



ISBN: 978-607-8730-48-3



9 786078 730483

SENDEROS ANALÍTICOS DEL PENSAMIENTO SOCIAL Y CRÍTICO

Coordinadores

Arturo Barraza Macías

Manuel de Jesús Mejía Carrillo

Autores

**Blanca Amalia Espinosa Hernández, Julieta
Teresita Silva Salazar, María del Carmen Pérez
Álvarez, Laura Herrera Castañeda, Jorge Luis
Soto Rubio y Zaret Jazmín Hernández Soto**

SENDEROS ANALÍTICOS DEL PENSAMIENTO SOCIAL Y CRÍTICO

Coordinadores

Arturo Barraza Macías

Manuel de Jesús Mejía Carrillo

Autores

Blanca Amalia Espinosa Hernández, Julieta Teresita Silva Salazar, María del

Carmen Pérez Álvarez, Laura Herrera Castañeda, Jorge Luis Soto Rubio y

Zaret Jazmín Hernández Soto

Primera edición: mayo de 2022

Editado: en México

ISBN: 978-607-8730-48-3

Editor:

Universidad Pedagógica de Durango

Obra dictaminada favorablemente para su publicación por un Comité Científico formado ex profeso (p.73)

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

Contenido

Introducción	5
La investigación acción y su carácter emancipador <i>Blanca Amalia Espinosa Hernández</i>	8
El lenguaje y la construcción social de la realidad <i>Julieta Teresita Silva Salazar</i>	17
El paradigma crítico y la investigación-acción en la docencia <i>María del Carmen Pérez Álvarez</i>	26
El paradigma sociocrítico en el proceso de evaluación en educación básica. <i>Laura Herrera Castañeda</i>	38
Una construcción social en el ámbito educativo: reflejos de las reformas educativas en los docentes. <i>Jorge Luis Soto Rubio</i>	54
La vida cotidiana y su papel en la construcción del pensamiento crítico <i>Zaret Jazmin Hernández Soto</i>	65
Comité Científico	73

Introducción

El pensamiento crítico ha transitado por diferentes etapas; desde la crítica de la razón pura hasta los discursos postmarxistas y posestructuralistas actuales, sin olvidar el planteamiento demoledor nietzscheano al proyecto de la modernidad o el planteamiento demasiado sutil de corte popperiano.

En la actualidad el pensamiento crítico se nos presenta como un abanico de posibilidades cognitivas y discursivas que se pueden utilizar para problematizar diferentes dominios empíricos; en lo particular, de los diferentes dominios empíricos es de nuestro interés el educativo.

El campo de la educación puede ser definido como un dominio empírico saturado de procesos, con multiplicidad de finalidades y diversidad de actores que se entremezclan a la hora de configurarse y reconfigurarse sistémicamente. Esta complejidad estructural y sistémica lo hace un dominio empírico excelente para confrontar nuestras posibilidades cognitivas y discursivas del pensamiento crítico.

Bajo estas premisas se aborda la elaboración del presente libro donde los diferentes autores de los capítulos transitan por senderos analíticos del pensamiento social y crítico para abordar aspectos educativos.

En el primer capítulo Blanca Amalia Espinosa Hernández enfoca su atención en la investigación acción y su carácter emancipador apoyándose teóricamente en autores de la Teoría Crítica o Escuela de Frankfurt.

En el segundo capítulo Julieta Teresita Silva Salazar aborda el lenguaje y la construcción social de la realidad desde una perspectiva fenomenológica.

En el tercer capítulo María del Carmen Pérez Álvarez analiza el paradigma crítico y la investigación-acción en la docencia con la idea de establecer una vinculación entre una tradición metodológica y la práctica de los docentes.

En el capítulo cuatro Laura Herrera Castañeda aborda el paradigma sociocrítico en el proceso de evaluación en educación básica apoyando en la teoría educativa crítica y el pensamiento habermasiano.

En el capítulo cinco Jorge Luis Soto Rubio aborda el tema “Una Construcción Social en el Ámbito Educativo: Reflejos de las Reformas Educativas en los Docentes” oscilando su argumentación entre el discurso descriptivo e interpretativo.

En el capítulo seis Zaret Jazmin Hernández Soto analiza la vida cotidiana y su papel en la construcción del pensamiento crítico desde la perspectiva fenomenológica.

Solo resta invitar a los lectores a su abordaje crítico con el objetivo de incrementar y potenciar las líneas discursivas del pensamiento crítico.

La investigación acción y su carácter emancipador

Blanca Amalia Espinosa Hernández

Universidad Pedagógica de Durango

white652009@hotmail.com

Resumen

En el presente ensayo se hace una breve descripción de las principales características de la investigación acción a través de la perspectiva de Stephen Kemmis; eminente investigador cuyas aportaciones han sido de gran trascendencia; para luego analizar específicamente el aspecto emancipatorio que enmarca dicha investigación, mediante las aportaciones de autores como: Horkheimer y Michel Foucault, entre otros; quienes con sus ideas, permiten sustentar el eje central de este documento, consistente en afirmar que el carácter emancipatorio de la investigación acción no puede darse en su totalidad, dada la subjetividad del investigador y de los investigados. Las conclusiones dan cuenta de la efectividad de los argumentos planteados.

Palabras Clave: Investigación acción, emancipación, subjetividad.

Abstract:

In this essay a brief description is made of the main characteristics of action research through the perspective of Wilfred Carr and Stephen Kemmis; eminent researchers whose contributions have been of great importance; and then specifically analyze the emancipatory aspect that frames such research, through the contributions of authors such as: Jürgen Habermas and Michel Foucault, among others; who with their ideas, allow to support the central axis of this document, consisting in affirming that the emancipatory character of the action investigation cannot occur in its totality, given the subjectivity of the researcher. The conclusions show the effectiveness of the arguments raised.

Keywords: Action research, emancipation, subjectivity.

Características de la investigación acción

La investigación acción cuenta con características muy particulares. Kemmis, (1984) afirma que debe considerarse como una actividad reflexiva por parte de los participantes, cuya finalidad es la de mejorar las prácticas educativas y/o sociales. Por ello, este tipo de investigación suele requerir de un tiempo prolongado para su implementación.

La acción se realiza en un contexto específico, el cual se busca modificar, al darle solución total o parcial a la problemática encontrada; de ahí que requiera de un equipo de colaboradores que aporten sus experiencias y conocimientos a la causa. Es importante recalcar que una de sus características principales es la flexibilidad, dado que no se sujeta a un plan determinado, y ello permite que se redefina y modifique a lo largo del proceso, según se requiera.

Estas y otras muchas características hacen que la investigación acción, aunque de muy reciente existencia, (si la comparamos con la cuantitativa y la cualitativa) cuente cada día con mayor popularidad sobre todo en el ámbito de la educación. Ejemplo de ello, son los trabajos realizados por Freire en favor de la alfabetización de los campesinos pobres en Brasil.

Entre las desventajas observadas, se encuentra muy probablemente el tiempo que requiere para su implementación, el alto grado de compromiso que se necesita de todos los participantes, la cuestión económica, la variedad de herramientas de las cuales se echa mano para su realización, la dependencia tan estrecha del contexto y de sus modificaciones inesperadas, la poca credibilidad por parte de la comunidad investigativa dada su falta de rigurosidad, misma que ostentan las investigaciones cuantitativas; y sobre todo, la dificultad para cumplir con el carácter emancipatorio que requiere de todos los involucrados.

Carácter emancipatorio de la investigación acción

Considerando el concepto de Kemmis y Mc Taggart (1988), acerca del propósito fundamental de la investigación acción, se puede afirmar que no se pretende la generación de conocimiento per se, sino el cuestionamiento de las prácticas sociales para explicitarlos y modificarlos mediante la acción de los participantes.

Para ello, el investigador requiere una visión clara, reflexiva, crítica y emancipadora sobre el proceso y los resultados, ya que de ello depende la veracidad de los mismos.

La palabra emancipar cuenta con varias acepciones, pero la que es requerida en este trabajo, es la referente a la capacidad de los involucrados de acceder a un estado de autonomía cognitiva, mismo que le permita generar una visión libre y objetiva de la realidad investigada y de los resultados obtenidos de ello.

La sociedad y sus instituciones

El investigador invariablemente se encuentra formado por una serie de conductas, ideas, concepciones y tipificaciones que ha obtenido a lo largo de su vida en su inserción en la sociedad a partir de su nacimiento; del mismo modo que, de las instituciones de las que ha formado parte, tales como la familia, la escuela, la iglesia, etc. y que le han proporcionado una manera muy particular de entender su realidad.

Dicha subjetividad se implementa como interpretaciones sesgadas de la problemática observada.

Las normas adquiridas en las instituciones que conforman la sociedad como las ya mencionadas:

Son signos de adscripción a un cuerpo social homogéneo, pero que tienen en sí mismos un papel de clasificación, de jerarquización y de distribución de los rangos. En un sentido, el poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustando unas a otras. (Foucault, 2003, p.171).

Carácter histórico

El carácter histórico del momento en que se lleva a cabo la investigación, así como el contexto y los sujetos involucrados en el mismo, establecen una visión particularizada de las cosas.

