institución, esperando que como una piedra que es arrojada al agua genere ondas que muevan de lugar al resto institucional. Es decir que lo que pretendemos modificar nosotros (e invitamos a considerar a aquellos que comparten nuestra labor), es la experiencia en el aula,



posibilitar ambientes diferentes que permitan diferentes modos de apropiación de lo “real”. Con lo anterior nuestras intenciones directas, simples en las letras pero complejas en el intrincado escolar, sería movilizar la ansiedad de los estudiantes, para que se encuentren en posibilidades de establecer diálogos diferentes con ellos, entre ellos, con las institución y con su medio, logrando con esto un cuestionamiento institucional, y un crítica al tradicionalismo escolar.

7. EL DOCENTE Y EL ESTUDIANTE: JUEGO DE ROLES

Entonces, ¿cuál es el juego de roles entre estudiante y “docente” dentro de la propuesta que venimos trabajando? El docente como hemos dicho no enseña, no transmite el conocimiento, no lo traspasa, no media el conocimiento, ¿Por qué? Porque es una imposibilidad estructural el realizar semejante tarea como ya lo mencionamos en párrafos anteriores. Entonces decíamos, la posición que juega, es una que se juega en lo insostenible, se está adviniendo constantemente y nunca se llega a ser maestro, o a educar (entendiéndose por ello la acción de construir el conocimiento del otro, incluso mediarlo). Por ende lo que le queda es intentar ocupar ese lugar y jugarlo, sirviendo como referente espejal para el otro, estando y sabiendo estar, escuchando e interviniendo para movilizar ansiedades y hacer que él, es decir el alumno se apropie de lo real, lo simbolice, metabolice, traduzca, construya. El docente debe saber estar, estando castrado, incompleto, imposibilitado, y en ese estar, escuchar, señalar, servir como referente movilizador de ansiedades, y tal vez en el juego de Habermas que ya mencionamos, canalizar esos “intereses”. Fuera de ello, el maestro media su referencia en clase, posibilita discusiones, e interviene cuando se presentan impasses, es parte del grupo, no es sujeto aparte y como tal interactúa y siente y fantasea.

El alumno tiene que construir, ser activo, cuestionarse, moverse, interactuar con el maestro y los compañeros en las discusiones cara a cara, interactuar con ellos en los proyectos, interactuar con la institución, su personal y alumnado en los colectivos, buscando re-encontrar, sorprender y sorprenderse. El alumno hará trabajo de análisis y de movilización de roles, para intentar romper estructuras y encontrar aquello que de él y los otros ignora, su mutua constitución, su deseo y su muerte. Debe ser capaz de re-estructurarse, intentar incidir en el otro, evaluar, evaluarse, co-evaluarse. Debe construir hábitos constituidos en re-significaciones para poder dar lugar a procesos colaborativos, resolución de problemas y transversalidad de lo aprendido, aprender con emoción y significando sus actos. Asumir responsabilidades como sujeto social en reconocimiento de los otros.

8. DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA Y SU ARTICULACIÓN

Bien como hemos dicho para precisar nuestra estrategia didáctica y el modo de trabajar, primero tenemos que ver cuáles son nuestros presupuestos en lo que se refiere a la



constitución del conocimiento, es decir el campo epistemológico que nos estructura por un lado, con sus implicaciones en el ámbito educativo y por el otro lado nuestros lineamientos y posibilidades de acción, es decir la RIEMS. En lo que respecta a la RIEMS, se tiene elaborado el análisis curricular (cuestión realizada por un grupo de estudiosos del tema, para dar lugar al perfil común del egresado PCE). Este prácticamente nos establecería que debemos de trabajar en términos generales en un modelo basado en competencias. Estas se dividirán en genéricas o para la vida; disciplinares y profesionales, subdividiéndose a su vez estas últimas en básicas y extendidas. Lo anterior implica la resignificación del campo docente, de su materia dentro del campo de las competencias docentes, bajo el abrigo de una perspectiva constructivista, es decir de un sujeto que se constituye en su intercambio con los otros, con los no-egos, con la alteridad como sostenimiento y posibilitador de cambio social.

