



*Aseorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 460-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898473*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: VII Número: 2 Artículo no.:34 Período: 1ro de enero al 30 de abril del 2020.

TÍTULO: Formación y globalización: la reforma integral de educación media superior (RIEMS) en México.

AUTORES:

1. Dra. Nadia Rosa Chaviano Rodríguez.
2. Dr. Pedro Javier Albar Mansoa.
3. Dr. José Cruz Jorge Cortés Carreño.

RESUMEN: En los momentos actuales, se incrementa la importancia de la educación en el desarrollo de las naciones. Resulta impostergable analizar en medio de los condicionamientos económicos, sociales y políticos que dominan el mundo actual, el lugar que ocupa la formación del profesorado, en particular, el profesor de educación media superior (EMS) en México, desde lo local y nacional como es la reforma integral de este nivel educativo (RIEMS). Sólo un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado por profesores competentes en cuanto a formación integral, favorecerá la aspiración de formar un egresado de calidad, capaz de transformar los contextos con los que interactúe. El presente trabajo forma parte de una investigación que desarrolla la autora principal como tesis doctoral.

PALABRAS CLAVES: Formación, profesor, educación media superior, reforma integral.

TITLE: Training and globalization: the comprehensive reform of upper secondary education (RIEMS) in México.

AUTHORS:

1. Dra. Nadia Rosa Chaviano Rodríguez.
2. Dr. Pedro Javier Albar Mansoa.
3. José Cruz Jorge Cortés Carreño.

ABSTRACT: At present, the importance of education in the development of nations increases. It is urgent to analyze, in the midst of the economic, social and political conditions that dominate the current world, the place of teacher education, in particular, the teacher of upper secondary education (EMS) in Mexico, from the local and national level as it is the integral reform of this educational level (RIEMS). Only a teaching-learning process developed by competent professors in terms of integral training will favor the aspiration of forming a quality graduate, capable of transforming the contexts with which they interact. The present work is part of a research developed by the main author as a doctoral thesis.

KEY WORDS: Training, teacher, upper secondary education, comprehensive reform.

INTRODUCCIÓN.

El panorama mundial se encuentra dominado por procesos globales que penetran en todos los ámbitos de la vida contemporánea con la consecuente internacionalización del capital e interpenetración en todas las naciones y esferas del accionar humano.

La globalización lleva implícito la desigualdad y el consumismo, el egoísmo y la enajenación. Mistifica al mercado y lo sitúa en el centro de la vida económica, política y social como regulador ideal y primera causa que impulsa el desarrollo que resalta el fetichismo mercantil. Propugna la exclusión y decreta la inviabilidad de las naciones más pobres.

El investigador y consultor internacional, Marco Antonio R. Dias (2010), señaló al respecto: “Ciertos responsables de lo que pasa ahora en la esfera financiera manifestaron arrepentimiento por lo que han hecho o provocado, pero en el campo de la educación y de las organizaciones internacionales, muchos siguen actuando como si nada hubiera ocurrido. El mercado, en la opinión de estos expertos y de ciertas organizaciones, debe seguir funcionando como referencia única, como la luz capaz de orientar las reformas del sistema. Incluso, llegan a decir que al mercado le toca definir la pertinencia en el campo del conocimiento y del aprendizaje” (Dias, 2010:8).

La globalización neoliberal constituye la apología a un proyecto económico e ideo-político, impulsado por los centros de poder. Propugna la desideologización y sienta las bases para el desarrollo de un proceso de aculturación que se manifiesta con fuerza a partir de una serie de postulados y mecanismos de dominación. Así, amenaza los valores auténticos de los pueblos con el privilegio de los medios de comunicación masiva, encaminando a los países a la monocultura universal. Compartimos el planteamiento de Dias (2010) cuando señala: “La globalización alcanza a todos los sectores de la vida de la sociedad; ésta se convierte en uno de los grandes mercados modernos y en ella también se intenta adoptar incluso en la educación un modelo único” (Dias, 2010:5).

En los momentos actuales, cada vez más se incrementa la importancia de la educación en el desarrollo de las naciones. De tal suerte, desde los centros de poder a finales del siglo pasado, se ha trabajado por alcanzar una uniformidad en los modelos de educación superior como forma de consolidar un pensamiento único, desterrando el desarrollo de formas de pensar críticas y reflexivas. Al decir de Brunner (2010), al analizar la educación superior, “las redes globales de la educación superior tienen unas modalidades específicas de expresar la hegemonía de sus nodos centrales, sin que estos necesiten integrar a las redes periféricas, las que permanecen por lo mismo ancladas a lo nacional-local” (Brunner, 2010:8).

Casi una década después, Jurjo Torres Santomé (2019) retoma estos postulados al insistir en que el advenimiento del modelo económico neoliberal implicó la creación de un nuevo lenguaje que se filtró al ámbito educativo, donde calidad y excelencia esconden concepciones muy cuestionables. Y agrega: “Excelencia educativa –implica en el contexto neoliberal- que cada alumno debe esforzarse para ser el mejor; sin embargo, esa superación siempre es a costa del otro, para que yo gane, que otro pierda. No tiene sentido colaborar con otro, pues la educación se concibe en términos mercantiles, como inversión en sí mismo” (Torres, 2019).

Resulta pues interesante analizar en medio de estos avatares, el lugar que ocupa la formación del profesorado, en particular, el profesor de educación media superior (EMS) en México, desde lo local y nacional como es la reforma integral de este nivel educativo.

DESARROLLO.