Lo que percibimos en torno de nosotros, las ciudades y aldeas, los campos y bosques, lleva en sí el sello de la transformación. No solo en su vestimenta y modo de presentarse, en su configuración y en su modo de sentir son los hombres un resultado de la historia, sino que también el modo como ven y

oyen es inseparable del proceso de vida social que se ha desarrollado a lo largo de milenios. Los hechos que nos entregan nuestros sentidos están preformados socialmente de dos modos: por el carácter histórico del objeto percibido y por el carácter histórico del órgano percipiente. (Horkheimer, 1974, p.233).

El lenguaje

Otro elemento que atraviesa y jerarquiza las interpretaciones del investigador es el lenguaje verbal y corporal, pues ambos dependen de la idea que cada sujeto conciba de acuerdo a sus experiencias, conocimientos previos y deconstrucciones individuales.

El lenguaje aparentemente neutral e inocuo, con lleva una carga ideológica, misma que determina la interpretación que le confieren los individuos.

No se habla como se quiere. Sobre nuestro lenguaje pesan ciertas coacciones que, sin embargo, no son coacciones lingüísticas...hay otras que son de orden social y operan en el nivel de la lengua. No se dice tampoco lo que se quiere. Una ideología determina no solo nuestra manera de hablar, sino también el sentido de nuestras palabras. (Reboul, 1986, p.2).

Hasta aquí, se ha abordado la dificultad de una investigación acción netamente emancipada desde la cuestión de la sociedad y sus instituciones, de la cuestión histórica y del lenguaje; para la cual, se podría tener una salida: el investigador permanece en el contexto durante largo tiempo en el cual puede ser capaz de liberarse de ideas preconcebidas; mientras que el o los investigados, olvidan el muro natural que se origina cuando un elemento desconocido se involucra. Establecen así un vínculo de confianza, se unen en un mismo cometido que representa la solución del problema. Sin embargo, aún en esta situación, resulta difícil afirmar que hay una verdadera emancipación, ya que en la misma intención de cambio que implica la investigación acción, se encuentra una idea evaluatoria, misma que ha llevado al investigador a considerar que ahí existe un problema al que hay que darle solución.

Como menciona Lévi-Strauss (1979) "Cuando se cree expresarse de manera espontánea, hacer obra original, replica a otros creadores pasados o presentes, actuales o virtuales. Se sepa o se ignore, nunca se marcha a solas por el sendero de la creación". p.128.

Es decir, que aún en un interés genuino emancipatorio, es poco probable que se logre realmente. Si acaso, se puede aspirar a un acercamiento si el nivel de conocimiento y experiencia del investigador así lo permite.

Conclusiones:

La posibilidad de una verdadera característica emancipatoria de la investigación acción, resulta utópica, dada la carga ideológica existente en la sociedad. Ningún individuo que forme parte de ella puede considerarse completamente autónomo. Desde el momento que nace, crece y aprende sus primeras palabras, conoce reglas y pertenece a una familia, sus acciones y pensamientos estarán atravesados por la huella que las personas dejaron en él. Cuando más tarde, estudia, trabaja, se casa, etc. va formándose con una serie de ideas propias, pero creadas con la amalgama de las “transferidas” por los otros. Cuando llega a un contexto, cualquiera que este fuere, lleva una carga ideológica, bajo la cual establecerá su visión de los hechos. También encontrará en los investigados, una manera diferente de concebir las cosas, provocada por la inmersión en la problemática existente. La integración completa del investigador a la comunidad objeto de estudio nunca se dará completamente, toda vez que no forma parte desde su origen.

Es importante que se esté consciente de ello, para que se realice una investigación honesta, verdadera; lo más emancipada que sea posible.

Referencias

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Foucault, M. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. (2003). Industria Gráfica Argentina.

Horkheimer, M. (1974). *Teoría Crítica*. Buenos Aires- Madrid: Amorrortu editores

Kemmis, S. (1998): *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.

Lévi-Strauss (1979). *La voie des masques*. Genève, Albert Skira, 2 vols. Paris: Plon.

Reboul, O. *Lenguaje e Ideología*. (1986). México: Fondo de Cultura Económica.

Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Lenguaje-e-ideologia.pdf>

El lenguaje y la construcción social de la realidad

Julieta Teresita Silva Salazar

Universidad Pedagógica de Durango

julietasilvasalazar19@gmail.com

La vida cotidiana, por, sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana (Berger & Luckmann, 1993: 55).

Resumen

El comportamiento humano ha sido tema de estudio y análisis desde hace siglos, muchos han sido los pensadores y estudios que han centrado su investigación y análisis para tratar de clarificar una innumerable cantidad de hipótesis y supuestos que encierran el comportamiento del ser humano; el cómo es que las relaciones personales y las estructuras sociales se entretajan para llegar a una explicación sobre la construcción de la realidad, considerando que el mundo está compuesto de un sinnúmero de realidades que muchos han tratado de descifrar, viajando de una realidad a otra. Partiendo de esas premisas en el presente ensayo se retomará la

teoría de Berger y Luckman (1981) quienes en su libro LA CONSTRUCCION DE LA REALIDAD realizan un abordaje de esta compleja idea de construcción y realidad. El cómo y dónde se logran establecer los roles sociales y qué sentido cobra el lenguaje dentro de esta compleja idea de realidad y construcción; cómo es que los individuos logran construir una realidad que les permita formar parte activa de una sociedad que exige mecanismos sociales para funcionar de la mejor manera.

Palabras clave: Realidad, interacción, lenguaje, construcción.

Abstract

Human behavior has been the subject of study and analysis for centuries, many have been the thinkers and studies that have focused their research and analysis to try to clarify an innumerable amount of hypotheses and assumptions that enclose human behavior; how is it that personal relationships and social structures interweave to arrive at an explanation about the construction of reality, considering that the world is composed of endless realities that many have tried to decipher, traveling from one reality to another. Starting from these premises in this essay, the theory of L. Berger and T. Luckman (1981) will be resumed, who in their book THE CONSTRUCTION OF REALITY carry out an approach to this complex idea of construction and reality. The how and where the social roles are established and what sense does language take in this complex idea of reality and construction; how

is it that individuals manage to build a reality that allows them to be an active part of a society that demands social mechanisms to function in the best way.

Introducción

El estudio de las relaciones sociales y el cómo nos relacionamos los seres humanos tienen una larga e interesante historia que data de siglos atrás; existen corrientes filosóficas que estudian y detallan paradigmas particulares en los que pretenden comprobar y demostrar cómo es que estos procesos se dan en nuestra especie humana. De manera muy particular el presente ensayo tomara como base lo expuesto por Peter L. Berger y Thomas Luckman (1966), quienes en su libro titulado “La construcción social de la realidad” exponen de manera muy amplia y detallada el cómo es que se construyen las relaciones sociales.

Desarrollo

Partiendo de términos concretos de cómo los autores reconocen estas relaciones retomaremos su tesis principal:

- 1.- La realidad se construye socialmente.
- 2.- La sociología del conocimiento debe ocuparse de analizar los mecanismos por los cuales se lleva a cabo la construcción social de la realidad.

Para estos autores, la realidad se establece como consecuencia de un proceso dialéctico entre relaciones sociales, hábitos tipificados y estructuras sociales, mirado desde un punto de vista social; el sentido y carácter de esta realidad es comprendido y explicado por medio del conocimiento.

Destacan en su teoría que la realidad se construye desde el ámbito personal, a través de interpretaciones simbólicas, internalización de roles y la formación de identidades.

Definen la realidad como una cualidad propia dentro de la cual señalan existen cinco elementos fundamentales de la estructura de la realidad; la conciencia, el mundo intersubjetivo, la temporalidad, la interacción social y el lenguaje.

En este sentido considero pertinente remitirme al filósofo y sociólogo Jürgen Habermas quien hace una aportación trascendental con la TEORIA DE LA ACCION COMUNICATIVA (1981) donde consigue construir una teoría comprensiva de la sociedad y de la comunicación social a partir de los conceptos de sistemas y mundo de la vida, en dicha teoría, encuentro ciertas semejanzas con la teoría de Berger y Luckman (1966), ya que tratan como principales tesis el lenguaje y las relaciones humanas para lograr construir una realidad social.

Realizando una reflexión sobre ambas teorías rescato la importancia que ambas atribuyen al lenguaje; por su parte Habermas (1981) afirma que la conciencia individual no se forma en la relación del individuo con un mundo exterior -natural o

social- que se le presenta como objeto, sino a través de la intersubjetividad, de la interacción comunicativa con otros sujetos. Por otra parte, Berger y Luckman (1966) sugieren que la forma de interiorizar los significados que dan sentido a lo real se logra a través del lenguaje, comprendiendo así que para estos teóricos el lenguaje es uno de los aspectos más importantes en la comprensión de la realidad social y que es a través de éste que los seres humanos logran establecer interacciones, y que, a través de la vida cotidiana se logra la objetivación y la intersubjetividad.

Por otra parte, es importante destacar que en la teoría de la construcción de la realidad los autores exponen que la sociedad ya que está constituida por hombres, el hombre es un producto social y con base en ello definen tres pasos por los cuales se da dicha reflexión:

- **EXTERNALIZACIÓN;** que es la que se refiere a la constitución biológica del ser humano; se caracteriza por su apertura al mundo y por la plasticidad, llega a determinar las estructuras de su propia conciencia y la cual debe llegar a producir un orden social.
- **INTERNALIZACIÓN:** Se lleva a cabo por los procesos de socialización, los cuales son *primarios*, aquellos que cobran sentido en los primeros años de vida y sirve de base para la comprensión del mundo y la vida, como un sistema donde el individuo existe en relación con otros; y los *secundarios*:

son los procesos posteriores que tiene acceso al conocimiento de una realidad compleja y segmentada.