Este campo que hemos venido delimitando y planteando se sustenta en la perspectiva constructivista y en el entendimiento de un sujeto sexualizado, constituido en relación con su deseo y el deseo de otros. En cuanto a la lógica constructivista, dentro de esta Piaget plantea que el sujeto va pasando de estadios con una lógica propia, a estadios con una lógica diferente (sensoriomotriz, operaciones concretas y operaciones formales). También plantea que el sujeto va construyendo esquemas a través de la acción, mediante los invariantes funcionales, es decir la constitución de estructuras mediante la asimilación y la acomodación, en la cual se va aprehendiendo el mundo. Esto conlleva por lo tanto, la concepción de que es el sujeto mismo, el actor principal del conocimiento y de que el conocimiento no es preexistente, sino que se constituye en ese momento que limita entre el objeto y el sujeto.

Esto nos plantea el problema ya mencionado de qué si es el sujeto el constructor de su conocimiento, acaso entonces, ¿puede el maestro enseñar?, ¿es la docencia una profesión imposible? Y ¿si el maestro no enseña, cuál será su labor entonces? (posicionamientos que nos remiten a Xavier Vargas, como mencionamos en párrafos anteriores) Si nos situamos en la perspectiva de que es el sujeto (niño, adolescente, adulto, Etc.) el constructor activo de su propio conocimiento y si este solo se logra por medio de la acción, lo que implica que el conocimiento como tal no lo construye el docente, si no el sujeto en interacción con los objetos de conocimiento, apropiándose de ellos, constituyendo su realidad, la cual puede ser muy particular, si sabemos siguiendo a Piaget que esta construcción dependerá de la puesta en acción de los invariantes funcionales, entonces y solo entonces, nos percataremos de que la docencia se juega como una de las profesiones imposibles, el docente no posee un conocimiento que pueda transmitir, ya que es el sujeto el que se apropia de él, el maestro no puede entonces tampoco mediar los conocimientos, a lo mucho escoger y ofrecer situaciones o motivar intereses.

Por ende tenemos que encontrar la manera de incidir en ese proceso de aprehendimiento del conocimiento, lo que nos lleva a re-cuestionarnos sobre el papel que juega la ansiedad como energía movilizante, dinámica, creadora y posibilitadora de conocimiento,



como se “liga” o atraviesa los procesos de significación y movilización. Veamos cuándo un sujeto se ve “movido” en sus pre-supuestos fijos de su Yo, es decir, cuando se da cuenta que la realidad no es unidimensional y que hay mucho más cosas que la que su visión (muchas veces sesgada y alienizada) logra percibir, seremos capaces de lograr modificaciones en su formación, mediante deformaciones y conformaciones que se apuntalan en sus invariantes funcionales, dándole la posibilidad de construcción de su conocimiento y es ahí donde entra en materia la gestación de colectivos, como actividades que impliquen a todo el grupo, discutiendo temas de su entorno en el salón

¿Cómo lo hacemos? Primero hay que traer un tema relacionado con el todavía utilizado plan de estudios de la materia; posteriormente de solicitar los alumnos investiguen sobre el mismo se aborda por medio de preguntas problematizadoras, intentando introducir un método y hábito de cuestionamiento sobre aquello que creíamos aprendido, es decir la posibilidad de generar huecos de ansiedad en el alumno y aprovechar ese movimiento yoico que se presenta, para posibilitar la producción de conocimiento. Esa sería una primera fase, un segundo momento consistiría en que una vez generado el movimiento por medio de la gestación de ansiedad se incida en la elaboración de un proyecto de grupo (la posibilidad de ver más allá de sus propios egos, yoes, es decir la cuestión de la alteridad) para implementarlo en la institución tratando de ocasionar por medio de colectivos que se apoyen en las técnicas socio-teatrales del performance, para intentar gestar el mismo movimiento de ansiedad en los diferentes actores que componen las instituciones educativas (llámense maestros, personal de apoyo, personal administrativo y claro estudiantado).

De lo que se trata es de romper un poco con la estructura enajenante de nuestra sociedad que compone yoes (cochinos y corruptos, diría David Flores Palacios) que no perciben la importancia del otro. Más aún en estos tiempos de inseguridad y de avisos de estado fallido, los sujetos tienden al desconocimiento del otro y la cosifican para poder lidiar con la angustia y jugar a la denegación social. Esto sucede como medio y mecanismo de defensa y es un fenómeno que se acrecienta. En este sentido pretendemos que movilizandando ansiedades en un nivel que permitan que el su-jeto opere y brindando situaciones en donde lo principal sea inquirir al otro para que se reconozca e implique, y al hacer esto inquirirse a sí mismo, se vaya jugando la reestructuración de roles, e incluso de las reglas del juego, dando la posibilidad de rupturas y nuevos modelos. De ahí que el trabajo que se viene realizando a la par de cada colectivo sufra los avatares de sentir que se avanza, cuestionando, que se llegan a un impasses, que se regresa, retorna, brinca, que algo (nos/les) rebota o como se dice coloquialmente “(nos/les) cae el veinte”.

La primera fase se interesa por una posibilidad de re-encuentro yoico en la acepción de instancia psíquica del su-jeto dentro de la teoría psicoanalítica de cada uno de los alumnos. El segundo momento intenta replicar ese movimiento en el resto de la comunidad de la institución, así como generar el re-encuentro yoico en su acepción espejal, de alteridad, de reconocimiento de los otros como posibilitadores de quien yo-soy (soy-yo a modo de espejo) y claro gestionar hábitos de coordinación, colaboración y



cooperación social para el conseguimiento de metas grupales que beneficien a todos los miembros de la comunidad. Para esto es necesario que durante el proceso nos planteemos afrontarlos con proyectos que los evoquen al autodiálogo, codiálogo e incluso un diálogo simbólico institucional y social.

En ese sentido el juego del otro, como estructurante por medio del reconocimiento de la alteridad, como reflejo distorsionado o como obturador del espejo mismo se posibilitaría por el trabajo con proyectos, con temáticas sociales, abordándolos siempre desde una perspectiva crítica y con diálogos cara a cara para la construcción de los mismos y su constante retroalimentación, siendo estos flexibles en su desarrollo y autorregulación.

Entonces, siendo sensatos lo que estamos diciendo es que por una lado el sujeto construye y es actor directo de la producción y aprehensión del conocimiento, y por el otro que el su-jeto desconoce la mayoría de lo que le compete a su Yo, esto partiendo de la lógica del Inconsciente (Freud, 1915: “El inconsciente”), ya no se diga las enajenaciones sociales. ¿Cómo logramos que el sujeto se conozca entonces?, bueno, no lo podemos lograr nosotros (ya establecimos los presupuestos epistemológicos que nos sustentan), empero, si percatados de ellos queremos poner situaciones que coadyuven a semejante tarea, lo hacemos con gestación de espacios áulicos movilizados de ansiedad, a través de la gestación de colectivos y con un constante requerimiento a verse en ellos con un reflejo no convencional, por medio de discusiones cara a cara, rompiendo el esquema del profesor detentador de poder, y dándole un lugar a su discurso, con la posibilidad de jugar un rol, es decir re-estructurándose, a su-yo en este proceso. A esto habría que agregar la necesidad de conocer al otro y verse reflejado en este a modo de espejo, por eso el ligue con la elaboración de proyectos que sin embargo tienen la característica de ser escogidos por mutuo acuerdo en cuanto a temática de un abanico de opciones que ellos proponen, articulándolo con los colectivo, gestando los recursos que necesitaran, la metodología a seguir, Etc.