- **OBJETIVACION:** Es la construcción de la sociedad como realidad objetiva; de la cual se desprenden tres momentos, que los autores denominan como básicos en este proceso, la institucionalización, la legitimación y la socialización.

Siguiendo a Berger y Luckman (1966) cito textualmente un pensamiento expresado en su libro, el cual considero expresa de manera clara y concreta lo que para ellos consistía la institucionalización: *Decir que un sector de actividad humana se ha institucionalizado ya es decir que ha sido sometido al control social (Berger y Luckmann, 1993: 77).*

Por su parte la teoría de la acción comunicativa en este sentido, expone que existen cuatro tipos de acciones que intervienen en la teoría social: la acción teleológica, la acción regulada por normas, la acción dramaturgica y la acción comunicativa, y esta última a su vez contiene ciertos efectos: locucionarios, ilocucionarios y los perlocucionarios.

Conclusión

Es importante y necesario que en el ámbito educativo se continúe realizando investigación que permita clarificar los cuestionamientos sobre la construcción de la

realidad, la importancia del lenguaje en dicha construcción, que, si bien se cuenta con una amplia y bien sustentadas teorías, este tema tan paradigmático nunca tendrá una definición absoluta, puesto que son conceptos tan abstractos y peculiares que evolucionan o se transforman dependiendo los contexto, época y situaciones.

Es de suma importancia que en el ambiente educativo los docentes comprendan el papel tan importante que tienen al influir en la construcción del lenguaje, pues a partir de éste el individuo crea su realidad, a través de mecanismos de poder y sociales, sirve para la construcción de símbolos, siendo así, el lenguaje el que nos permite compartir con los demás, apoyando de esta manera que el individuo se relacione y construya su realidad, facilitando de tal modo su inserción en una sociedad llena de universos simbólicos.

Situándonos de nuevo en el ámbito social la realidad será siempre un fenómeno que cada sujeto ira construyendo, que las relaciones interpersonales, de todo tipo, que el sujeto establezca con su mundo cotidiano serán las pautas que le marquen sus creencias y éstas a su vez influirán de manera determinante en el tipo de interacción que construya para desenvolverse en la sociedad y en el contexto, ya que parte de una realidad: su vida cotidiana.

Finalmente es fundamental enmarcar la trascendencia que tiene el lenguaje ya que juega un papel fundamental en la construcción de la realidad, pues posibilita la

interiorización individual que se va creando el hombre de su realidad social, le permite crear su propia lógica, por supuesto apegada a su tiempo y época. Y es también a través del lenguaje como el hombre comprende y asume códigos permitiéndole así lograr su objetivación e intersubjetividad.

Referencias

Vergara, L. (2011). Habermas y la teoría de la acción comunicativa. *Razón y palabra*, 75, 1-19.

http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*, Morata, Madrid.

Noguera, J. A. (1996). La teoría crítica: de Frankfurt a Habermas. Una ((traducción)) de la teoría de la acción comunicativa a la sociología. *Papers*, 50, 133-153.

https://www.academia.edu/939985/La_teor%C3%ADa_cr%C3%ADtica_de_Frankfurt_a_Habermas_Una_traducci%C3%B3n_de_la_teor%C3%ADa_de_la_acci%C3%B3n_comunicativa_a_la_sociolog%C3%ADa

Fernández, S. (1997). Habermas y la teoría crítica de la sociedad *Cinta Moebio 1*: 27-41 www.moebio.uchile.cl/01/frprin03.htm

Hernández, D. Cultura y vida cotidiana. Apuntes teóricos sobre la realidad como construcción social. *Sociológica*, 43(15), 87-102.

<http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1480/1217>

Henríquez, R.I. La construcción social de la realidad: la posición de Peter L. Berger y Thomas Luckman. *Ars Boni et Aequi*, 6(2), 289- 301.

<http://arsboni.ubo.cl/index.php/arsbonietaequi/article/view/154/137>

El paradigma crítico y la investigación-acción en la docencia

María del Carmen Pérez Álvarez

Universidad Pedagógica De Durango

carmenperez.byced@gmail.com

Resumen

El presente ensayo pretende describir el acercamiento entre el paradigma crítico y la investigación acción. Específicamente se considera la teoría crítica de la enseñanza de Carr y Kemmis (1988) que expone la pedagogía crítica y el currículum crítico como una posibilidad del docente para incidir en la práctica educativa con intereses emancipatorios. Para tal efecto la investigación acción se observa como la opción para reconocer el significado de la docencia en la interpretación de la práctica y la teoría de manera racional, que indudablemente repercute en cambios personales y sociales en los actores involucrados.

Palabras clave: Paradigma crítico, investigación-acción, docencia.

Abstract

This essay aims to describe the rapprochement between the critical paradigm and action research. Specifically, the critical theory of teaching by Carr and Kemmis (1988) is considered, which exposes critical pedagogy and the critical curriculum as a possibility for teachers to influence educational practice with emancipatory interests. For this purpose, action research is seen as the option to recognize the meaning of teaching in the interpretation of practice and theory in a rational manner, which undoubtedly affects personal and social changes in the actors involved.

Keywords: Critical paradigm, research-action, teaching.

Un proceso importante en el desarrollo del ser humano es la educación para coexistir en una sociedad y uno de los actores principales del proceso es el docente. La pedagogía crítica es una propuesta encaminada a promover el desarrollo del ser humano a partir de la reflexión y el cuestionamiento para que surja de ahí propuesta de mejora.

En todo estudio teórico se hace necesario conocer la visión previa, que en un momento fue teoría fresca y cambió estructuras, las cuales con el pasar del tiempo y el natural cambio social se convierten en teorías no compatibles con la nueva realidad. Entonces surge nuevamente el cambio.

El paradigma crítico es producto de un movimiento emancipatorio con la tendencia a la disolución de una sociedad reproductora a partir de la crítica dialógica reflexiva. Habermas (1988), vincula parte de su trabajo relativo a la teoría crítica con temas de investigación, educación y pedagogía a partir de la acción comunicativa, de ahí su teoría sociocrítica.

Por tanto, la propuesta teórica del programa de investigación de Habermas tiene como propósito construir una sociedad racional, que supone la exclusión de todas las barreras que impiden la comunicación; es decir, las ideas deben expresarse libremente, y también defenderse abiertamente frente a las críticas. (Bórquez, 2012, p. 71)

Como antecedente al paradigma crítico, Carr y Kemmis (1988), -representantes de la teoríacrítica- consideran dos posiciones en relación a las teorías de la enseñanza, el paradigma positivista y el paradigma interpretativo: En el paradigma positivista tanto el docente como el estudiante son meramente reproductores de valores, fijándose más en el colectivo que en individuo como tal, la práctica de la enseñanza está en función de objetivos y una fría evaluación de su alcance; en sí, el positivismo se muestra ajeno a la sociedad y a la cultura lo cual limita el crecimiento del individuo como ser humano integral. El paradigma interpretativo surge en reacción al positivismo, se define como humanista, racional y abierto, la enseñanza tiene un carácter orientador desde el conocimiento de los alumnos a partir del

diagnóstico, el establecimiento de juicios sobre la realidad, la generación de alternativas y la propuesta de actuación, tanto docentes como alumnos participan en la toma de decisiones considerando los fines y los medios al alcance; se observa un cambio radical a su antecesor paradigma.

Surge entonces el paradigma crítico que se cualifica como emancipatorio. Algo que significa al paradigma es la generación de teoría a partir de procesos reflexivos y discursivos recuperados desde la práctica que es un foco generador de teoría; el discurso entre sus actores tiene carácter inclusivo en la búsqueda de construcción social, en consecuencia, las relaciones entre tales factores es democrática. "...la ciencia social crítica intenta analizar los procesos sociales e históricos que influyen sobre la formación de nuestras ideas sobre el mundo social..." (Carr y Kemmis, 1988, p. 68). Se hace la diferencia, se observa la realidad y se considera al ser humano como el eje central del ejercicio de la vida fuera de la mera reproducción.

Cada uno de estos paradigmas aporta a la teoría general de la enseñanza, cada uno observa importancia a ciertos elementos específicos y aunque en ciertos puntos son contradictorios, han sido eslabones para la consecución de nuevas teorías lo que les da un valor considerable.

En la búsqueda de esa transformación de la sociedad se visualiza la pedagogía crítica como un elemento prioritario para mejora de la práctica educativa, siempre relacionada con la promoción de valores e ideales sociales. Es interesante entonces

que se considere a la práctica educativa como prioridad para el cambio social y a la vez tiene mucho sentido: Una práctica de la educación es la enseñanza que está en gran parte en manos de los docentes quienes desarrollan práctica educativa. De ahí el poder que tiene el docente como gestor social que trasciende en la vida de los estudiantes y que no se limita a docente-estudiante sino que abarca una dimensión social más amplia que incluye otros actores escolares como la familia, docentes, autoridades y comunidad por decir algunos. Entonces ésta práctica cambia la sociedad en sí, el docente puede cambiarla, por eso es importante entender las propias prácticas de la enseñanza.

Entendemos la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso —maestros, alumnos, autoridades educativa y padres de familia—, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro, Fortoul y Rosas, 2012, p.21).