Ahora bien en cuanto a los recursos a utilizar en un país y en un ambiente educativo con las condiciones y carencias propias del nuestro, no serían muchos. En cuanto a los materiales a utilizar, la mayoría los podemos encontrar dentro nuestras instituciones de educación media superior, como lo son bancas cómodas que permitan la confrontación cara a cara, salones con instalaciones eléctricas, lap top, ipad o Pc. Así como proyector y bocinas para estar en posibilidad de mostrar los recursos en los cuales nos vamos a apoyar (de estos materiales regularmente carecen las instituciones o son muy limitados en su número), pero lo podemos solventar con los propios y los de aquellos alumnos que cuentan con ellos.

Por lo que respecta a los materiales de apoyo para cuestionar y brindar información pertinente para que el alumno gesticule su conocimiento, se pueden crear recursos de aprendizaje digitales como lo son las webquest, donde el alumno pueda descubrir, aprehender y discutir los temas revisados en clase, también podemos incluir foros de discusión mediante el uso los blogs (creados o reutilizados de otras partes del ciber



espacio) y ligas a grupos soportados en redes sociales, como el facebook, ya que en el análisis del estudiantado y su relación con las TICS, nos encontramos que a pesar de las carencias económicas de los hogares o de redes en las instituciones, la mayoría de los alumnos hacen uso de dichas redes y lo hacen de manera frecuente. Finalmente podemos crear o reutilizar algunos ejercicios de corte re-afirmativo de lo aprendido, y que reproduzcan las bases de los procedimientos básicos, como lo serían audacity, hotpotatos, podcast y videocast.

Ahora bien los alumnos tendrían que complementar la utilización de estos recursos diseñando y creando los suyos propios, como podcast y videocast, o el uso de otras TICS, en donde nos compartan su experiencia del trabajo por proyectos.

9. PLAN DE EVALUACIÓN

Aquí trataremos de ligar lo desarrollado hasta ahorita, con el lado institucional, es decir la estrategia aterrizada a los requerimientos que para evaluar piden las instituciones de educación media superior (pudiéndose extrapolar a las de educación superior), viendo hasta donde podemos movernos para integrarlo. Bien todo lo dicho hasta ahora se encuentra atravesado por un lado por el trabajo por competencias y por el otro por el apartado institucional, ese lugar de saberes y poderes ejercidos, que en un ejercicio de oficialidad nos solicita con evaluamos. Por ende hay que compaginar la estrategia didáctica a los requerimientos que para evaluar pide la institución, viendo hasta donde podemos movernos para integrarlo.

Dicho esto, en primer lugar se tendrían tres tiempos de evaluación oficial, es decir, aquellos tiempos que en educación media superior se nos exige, si es otro el nivel educativo se adecua como hemos mencionado. Una inicial, que fungiría en un examen diagnóstico, el cual se discutiría después de aplicada, con los resultados obtenidos para averiguar más sobre ellos, y desde ahí realizar acuerdos con los alumnos en el plan de seguimiento; dos evaluaciones intermedias (que corresponderían a los tiempos institucionales de primer y segundo parcial) y una evaluación final. Estas se articularían con autoevaluaciones y coevaluaciones.

Como las competencias y sus entrelazamientos ya se establecieron en apartados anteriores, no tiene caso caer en la repetición excesiva, así que pasemos a ver las estrategias y técnicas. En cuanto a la estrategia eje, funciona con la movilización de ansiedad, así como se trabajaría la “comprensión de experiencias” mediante simulaciones y emulaciones empáticas desde críticas constructivas Monereo (IV Congreso Regional de educación de Cantabria), que utilizarían como instrumentos registros descriptivos y guías de observación.