Conocer la propia práctica implica un ejercicio reflexivo profundo del ser humano como docente y de las implicaciones que tiene el ejercicio de la docencia para la comunidad. Es practicar una pedagogía crítica.

Carr y Kemmis (1988) consideran a la pedagogía crítica como un enfoque derivado de la Teoría Crítica que establece una relación entre la práctica educativa con la

generación de teoría educativa. Rechazan la idea de la reproducción y están a favor de la considerar al ser humano como un actor que comunica la realidad que vive y toma conciencia de la realidad que quiere cambiar. Consideran que la teoría educativa se ocupa de identificar factores que limitan la participación social racional y permite buscar opciones para superar tales aspectos.

Entonces, en el marco de la pedagogía crítica la tarea del docente es como investigador crítico de la práctica educativa, participar de un proceso de análisis reflexivo y estar en condiciones de modificarla si es necesario. La finalidad es la búsqueda de una comprensión consistente entre el ejercicio práctico y la teoría que genera.

Para ello es fundamental conocer el contexto de la práctica educativa y poder identificar los actores involucrados, el desarrollo de la acción, las teorías que justifican sus acciones, las relaciones que se establecen, entre otros muchos factores implícitos en una sociedad; una opción para tal objetivo es la investigación acción. “Para Wilfred Carr la investigación-acción es un mecanismo para poner las ideas en la práctica como medio para mejorar e incrementar el conocimiento docente respecto a la educación, el currículo de la enseñanza y la práctica, poniendo las ideas en acción” (Chávez, 2005, p. 29).

Se observa una coincidencia entre lo que propone la pedagogía crítica y entre la metodología de la investigación que destaca como componentes esenciales los

siguientes.

- a) La existencia de un grupo de personas que conscientemente desea evaluar y transformar su práctica social, situándola en un contexto social más amplio.
- b) la vinculación entre la teoría y la práctica social, el cambio social como consecuencia última de la investigación y la validación del conocimiento construido en el proceso. (Fierro, Fortoul y Rosas, 2012, pp. 42-43).

La pedagogía crítica considera el aspecto humano dentro de una comunidad en la búsqueda de un cambio social, también establece la relación entre la teoría y la práctica social. Por tanto, se fortalece la idea de que la investigación acción es la posibilidad ejecutiva de la pedagogía crítica. El docente desde el centro de la acción tiene la posibilidad de involucrar a los actores en el cambio.

La investigación-acción postula que son las propias personas involucradas en un suceso social quienes pueden analizarlo para entenderlo, no sólo en lo que atañe a la vida personal y cotidiana, sino también en cuanto a los aspectos que lo determinan. Este entendimiento genera conocimiento y les permite vislumbrar las posibilidades de transformarlo para vivir mejor (Fierro, Fortoul y Rosas, 2012, p. 57).

Esta inmersión del docente en el contexto educativo se debe dar en las condiciones

más reales posibles, sin intención de alterar la cotidianeidad de las acciones y entre los actores, y de esta forma observar un contexto real, se involucra en este proceso crítico, analítico y reflexivo que ofrece nuevas lecturas de la realidad. Aquí el docente se debe ocupar de identificar qué factores en el ámbito social impiden o dificultan la expresión racional de los actores y buscar la forma de eliminar o superar tales obstáculos. La investigación acción crítica propone interpretaciones teóricas del análisis de la práctica para ser discutidas críticamente y el ejercicio del docente crítico, es pues, conocer el contexto y sus actores, fortalecer en ellos la conciencia de su realidad y motivarlos hacia la generación de mejoras en su persona y por ende en la sociedad.

... Por lo tanto, un rasgo básico de la teoría de la educación es que trata de emancipar a los practicantes de su dependencia de prácticas que son el producto de lo precedente, del hábito y la tradición, desarrollando modos de análisis e investigación designados para exponer u examinar las creencias, valores y suposiciones implícitos en el marco teórico mediante el cual los practicantes organizan sus experiencias.

Solamente retando lo adecuado de las teorías convencionales de la práctica educacional, las observaciones, interpretaciones y juicios de los practicantes se volverán más racionales y coherentes y sus prácticas se conducirán de manera más disciplinada, coherente y efectiva. (Carr, 1990, p. 50)

Los resultados de la investigación-acción comprometen a un cambio en la mejora de la práctica educativa, a analizar el desarrollo de la misma, a cambiar actitudes, a considerar la reflexión como una práctica cotidiana, a tomar conciencia de que se es parte de una sociedad, en sí generar nuevas estructuras sociales. Si no se hace buen uso de los resultados, la investigación acción no tiene sentido.

Se hace necesario pues que el docente sustente y sistematice el ejercicio de la investigación-acción sobre la práctica educativa, pues exige involucrar aspectos académicos, escolares, sociales e instrumentales por la diversidad de actores implicados. Dentro del paradigma crítico, Carr y Kemmis (1988) consideran el currículum crítico como la propuesta que ofrece una situación educativa con la intención de contribuir a cambiar la situación social educativa. Diseñar un proyecto para la situación educativa, que oriente la acción pedagógica, esto es, organizar de alguna forma el ejercicio de la práctica en tanto tiempo, espacio, contenido y por supuesto evaluación.

La teoría técnica sobre el currículum considera la sociedad y la cultura como una “trama” externa a la escolarización y al currículum, como un contexto caracterizado por las “necesidades” y los objetivos sociales deseados a los que la educación debe responder, descubriendo esas necesidades y desarrollando programas con el fin de alcanzar los propósitos y objetivos de la sociedad. (Kemmis, 1988, p. 112)

Así pues, en la difícil tarea de mejorar la sociedad en que vivimos, la mano del docente está presente como una forma de poder, muchas veces desaprovechada. Mediante la práctica educativa los maestros tienen la posibilidad de cambiar estructuras de pensamiento en los actores educativos, la práctica educativa les otorga ese poder de fuerza dinámica. Finalmente, es una gran responsabilidad y no se debe tomar a la ligera, habrá de hacerse a conciencia una reflexión sobre el paradigma que todo docente elige para guiar su práctica. Personalmente se consideró el paradigma crítico como el que ofrece las mejores posibilidades de desarrollo humano y social.

Las bondades de éste paradigma están en la consideración del ser humano como tal y del reconocimiento de que vive en sociedad y es el único responsable de cuidar que esté en las mejores condiciones. Su propuesta teórica invita a observar la realidad y describirla con el fin de transformarla.

Una opción para el docente en tanto el ejercicio de tal transformación es la investigación- acción que facilita el entendimiento entre la teoría y la práctica, y si se considera la teoría crítica, este entendimiento se hace a partir de la interpretación. En este sentido, se facilita la reflexión a partir de la cual se explican las condiciones sociales que generan barreras para el progreso social y se generan posibilidades para eliminar o disminuir tales barreras.

Finalmente se puede decir que el paradigma crítico en vínculo con la investigación

acción es una oportunidad de cambiar sistemas sociales falibles a partir del ejercicio del pensamiento crítico y uso de la razón, en el que la figura del docente tiene un papel primordial para generar cambio social.

Referencias

Bórquez, R. (2012). *Pedagogía Crítica*. México: Trillas.

Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, España: Ediciones Laertes.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca. Primera edición traducida al español.

Chávez, I. (2005). *Liderazgo más participación, autonomía escolar*. México: Colección editorial voluntades.

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2012). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Editorial Paidós Mexicana.

Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa, Racionalidad de la acción*

y racionalización social. Madrid: Taurus.

Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Ediciones Morata.

El paradigma socio crítico en el proceso de evaluación en educación básica.

Laura Herrera Castañeda

Universidad Pedagógica de Durango

l.herrerac02@gmail.com

Resumen

El presente documento tiene la finalidad de dar a conocer cómo desde el paradigma socio-crítico y del método investigación acción, es posible conocer y comprender la realidad a través de la praxis, y orientar ese conocimiento hacia la liberación y el empoderamiento social. Ello de acuerdo al pensamiento de Habermas (1994), desde el que se pretende, involucrar a los mismos docentes de la educación en todos los niveles, en la búsqueda de soluciones a problemáticas internas; es decir, desde su contexto, adoptar decisiones para la transformación de su propia aula y escuela. Las investigaciones realizadas en educación a través de este paradigma, dan evidencia del mejoramiento de la calidad en la enseñanza mediante el empoderamiento del docente, y han hecho posible la transformación de estilos de enseñanza. Por lo que ahora, esta investigación, tiene como propósito, desde la comunidad crítica según Kemmis (1986), dar a conocer mi postura con respecto a

lo que considero un proceso de aprendizaje completo, para llegar a una metaevaluación y entonces hablar de una educación de calidad.

Palabras clave:

Paradigma socio-crítico, método investigación-acción, comunidad crítica, transformación, proceso de aprendizaje, evaluación, calidad educativa.