Por otro lado se podría trabajar para la comprensión de los textos aperturadores de la siguiente manera: discusiones en formato de mesa redonda y cara a cara de los textos y



material revisado, posibilitando gestación de ensayos con sus respectivas rúbricas como instrumento y en la didáctica diferencial desde el marco de la participación grupal se implantarían modalidades con grupos de autoayuda para comprensión de textos y opiniones de clase, que se podrían integrar con 3 integrantes “fuertes” es decir que se les facilite la materia y el trabajo por competencias y un integrante “débil” que necesite el apoyo de ellos, para estar en posibilidad de seguirles el ritmo, beneficiándose los fuertes con medio punto, por cada dos puntos que aumente el otro integrante en sus trabajos (a modo de incentivo en un primer momento), Monereo (Ibídem), siendo los instrumentos guías de observación auto-sustentadas por los integrantes (a formato de viñetas, dándoles los indicadores mínimos de trabajo) y nuevamente coevaluaciones y autoevaluaciones.

Por ende para articular nuestra estrategia vía colectivos y relacionarlo con los tiempos de evaluación, tendríamos que realizar un proyecto cada mes 10 días aproximadamente (según los calendarios oficiales que rigen la educación en México), el cual se relacionaría con la materia o los bloques de la misma, con sus respectivas guías de observación para proyectos. Lo anterior de implantaría desde lo que Monereo (Supra) denomina proximidad ecológica, trabajando desde los recursos disponibles para el alumnado, e implica como su nombre lo da a entender que se realice en la institución con la finalidad de impactar y generar cuestionamientos, posicionamientos y discusión entre toda la población de la misma, los colectivos como dijimos se acuerdan en clases, todos y cada uno de ellos debe incluir intercambio y actuación con su cuadro de referencia social. Finalmente se programaría una presentación final hacia la comunidad institucional e invitados externos en donde los alumnos relaten su experiencia, aprendizajes, dificultades y retroalimentaciones del trabajo vía colectivos durante todo el curso. Realizando una recopilación y análisis de lo acontecido y articulando con su vida diaria y la realidad social. A dicho evento se le denominaría ateneo y les correspondería la implementación del mismo, después de ayudarles en la elaboración de la procedimentación.

En lo que a los indicadores a evaluar se refiere, mostramos algunos que consideramos podrían ser útiles para gestar criterios procedimentales, actitudinales y conceptuales, esto a modo enunciativo y no limitativo:

- La organización y respeto para elección del tema.
- La planeación y anteproyecto del colectivo.
- La capacidad de inquirir al otro con sentencias breves o mensajes no escritos.
- La realización del colectivo.
- La retroalimentación autoevaluaciones y coevaluaciones del mismo.
- La claridad en la exposición y presentación final (ateneo).
- La comprensión y relación de los fenómenos en su vida.

Con lo anterior, se pretende generar alumnos con capacidad crítica y de actuación en sus cuadros de referencia social, capaces de tomar posicionamientos basados en puntos



sólidos y de re-encontrarse en el inter-juego constitucional de deseos y conformación por medio del otro.

Los productos por ende podrían ser a manera enunciativa y no limitativa:

- Anteproyectos de colectivos.
- Síntesis de colectivos realizados.
- Anteproyecto ateneo.
- Ensayo final de curso (incluyendo colectivos, ateneo y aprendizajes)
- Otros (trabajos y discusiones articuladas a lo largo del semestre)

Para ellos utilizaríamos como dijimos, rubricas, registros descriptivos, guías de observación, guías de proyectos, guías de observación, autoevaluaciones, coevaluaciones, evaluaciones de procesos y en el ateneo un pequeño portafolio de evidencias. Esto para estar en posibilidad de articularlo con los requerimientos oficiales de evaluación de la institución.

10. A MODO DE CONCLUSIÓN

¿Qué se concluye, que se cierra? El acto de concluir cualquier escrito es muy pretencioso, lleva implícito cierres, verdades, obtura incógnitas y da brochazos mágicos que parecen resolver y encuadrar perfectamente las partes del rompecabezas. En nuestro caso no cerramos nada, en cambio quedan pendientes muchas preguntas, muchos problemas y muchas cosas por hacer.