Abstract

This document has the purpose of making known how from the socio-critical paradigm and the action research method, it is possible to know and understand reality through praxis, and to orient that knowledge towards liberation and social empowerment. This according to the thinking of Habermas (1994), from which it is intended, to involve the same teachers of education at all levels, in the search for solutions to internal problems; that is, from its context, to make decisions for the transformation of its own classroom and school. The research carried out in education through this paradigm gives evidence of the improvement in the quality of teaching through the empowerment of teachers, and have made possible the transformation of teaching styles. So now, this research, has as a purpose, from the critical community according to Kemmis (1986), to make my position known regarding what I consider a complete learning process, to reach a meta-evaluation and then talk about an education quality

Keys words:

Social-critical paradigm, research-action, method, critical community, transformation, learning process, evaluation, educational quality

Las formas de escuela que sirven a los intereses de las élites culturales, al sistema económico y al Estado no ocasionan problemas; las formas de escuela que no amenazan a estos intereses ofrecen al profesional de la educación un futuro tranquilo. Si queremos adoptar una visión más crítica de las formas de educar, nos podemos encontrar embarcados en un viaje más azaroso.

Stephen Kemmis.

Introducción.

Desde el ámbito de la investigación, un paradigma es un cuerpo de creencias, reglas y procedimientos, que definen cómo hay que hacer ciencia. Son los patrones de acción para la búsqueda del conocimiento, convirtiéndose en modelos o reglas a seguir por los investigadores de un campo de acción determinado (Bunge, 2002).

El enfoque socio crítico, explica cómo el ser humano a través del cambio de formas de pensar, comienza a ver el mundo como algo que puede ser mejorado, empoderado y emancipado. Es decir, explica cómo el discurso tiene que ver con lo que hacemos como grupo y sociedad, para ser capaces de mejorar nuestra situación de vida y asumir el control de lo que hacemos, decimos y el conocimiento que generamos.

En Educación Básica, se “trabaja” con sujetos, y el enfoque choca con la realidad, dado que en esta, se ve al ser humano como objeto, al tener un proceso de enseñanza donde solo es receptor y no constructor de sus aprendizajes, un proceso en el que no propone, -sobre todo en niveles como primaria y secundaria-, y en el que, el plan de estudios es cuadrado y limitado por tiempos y contenidos, situación que genera que, al momento de valorar el aprendizaje, se evalúe solo el producto y no el proceso, por lo que no se pueden percibir cambios sustanciales.

Esta tesis inicial, trata de ser desarrollada en los siguientes apartados, dada la experiencia al respecto dentro del campo de la educación, y dado el contexto de trabajo en el cual me desempeño como profesora de educación básica. Considero, por tanto, información provista por colegas e información que se genera del análisis que hago al respecto.

Desarrollo.

Uno de los preceptos fundamentales del paradigma socio-crítico según Habermas, refiere la toma de conciencia y la reflexión del ser humano. Por su parte, Carr y Kemmis (1998) observan lo siguiente:

En la medida en que los profesores y otras personas que participen de forma directa en la educación se consideren educadores profesionales, percibirán que, en la enseñanza, la calidad se refiere a

un valor intrínseco en cuanto proceso educativo digno de consideración. Desde este punto de vista, la enseñanza será de “calidad”, en la medida en que se perciba como intrínsecamente educativa y no como, por ejemplo, un proceso de instrucción o entrenamiento pasivo (p.20).

Bajo esta línea, en la investigación-acción, se observa que, el investigador en su papel crítico, está obligado a reconocer las condiciones donde se plantea el conocimiento, puesto que se enfrenta a formas de hacer investigación que promueven los intereses económicos y políticos de una parte de la sociedad.

En los procesos al interior del aula, - en un afán de evaluar el aprendizaje y dado que el discurso así lo pregona - , ciertamente se realiza una evaluación, sin embargo esta se acota a una evaluación de productos, que se manifiesta en lo que se denomina evaluación sumativa, y que suele tener utilidad en momentos aislados, desde una óptica al cumplimiento de un requisito administrativo, más no para reflejar utilidad en la generación de conocimiento para el alumno, ya que se centra en aprendizajes específicos y saberes alineados a los contenidos programáticos de la asignatura.

Por tanto, vamos a decir, que no es la evaluación que ha de desarrollarse al interior de las instituciones educativas, dado que entonces el resultado generado por este proceso se aleja de la anhelada y siempre mencionada educación de calidad, cuya

labor fundamental reside en hacer que el aprendizaje obtenido sea la base para la formación del estudiante, quien a través de este, habrá de encontrar las formas que le permiten afrontar las situaciones diversas por las que tendrá que transitar, y no solamente en un ambiente escolarizado, sino en su vida personal y profesional.

Es decir, el proceso de evaluación no considero que sea el incorrecto, sino ese afán del profesor en su intención de evaluar esos saberes específicos, y alejarse de esa toma de conciencia, o no generar con sus procesos de enseñanza aprendizaje, esa toma de conciencia que debe tener el estudiante sobre la utilidad de ese nuevo aprendizaje que está obteniendo, ciertamente la especificidad en los saberes es necesaria, siempre y cuando esté presente la generación de transversalidad, que le permita, identificar con claridad, de qué manera ha de aplicar en la vida cotidiana, lo aprendido en la escuela. Es decir, el reto está en lograr en el profesorado, esa reflexión sobre la relación entre docentes y alumnos, dado que si el aprendizaje, no ha llegado al punto pretendido, entonces no se ha comprendido, no se ha llegado al aprendizaje completo, y por lo tanto, esa fase de evaluación, queda sin valía, fragmentada e incompleta.

Es claro entonces, que como profesores, estamos dejando de lado formación de sujetos completos, sujetos comprometidos con el aprendizaje y con la metacognición, que debería ser el objetivo principal del docente, generar en los alumnos el deseo de conocer más, de conocer la forma de conocer, y no quedarse únicamente con un saber que volátil, dado que puede ser útil en determinado

momento, pero este va perdiendo utilidad al paso del tiempo y la evolución en sociedad, pues llegará un momento en que no sea suficiente o adecuado para cumplir con las demandas y problemáticas de la comunidad.

Panorama general

El profesor debe estar al tanto de esta reflexión en la praxis cotidiana, el profesor ha de ser el primer agente que sabe cómo aprende y que por tanto logrará también hacer de los estudiantes, antes que aprenden a aprender y a evaluar de manera autónoma ese nuevo saber, es decir, a identificar en primera instancia, que un nuevo saber se ha obtenido, y por supuesto a estar al tanto del proceso de obtención de ese nuevo aprendizaje, para una posterior reproducción del mismo, en caso de haber sido efectivo, y una posterior eliminación, en caso de haber sido no efectivo.

Pero ¿Es efectivamente la reflexión en la praxis, parte de la cultura de un docente de educación básica?

Al realizar charlas informales con maestros de Educación Básica, tanto rurales como urbanos, con la intención de obtener una visión más amplia, identifiqué una coincidencia en su pensamiento, acerca de que, en los niveles de educación primaria y secundaria, se percibe por su parte, una serie de circunstancias, que si bien es cierto no escapa a su conciencia, no se puede considerar una reflexión desde la comunidad crítica.

Es necesario recordar que la comunidad crítica relacionada con los problemas que surgen en el aula y la manera de afrontarlos, el profesor juega un papel decisivo en la creación de comunidades críticas, no solo del aula sino también fuera de ella - comunidades y grupos-, donde se concibe la práctica educativa y social mediante la investigación acción fomentando principalmente la reflexión, el análisis, la problematización y la crítica, donde la función de las instituciones escolares deben de formar una “comunidad” en donde mediante la reflexión deliberadora y la autorreflexión trabajarán en conjunto para mantener, ponderar y desarrollar mejores condiciones para ésta. Kemmis (1986).

Una vez identificado el discurso de la comunidad crítica, y al hacer un cruce con la información proporcionada por el personal docente abordado, identificamos como una de las falencias más destacadas, corresponde a la limitación que produce al docente el hecho de no ser correspondientes el tiempo necesario para el abordaje de los contenidos, con el tiempo establecido, o el tiempo con el que programáticamente se cuenta para ello.

De manera generalizada, los profesores expresan un mal sentir por no contar con el tiempo suficiente para llevar a cabo la impartición de forma tal, que se cubra completamente el programa. Es decir, se manifiesta una angustia apremiante por el cumplimiento del contenido programático y la evaluación del aprendizaje, que se recurre entonces a ciertos artilugios, que lejos de contribuir a la formación

pretendida, la coartan. Un ejemplo de ello, es que el día del examen, el tema suele darse por visto y la llamada evaluación, entonces se complementa con participaciones de los estudiantes, tareas y trabajos o productos concretos, además de exposiciones.

Ante tal encasillamiento, el docente olvida que aun cuenta con cierta autonomía para la producción de saberes que le permitan saber al estudiante, y se convierte en un reproductor de un discurso proveniente de la cúpula de autoridad, lo que da pie a la existencia de un círculo vicioso, en el que, el solo hecho de cubrir los requisitos mínimos para la impartición de la actividad de docencia sea importante. Ante ello, la evaluación se queda corta, realmente corta, además de que esta forma de trabajo, se convierte en un medio de operación y manipulación, que, o no le permite al profesor darse cuenta del mismo, es decir no ser consciente, o bien es consciente, pero se adapta a un sistema ya establecido, con el afán de evitar conflictos y situaciones de enojo en las cúpulas de la autoridad.

El profesor, debe iniciar nuevamente (en ese espiral de la investigación acción), una didáctica generada del análisis de su práctica profesional, contextualizada y dirigida de manera total a particulares grupos de estudiantes. El profesor debe ser consciente de la recuperación de esa autonomía, consciencia que sin duda recupera de la reflexión de su praxis y que le permite considerar la totalidad de los recursos con los que cuenta, de modo que su combinación óptima, contribuya a la solución de problemáticas indistintas.

¿A qué me refiero con recursos? Me refiero a la estructura del salón de clase, la infraestructura que le reviste, el conocimiento base de los estudiantes, a la actitud de los mismos, a su reacción ante la impartición de la clase de acuerdo a lo que estipulan los contenidos programáticos, a la actitud de los padres frente al comportamiento académico del estudiante, a la actitud de los directivos, al espacio geográfico del plantel, al conocimiento mismo del docente, y a su genuina preocupación por producir un cambio favorable en el aprendizaje de los estudiantes, entre otros.

Un buen docente, que habla de reflexión en la praxis, ha de considerar todos los elementos mencionados entre otros tantos, para que con total seguridad hable de una evaluación objetiva de los saberes que permitan saber, porque de otra forma entonces, podríamos hablar de evaluación, pero únicamente de conocimiento o capacidades específicas, que no abonan a la formación integral, y que ciertamente, interviniendo otros factores, tales como validez y confiabilidad, esta no sea objetiva, y que no deberíamos de descalificar tampoco propiamente, dado que se trata de la obtención de un conocimiento que nos permite determinar el grado de conocimiento o el aprendizaje de un saber que me permite saber; con ello me refiero a la validez y confiabilidad de un instrumento (Kemmis y MacTaggart, 2002).

Lo anterior, nos permite definir entonces, que, como docentes encasillados por un sistema, no estamos preparando alumnos para la vida, los estamos preparando de

acuerdo a un curriculum ya definido y establecido, que pregona una ideología de la autoridad del momento, y que ha hecho del docente un robot más del sistema. Situación que indica entonces, que no ha sido el paradigma socio-crítico la herramienta aplicable en la educación, en sus indistintos niveles.

El paradigma socio-crítico es entonces es el mecanismo (sin la intención de reducir el término) a través del cual, no solo se juzgará la etapa de evaluación de conocimientos, sino el proceso completo, pues de otra forma, no se puede hablar de una evaluación hacia la formación. Este paradigma le permite entonces al maestro, retomar el camino, al identificar aquella fase que dentro del proceso se identifica como débil, y continuar con las siguientes fases, hasta culminar con la evaluación de la efectividad de las propuestas de intervención.

El principal reto de las instituciones formadoras de formadores, será entonces inculcar a los estudiantes hacia la cultura de la auto práctica y de la metacognición, desde un sentido de particular preocupación sobre mi desempeño y los resultados que obtengo como profesor, y en la que, obligatoriamente hay que entender desde todos los roles (profesor que recibe indicaciones y que las da), que las imposiciones no son la herramienta de cambio que equivocadamente se considera que son.

Entonces, ¿qué pasa en realidad con el proceso de enseñanza en los alumnos de educación básica?

Tendría que hacerse un análisis de contexto, dado que se ha remitido a evaluar el proceso, desde la triste óptica el producto, y así lo indican las entidades que califican y descalifican las instituciones, tomando solo como parámetro, el resultado obtenido de un Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. (PISA), y de acuerdo al cual, México ocupa la posición número 57, de los 70 países evaluados. Es importante decir, que de ninguna manera estoy en contra de este examen, simplemente considero esta forma de calificar muy reducida. (OECD, 2017).

La utilidad la encuentro ciertamente al vincular los resultados con nuestra labor docente, pero no como la información absoluta de la cual no se debe dudar. Es a esto cuando me refiero a un proceso de evaluación fragmentado, subjetivo, que no evalúa el proceso, y todo lo que este implica.

La investigación acción como una reflexión crítica y sistemática en la intervención educativa, permite entonces a los maestros poner en práctica sus saberes teóricos, en una intención de agentes de cambio sociocultural, y a partir de la cual, las instituciones tienen mayores posibilidades de desarrollo. Es decir, hacer de estas escuelas democráticas, en las que se manifiesta un genuino ejercicio profesional cooperativo, tendiente a facilitar el desarrollo profesional docente y mejorar la calidad educativa. En este sentido, la vida en las aulas y los centros escolares difícilmente se podrá señalar como objetiva, pues lo que ocurre dentro de ella refleja una propuesta de trabajo, de reflexión y mejora de las dimensiones que constituyen

los procesos de enseñanza aprendizaje, sustentada por supuesto, en la propia investigación del profesor, metodología sobre la que Carr (1998) expresa:

Los métodos prácticos que más se utilizan en este enfoque del desarrollo profesional basado en la investigación son los de la investigación acción. Desde esta perspectiva, los maestros se desarrollan en el plano profesional recabando y analizando “datos” sobre su propia actividad y reflexionando sobre el modo de hacer más coherente su enseñanza con sus valores y creencias educativos (p.20).

Considero entonces a la investigación acción, una gran herramienta de avance para los docentes y con ello para las instituciones educativas, dada su labor de reflexión, investigación y transformación de su misma práctica docente, al conocer sus limitaciones, necesidades y fortalezas, correspondiente sobre todo, al contexto en el que cotidianamente lleva a cabo su labor, que de acuerdo a la filosofía de Lewin, “ninguna acción sin la investigación, ninguna investigación sin la acción” (Lewin 1945, citado en Marrow, 1969, p.193).

A manera de conclusión.

La discrepancia entre una comunidad real y otra de comunicación inevitablemente idealizada, está incluida no solo en la argumentación, sino incluso en la práctica vital de los sistemas sociales, Habermas (1968).

Dentro de este tema tampoco se podría dejar de hablar de la relación de la diferenciación de verdad y objetividad, de manera personal puedo decir que como método de investigación aporta buenos resultados, sobre todo, porque encuentro en la práctica que hay verdad en sus afirmaciones, en el entendido de que es un procedimiento metodológico que no se puede hacer de manera aislada y que si el plan de acción propuesto se conduce sistemáticamente por los investigadores interesados (docentes propiamente), al final del trabajo, investigativo se observarán los cambios esperados, que se establecieron como metas a lograr.

Me queda claro que el objetivo principal de la educación es que los alumnos se apropien de los aprendizajes y los lleven a su cotidianidad, es decir que hagan una transversalidad entre la teoría y su realidad; que el proceso de aprendizaje sea objetivo, en el entendido de que un aprendizaje es completo hasta que el alumno toma conciencia de lo que ha aprendido, y que el proceso de evaluación sirva entonces para ambas cosas, convirtiéndose en metaevaluación.

Mi propósito al establecer mi postura en este trabajo, es que, en primera instancia, este objetivo sea conocido por todos quienes nos involucramos en la educación. Que entendamos que el paradigma socio-critico tiene entre sus intereses, hacer del ciudadano un ente reflexivo en todos los campos del conocimiento, y que debe por tanto considerarse en el proceso de formación de los estudiantes, por tanto, desde

mi trinchera, asumo la responsabilidad que tengo al respecto y me comprometo a llevar a cabo mi práctica desde la reflexión.

Referencias

Bunge, M. (2002). *La investigación científica: su estrategia y su filosofía*. Siglo XXI

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education. Knowledge and Action Research*. London: Falmer.

Carr, W., & Manzano, B. (1998). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción y la formación del profesorado*. ED. Martínez Roca. Barcelona.

Habermas, J. (1968). *Ciencia y técnica como ideología, Conocimiento e Interés*. Madrid: Tecnos.

Habermas, J., & García Cotarelo, R. (1994). *Conciencia moral y acción comunicativa* (No. 082). Planeta-De Agostini.

Kemmis, S., & Fitzclarence, L. (1986). *Curriculum theorising: Beyond reproduction theory*. UNSW Press.

Kemmis, S., & Taggart, M. (2002). R. 1988. *The action research planner*.

Marrow, A. (1969). *The Practical Theorist. The life and work of Kurt Lewin*. New York,

OCDE (2017), Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el desarrollo:
Lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar, OECD Publishing, Paris.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Ediciones Colihue. United
States of America: Basic Books, Inc, Publishers.

Una construcción social en el ámbito educativo: reflejos de las reformas educativas en los docentes.

Jorge Luis Soto Rubio

Universidad Pedagógica de Durango

jorgelusor@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo, se desarrolla una descripción de cómo fue el actuar de los maestros, durante las últimas reformas educativas, tratando de sustentar sus acciones a través del paradigma cualitativo tomando como metodología epistemológica La Construcción Social de la Realidad (Berger y Luckmann). Se realiza una observación en diferentes contextos y se relaciona con sustentos teóricos, para finalmente hacer recomendaciones para una posible transformación.

Palabras Clave: acción social, institucionalización, legitimación, internalización.

Abstract

In the present work, a description is developed of how the teacher's actions were during the last educational reforms trying to support their actions through qualitative paradigm taking as an epistemological methodology The Social Construction of Reality (Berger and Luckmann). An observation is made in different contexts and is related to theoretical support, to finally make recommendations for a possible transformation.

Keyword: social action, institutionalization, legitimation, internalization.

Introducción

Durante la práctica escolar se han dado diferentes cambios en la educación, hemos sido testigos de cambios en los Planes de Estudios en la educación básica y principalmente en el nivel primaria, se han implementado distintas reformas que modifican esquemas en las formas de laborar de los docentes, durante éstas se percibió en los individuos una falta de conciencia sobre lo que esto puede provocar en los procesos de aprendizaje en los alumnos y enseñanza de parte de los maestros. Los docentes en el seno de sus escuelas comenzaron a tener diferentes comportamientos, que en su mayoría repercutían en diferentes actitudes laborales,

a tal grado que comenzaron a reflejarse distanciamiento entre ellos, sobre todo a estar más “defensivos” en cuanto a indicaciones superiores se designaban.