Lo que hemos propuesto es un mero ejercicio especulativo, nihil novum podríamos decir y efectivamente así es. Creemos que en la educación, la utilización de las tecnologías del yo (cuestión no tratada a fondo en las líneas del presente) es uno de los pocos medios que tenemos para romper paradigmas sociales. Creemos que nuestros tiempos son oscuros y deprimentes, que nuestro país se encuentra atravesando una situación insostenible y es en esa medida que proponemos una posibilidad de acción: la educación con cambios en perspectivas generacionales, para evitar la otra opción que consideramos gesta cambios sociales, las Revoluciones sangrientas (aunque suene e implique tautología).

Cualquiera de las dos opciones, por las condiciones que imperan, las vemos como absurdas en cuanto a sus condiciones de posibilidad. Dicho eso, sabido eso, actuamos desde un “ya lo sé... pero aun así” en nuestra propuesta tratando de atravesarse con el re-encuentro yoico del sujeto de su condición de deseante, de su incompletud (acepción psíquica identataria y de instancia psicoanalítica) y la de su formación y constitución posibilitada por el otro, la cuestión de la alteridad (segunda acepción utilizada en el presente artículo).



Entonces la idea que se pretende transmitir con la gestación de la estrategia didáctica que intentamos describir, como modo de afrontamiento al problema de la educación y de la construcción del conocimiento es que la pretensión de que al trabajar desde un enfoque que aprovecha el cambio al modelo de competencias y que es de corte constructivista con apuntalamiento en la ansiedad como estructurante del su-jeto, se trabaje en parte bajo el símil ribosomático de Derrida, es decir cada competencia será capaz de imbricarse y relacionarse con el resto del programa de estudios. Así como relacionar a ese sujeto con su otro (y Otro) constitutivo espejal.

En este último sentido es donde sentamos la propuesta, percatados de las faltas institucionales, de sus absurdos, de los intentos de cambiar etiquetas sin hacerlo en sus contenidos. Es por eso que avanzamos con precaución y desconfianza, sabiendo que hay mucho por hacer y esperando las cosas nos re-boten para producir más cuestionamientos e intentos de dialogo, estando también presente en nos-otros las respectivas cuotas de ansiedad movilizadora.

11. FUENTES DE CONSULTA

Aberastury, A. y Knobel, M (1999). *“La adolescencia normal”*. México: Paidós

Blanco Gutiérrez, Oscar Enrique (2004). *“Tendencias en la evaluación de los aprendizajes”*. En: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. 9 (2204) Venezuela. Pp. 111-130

Bleichmar, Silvia (2009). *“Inteligencia y simbolización”*. Argentina: Paidós

Coneval.

<http://web.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Pobreza%202012/Pobreza-2012.aspx>. Fecha de consulta: 11/10/2013

Diario Oficial de la Federación (2008). *Acuerdo 442*. México

Esteve, José M (2003). *“La aventura de ser maestro”*. En: XXXI Jornadas de Centros Educativos. Universidad de Malaga. España

Foucault, Michel (2008). *“Vigilar y Castigar”*. México. S. XXI

Freud, Sigmund (2006). *“Obras completas”*. Argentina: Amorrortu



Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos (en línea): Disponible en internet en:
<http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11049.htm>. Fecha de consulta: 28/10/2013

<http://datos.bancomundial.org/pais/mexico>. Fecha de consulta: 13/10/2013

INEGI. Estadísticas sociodemográficas [en línea]. México: INEGI. Disponible en Internet en:
<http://www.inegi.gob.mx/estadistica>. Fecha de consulta: 09/10/2013

Piaget, Jean (1982). *“La formación del símbolo en el niño”*. México: Fondo de cultura económica.

SEP, ANUIES (2012). *Guía CERTIDEMS*. México

Vargas Beal, Xavier (2005). *“Aprendizaje basado en competencias”*. En: El aprendizaje y el desarrollo de las competencias.

IV Congreso de educación en Cantabria.
<http://www.youtube.com/watch?v=tbugPz0nMyk&list=PL64E231E813E7CD97&index=4>. Fecha de consulta: 13/10/2013.