Durante el presente trabajo pretendemos abordar diferentes características que se desarrollaron en algunos centros educativos de educación primaria, durante los procesos de las Reformas Educativas, que además contienen características sociales que relacionan contextos diferentes y formas de pensar muy parecidas, con un común denominador que es caracterizado por una misma forma de interpretar los hechos y acciones que se viven en el ambiente, según Berger y Luckmann, (2003) plantean que: los individuos (docentes) buscan un equilibrio entre las formas de actuar en su ambiente y lo que para ellos es relevante lo apropian de acuerdo a su experiencia, además de darle un significado de todo aquello que sucede a su alrededor.

De esta manera haremos una reseña muy generalizada de las reformas ejercidas durante los últimos 26 años, resaltando lo que dice Dreher, (2005): “los mundos históricos humanos son construidos por la acción social, y que estos deben ser reconstruidos” (p. 98). Destacando los más recientes comportamientos de los maestros en las últimas reformas, expondremos características de forma general de acuerdo a lo que se percibió, aclarando que no se utilizó algún instrumento recaudatorio de información, únicamente la observación empírica de las acciones y actuaciones de los involucrados, concentrándonos en puntualizar algunos

conceptos de la teoría de Peter L. Berger y Thomas Luckmann (La Construcción Social de la Realidad)

Finalmente, después de haber expresado las experiencias recabadas en la observación realizada, además de señalar cuestiones en común que tienen los observados en relación a su práctica educativa, aportaremos, como una sugerencia, indicadores que reflejen los comportamientos y formas de pensar de éstos, contemplando que podrían ser utilizados para un trabajo posterior, donde fueran tomados en cuenta para un cambio positivo y significativo de los centros educativos.

Desarrollo

Durante los últimos 26 años han existido varias reformas educativas, el Plan de Estudios 1993 en educación primaria, el cual dentro de sus objetivos pretendía elevar la calidad de la educación a través de flexibilizar y utilizar la experiencia de los docentes con la realidad local y regional; en un segundo momento de la historia educativa, en el año 2009 se plantea nuevamente elevar la calidad donde los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, además que cuenten con los medios para tener un mayor acceso de bienestar y que contribuyan al desarrollo nacional, basado en las competencias y la articulación de la educación. Ésta a su vez fue progresiva en el tiempo, ya que hasta el 2011 culminó su cobertura en toda la educación básica; una tercera reforma, la cual inicio en el 2013 y que desde sus inicios fue mal vista por la forma en que se impuso (reforma punitiva), en esta vuelve

a valorizar nuevamente la calidad de la educación, pero aquí agrega que hay que ubicar a los alumnos en centro del sistema educativo, también es aquí donde se da a conocer una serie de programas vinculados a la educación, entre ellas la profesionalización de los docente. Posiblemente es donde los maestros alzaron la voz para involucrarse más en este tipo de asignaciones gubernamentales, para tratar de ser más participativos en este tipo de decisiones; por último la actual reforma 2019 en donde todavía no hemos visto los resultados por cuestiones de tiempo de implementación, pero que de alguna manera se hará referencia durante el texto sobre las posturas de los docentes en la forma que ha iniciado.

Se comentó anteriormente, que en un principio los docentes eran más “dóciles”, en el sentido que no refutaban todo aquello que se proponía por parte de las autoridades educativas, este posicionamiento trascurrió durante algunos años de los cuales se hace referencia, pero a partir de años recientes y principalmente en la reforma “punitiva” del 2013, hubo más manifestaciones en contra de las formas de imponer decisiones relativas a la educación escolar o particularmente decisiones que tienen que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre todo la cuestión laboral.

Constantemente se apreciaba en los maestros la poca preocupación en interponer en el centro de la educación escolar a los alumnos y su aprendizaje, al contrario todas aquellas sugerencias de enseñanza o de cualquier índole que surgiera como alternativa de crecimiento o desarrollo de aprendizaje en los alumnos, era

rechazada o se atendía inadecuadamente, inclusive fuera propuesta por personas ajenas a las cuestiones políticas del momento. Este reflejo como dice Berger y Luckmann, (2003) “toda actividad humana está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzo y que ipso facto es aprehendida como pauta por el que la ejecuta” (p.74), aquí nuestra reflexión se manifiesta que durante gran parte de estos periodos se observa en los docentes un ritmo de trabajo rutinario, habitual, sin contradicciones a las formas de cómo habría que ejercer su práctica educativa, ya que la mayor parte de los involucrados permanecen pasivos, sin hacer modificaciones en sus estructura de planificación o modelos de enseñanza, considerando hasta cierto punto que lo que hacían, lo hacían bien, podríamos decir que se compartía una misma forma de pensar de manera general, las estructuras mentales de los individuos así fueron institucionalizadas y externalizadas, lo comentan Berger y Luckmann, (2003) las experiencias que se tenían en su momento son el reflejo del comportamiento de una sociedad en el ambiente donde se desarrollan y cada uno de los individuos que interactúan en ese contexto han asimilado sus formas de actuar de acuerdo a lo que se percibe en su exterior. En este sentido no quiere decir que los sujetos siempre van a mantenerse de esta manera, sino que su contexto los puede modificar.

Berger y Luckmann, (2003) afirman, “todo desarrollo individual del organismo esta precedido de un orden social dado” p.72. Con esto, se reconoce a los sujetos

quienes pueden desarrollar otras habilidades de hacer una crítica a sus experiencias vivenciales.

Establecer que durante la observación realizada se percibió, tanto en lo académica como laboral, lo siguiente: en lo académico, dejaron de lado la preocupación de atender los asuntos relacionados con el proceso enseñanza y aprendizaje y lo fueron adjuntando con lo laboral, donde perciben que están siendo manipulados para realizar sus labores escolares y por ello desatienden lo que deben ejercer en las aulas o procesos de aprendizaje. Así entre ellos fungió una manera de comunicarse a través de comentarios, reuniones grupales, medios masivos, TICS, textos, además de investigaciones con diferentes “métodos” para estar informados y poder contrarrestar las intenciones que se pretendían. Lo afirman Berger y Luckmann, (2003) “ la apertura al mundo intrinca biologicamente a la existencia humana, es siempre transformada- y es fuerza que así sea- por el orden social” p.72.

Hasta este momento se ha reflexionado en un punto que abordan Berger y Luckmann, referente a la institucionalización de los sujetos, comparando el actuar de los docentes durante un tiempo definido de manera personal y social con las formas y experiencias que han desarrollado a travez de la comuición social, y que cada sujeto interioriza para proceder posteriormente sus maneras de actuar hacia las problematicas que se enfrentan de manera grupal e individual, al respecto Berger y Luckmann, (2003) comentan “ Decir que un sector de la actividad humana

se ha institucionalizado ya es decir que ha sido sometido al control social. Solamente se requieren mecanismos de control adicionales cuando los procesos de institucionalización no llegan a cumplirse cabalmente” p.77. De esta manera los sujetos por si solos han estado legitimando los diferentes procesos de objetivación de los hechos que suceden en sus entornos, en el que muchos de ellos podrian estar convencidos en el hecho de estar siempre a la “defensiva” y no someterse a dictámenes que surgen fuera de sus ambientes de trabajo.

Pero existen otros que adquieren otra postura y que tiene que ver con lo hemos mencionado antes, aquellos que han visto que el fijar actitudes de “rebeldia” han dejado de lado todo aquello que tiene que ver con los aprendizajes de sus alumnos, y busca de alguna manera tambien ser actores que quieren legitimizar mediante sus roles y acciones en sus contextos involucrar a otros para mejorar esos resultados negativos por el puede estar atravezando la educación basica. Berger y Luckmann, (2003) comentan “el ser humano no se concibe dentro de una esfera cerrada de interioridad estatica, continuamnete tiene que exteriorizarse en actitud” (p.73)

Por ultimo, hemos considerado incluir en este trabajo, la importancia de reconocer a los docentes en sus roles, ambientes, contextos; ademas de la etapa de vida educativa en que han estado incluidos; y sobre todo, resaltar su capacidad laboral y profesional, ese espacio donde desarrollan acciones que beneficien los procesos de aprendizaje, incluidos los maestros como parte del proceso. En este sentido podemos considerar en nuestros comentarios a fin de apoyar a los centros

educativos, un aspecto que es importante según Dreher, (2005) se debe recordar constantemente, que las actividades humanas, las actividades de la conciencia y de la comprensión humana no sólo son condición de posibilidad de la ciencia, sino también su objeto. Es por eso que hacemos algunas recomendaciones que pueden servir como punto de partida para transformar lo que se ha construido, a través de la estructura organizacional implementar acciones sencillas como: actualizar y reflexionar pedagógicamente mediante la construcción colaborativa; aperturar un cambio y transformación de la práctica; tener disposición y confianza ante los nuevos roles; y respetar y dignificar la figura docente y de los estudiantes.

Conclusiones

Al llegar a este apartado nos damos cuenta de cómo el orden social tiene influencia en la forma de actuar de las personas, que en ocasiones estas no perciben conscientemente lo positivo o negativo que puede influir en el entorno que los rodea. Llega hasta cierto punto en que los individuos toman su papel como propio de su persona, sin hacer una reflexión de puede estar modificando sus estructuras mentales, las cuales las lleva a reaccionarse de manera diferente en una sociedad. De esta manera está surgiendo en el individuo una relación a la capacidad creativa y constructiva del hombre, que es producto de la concientización del sujeto social respecto a su facultad de mostrar su identidad y permear a la comunidad con la misma (Dreher, 2005).

De la misma forma el individuo considera que sus formas de actuar son los resultados de cómo puede ser aceptado en un determinado espacio contextual y hasta cierto modo acepta o delibera los comportamientos que se dan en sus ambientes de convivencia, el aceptar esta forma de actuar, no ha sido producto únicamente de su yo, sino que el mismo entorno ha sido parte esencial para que se dé esa transformación, nuevamente lo expresa Dreher, (2005) la objetivación refiere a la apreciación personal de la aparente característica inmutable de las instituciones y las normas sociales, como producto externo del hombre que no es posible de cambio. El ejemplo ofrecido es el lenguaje, y más precisamente la lengua, pues ésta se es impuesta al individuo sin posibilidad que éste lo elija, lo que el mismo pueda modificar la estructura y ordenación de la misma.

Es posible que a través de las interacciones comunicativas puedan existir modificaciones y/o transformaciones en la conducta social, desde luego que se tendría que considerar hacerlo con la mayor discreción posible, de no interferir con la propia exterioridad de las personas o comunidad en observación, para que ellos no interpreten que quieren modificar sus condiciones humanas de relacionarse y pueda existir un cambio verdaderamente internalizado.

Referencias

Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amarrartu.

Dreher, V. (2005). Fenomenología: Alfred Schutz y Tomás Luckmann.

Universidad de Konstanz.

La vida cotidiana y su papel en la construcción del pensamiento crítico

Zaret Jazmin Hernández Soto

Universidad Pedagógica de Durango

yazza_32@hotmail.com

Resumen

La educación está en constante cambio, lo cual favorece que los alumnos se interesen cada vez más en satisfacer sus necesidades de aprendizaje buscando y empleando estrategias para lograr tal fin. El presente artículo realiza un recorrido sobre la vida cotidiana que manejan Peter L. Berger y Thomas Luckman dentro del ámbito del pensamiento crítico en los individuos.

Palabras clave: pensamiento crítico, vida cotidiana, interacción social, intersubjetividad.

Abstract

Education is constantly changing, which favors students becoming more and more interested in satisfying their learning needs by seeking and using strategies to achieve that end. This article takes a tour of everyday life that Peter L. Berger and Thomas Luckman handle within the scope of critical thinking in individuals.

Keywords: critical thinking, daily life, social interaction, intersubjectivity.

Introducción

Dentro del ámbito educativo es sin lugar a dudas importante centrar la atención en desarrollar o favorecer el pensamiento crítico de los estudiantes desde sus primeros inicios escolares haciendo énfasis en el impacto que genera la vida cotidiana dentro del mismo.

Puesto que se aprende a lo largo de la existencia del individuo, este artículo abordará los sucesos más relevantes que mencionan Berger y Luckman en su libro titulado “La construcción social de la realidad” y del análisis de algunas investigaciones haciendo énfasis en la vida cotidiana y relacionando éste con el pensamiento crítico.

Recordemos que Luckman fue colaborador de Alfred Schutz y es quien recupera no sólo sus ideas sino sus textos y los trae a la discusión teórica actual, su trabajo junto a Berger aparece influenciado tanto por una larga tradición de filosofía fenomenológica como por la sociología comprensiva de Weber y la teoría social de Durkheim (González, 2007)

Al hablar de pensamiento crítico nos referimos a la capacidad o competencia del ser humano para procesar información y construir conocimientos nuevos, relacionando lo que ya sabe (la vida cotidiana) con éste.

Es decir, el individuo debe ser capaz de buscar soluciones, tomar decisiones, interactuar con otros (interacción social) y procesar la información recibida para llevarla a la práctica dentro del mundo social al que pertenece.

Pensamiento crítico dentro de la vida cotidiana.

Al hablar de la vida cotidiana, nos referimos a la realidad que enfrentan los individuos dentro de su día a día. Siendo que la realidad se construye de manera social en la interacción unos con otros, la conciencia del hombre está determinada por su ser social.

Tal como lo mencionan Berger y Luckman (1993) “la sociología del conocimiento debe ocuparse de todo lo que se considere “conocimiento” en la sociedad, y por lo tanto, centrar su atención en la construcción social de la realidad”.

Estos autores centran su análisis en la vida diaria, lo cotidiano, puesto que la vida diaria, es la imagen más visible y reconocible de la realidad: las pautas de comportamiento, los actores y los agentes de la dinámica social, los mecanismos de socialización que llevan al equilibrio cotidiano y lo predeterminan, la vida diaria, el ‘sentido común’ (González, 2007).

Por lo tanto, la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. El mundo de la vida cotidiana tiene su origen en sus pensamientos y acciones; el individuo es un ser pensante, realiza acciones, es decir, siempre piensa antes de actuar.

La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del “aquí” de mi cuerpo y el “ahora” de mi presente, es en este punto donde cobra importancia el pensamiento crítico de un individuo, debido a que tiene que aprender a aprender.

Cuando hablamos de pensamiento crítico nos referimos al movimiento innovador que pone en tela de juicio los conceptos tradicionales del aprendizaje y del desarrollo de habilidades de pensamiento en la escuela; no sólo se es crítico en

ésta última, sino en todos los ámbitos en los que como ser humano nos desenvolvemos, siendo un proceso cognitivo complejo (López, 2012).

Por lo tanto, un individuo crítico, además de tener habilidades cognitivas, debe tener disposición para enfrentar los retos que le presente la vida cotidiana, aunado a esto debe interactuar en sociedad para acrecentar su desarrollo tanto físico como emocional poniendo en práctica la externalización, la objetivación y la internalización, elementos que abordan en su teoría socio-fenomenológica Berger y Luckman.

La interacción social es parte de la formación de todos los seres humanos; los bebés adquieren el lenguaje oral cuando interactúan con otras personas (por imitación), lo mismo ocurre con el aprendizaje de caminar, se aprende. Quizás sean habilidades que damos por hecho, son parte del ser humano como tal, pero, llegar a ejecutar cada una de éstas conlleva un sinnúmero de interacciones sociales.

Al hablar de la intersubjetividad que manejan Berger y Luckman, nos damos cuenta que ésta es el proceso en el que compartimos nuestros conocimientos con otros en el mundo de la vida, en lo cotidiano, en el día a día y que se relaciona de manera natural con el pensamiento crítico que posee cada individuo para poder actuar dentro de un mundo totalmente social.

Para la sociología fenomenológica la subjetividad está inevitablemente presente en cualquier acto de comunicación, pues éste parte de las perspectivas divergentes de los participantes en el acto. Sin interacción no existen los sujetos sociales, dado que la construcción de sentidos compartidos sobre la realidad social requiere, inevitablemente, de la interacción; sus propuestas socio-fenomenológicas implican el tránsito de lo individual a lo social, de lo natural a lo histórico y de lo originario a lo cotidiano (Rizo, 2005).

Es así como la sociología fenomenológica de Berger y Luckman está implícita en el pensamiento crítico que tiene el individuo, ya que, no pueden existir si no están en constante interacción con la sociedad.

Conclusiones

Al hablar de socio-fenomenología y entrelazarla con el pensamiento crítico del individuo, nos damos cuenta que Berger y Luckman tenían razón en describir en su libro *La construcción social de la realidad* que todos los seres humanos necesitamos estar en interacción unos con otros para así favorecer y fortalecer los aprendizajes que se van dando dentro de la vida cotidiana; tal como lo mencionan ellos, dicha socialización de da desde el nacimiento y se va incrementando con el paso del desarrollo humano, ya que, vamos buscando interactuar con aquellas personas que nos dejen algún aprendizaje significativo.

Pensar críticamente conlleva una internalización de aprender a aprender y así tener o contar con las herramientas para enfrentar los retos de la vida cotidiana, con la finalidad de ir encaminando al individuo a ser más racional y reflexivo.

Así mismo, es de suma importancia mantener siempre la interacción social, somos y seremos individuos pertenecientes a una sociedad, vivimos y nos desarrollamos en un entorno cien por ciento social, donde interactuamos las 24 horas del día con diferentes individuos.

El ser humano no puede mantenerse aislado de todo y de todos, necesita de una interacción social para satisfacer sus necesidades y poder sobresalir en un mundo cada vez más cambiante y demandante.

Referencias

Berger, P. y Luckmann, T. (1993) La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

González, A. (2007). La sociología constructivista de Berger y Luckman como perspectiva para el estudio del turismo. Disponible en <http://ri.iberro.mx/bitstream/handle/iberro/397/014810s.pdf?sequence=1>

Rizo, M. (2005). La intersubjetividad como Eje Conceptual para pensar la relación entre Comunicación, Subjetividad y Ciudad. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520655003.pdf>

Comité científico

Los trabajos presentados en este libro fueron seleccionados tras ser evaluados por pares mediante el procedimiento denominado “doble ciego”. En el proceso de evaluación participaron los siguientes investigadores:

Dr. Mario César Martínez Vázquez

Dr. Aníbal Lerma Meza

Dra. Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

Dr. Juan Antonio Mercado Piedra

Dr. Octavio González Vázquez