En este contexto mundial, en la educación media superior en México se llevó a cabo una reforma en el ciclo escolar 2008-2009, conocida como Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), atendiendo a las recomendaciones de organismos internacionales que abogaban por el enfoque de competencias.

La RIEMS se adhiere a las políticas educativas nacionales y capitaliza las transformaciones fragmentadas que se habían experimentado en el Bachillerato Tecnológico y en el Bachillerato General, por citar dos ejemplos. La RIEMS como propuesta curricular tiene por objeto la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad. Este sistema busca fortalecer la identidad del nivel a mediano plazo, al identificar sus objetivos formativos compartidos, que ofrezca opciones pertinentes y relevantes a los estudiantes, con métodos y recursos modernos para el aprendizaje y con mecanismos de evaluación que contribuyan a la calidad educativa, dentro de un marco de integración curricular (SEMS, 2008).

Este aspecto se corresponde con las tendencias de reformar el currículum bajo un enfoque de competencias. En la determinación de las competencias genéricas de la RIEMS se tomaron en consideración las propuestas de la DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) establecidas por la OCDE; por ejemplo: el egresado de EMS actuará de forma autónoma, se expresará y comunicará correctamente, desarrollará un pensamiento crítico y reflexivo, entre otras.

Dias (2010) nos alerta al respecto: “Un concepto básico en todos estos procesos es el de competencia; se trata de un concepto que viene unido a la idea de comparación y equiparación entre estudios y a la importancia de la “empleabilidad” y el mercado laboral. En otras palabras, se busca la homogeneización de los títulos y certificados, cuyas competencias profesionales se estandaricen y evalúen a través de procedimientos similares” (Dias, 2010:13).

Un análisis de las competencias y atributos establecidos en los documentos programáticos de la RIEMS, nos lleva a señalar el carácter integral de las mismas en la formación del egresado de EMS, donde no sólo se prestigian los conocimientos, sino que debe considerarse, además, el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, pero al decir de varios autores (Ruiz Iglesias, 2000; Díaz-Barriga, 2000), estos aspectos no se han llevado a la práctica pedagógica, solo han quedado a nivel de retórica. Consideramos que la política educativa no está diseñada con estos propósitos, está más cerca de los planteamientos de Dias (2010) cuando afirma: “en lugar de aprendizaje ahora se habla de adquisición de competencias y de evaluación basada en competencias, un sistema de evaluación centrado en la especificación de un conjunto de resultados. Se insiste en la concepción de que la educación es relevante como factor de producción, lo que bloquea las dimensiones sociales, culturales, valorativas y hasta políticas de la formación y la enseñanza” (Dias, 2010:14). Por otra parte, ¿qué entendemos por formación?, ¿están formados los profesores de EMS para llevar a cabo este proceso educativo bajo el enfoque de competencias?

La formación desde la postura de varios autores.

El concepto *formación* es complejo, polisémico, atemporal. Múltiples autores (Kant, Hegel, Humbolt, Pestalozzi, Gadamer), en diferentes latitudes y momentos históricos han realizado aportaciones a su constructo en diversas áreas y disciplinas del saber.

Hegel vincula la formación con la necesidad cuando planteó que la necesidad más seria es la de conocer; es decir, es aquella por la cual el ser espiritual se distingue del ser puramente sensible, siendo considerada la más profunda del espíritu, y por tanto, una necesidad universal. Esta necesidad es lo que el autor llama *formación* o el libre desarrollo de la razón y los fines humanos (Hegel, 1981).

Gadamer en su obra *Verdad y método*, aborda con profundidad este concepto. Encuentra en Kant una génesis del significado de *formación*, cuando describe al hombre como un ser con disposiciones y talentos que deben cultivarse y está en él, la obligación de hacerlo.

Apela al término alemán *Bildung*, que traducimos como *formación*, definida como la apropiación de la cultura influenciada por la tradición de su entorno, con una característica dinámica, de desarrollo y progresión constante. La *formación* es tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esa cultura en cuanto patrimonio personal del hombre culto. *Bildung* está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal (Gadamer, 1993).

Para este autor, la *formación* es un proceso de cambio, un movimiento entre un ser-estar y un ser-no-estar. De esta manera, se refiere al paso de una situación del ser, mucho más elevada, a una transformación del sujeto desde el conocimiento. Según Gadamer, “la formación, pasa a ser algo estrechamente vinculado al concepto de cultura y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 1993:39).

Otros autores abordan la *formación* en relación con la educación. El teórico francés Michel Develay (1987) señala que la *formación* es una educación que se materializa por una cierta visión de aprendizaje y del rol del docente. Vemos coincidencias en algunos de sus postulados con los de

Gadamer cuando afirma que el concepto de formación está íntimamente vinculado al de cultura porque al decir de Develay, el hombre recibe saberes del exterior que interioriza y resignifica, para posteriormente, exteriorizarlos.

Gilles Ferry en su texto *El trayecto de la formación. Los profesores entre la teoría y la práctica*, señala que formarse es un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido. De tal suerte, la *formación* implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas, viene a evocarse como el advenimiento ineludible de un orden de cosas (1991:45).

En el contexto mexicano, la investigadora Patricia Ducoing (2005) señala que a pesar de que la formación es una noción central de las Ciencias de la Educación, ha existido una “carencia de reflexión seria y rigurosa” (2005:164) sobre esta noción.

Anzaldúa Arce (2007) coincide con esta autora al señalar que hasta hace una década esta categoría era poco abordada. Plantea que la formación es un proceso de subjetivación en el que el sujeto resignifica lo que ha sido o imagina ser, en relación a lo que imagina será, en las prácticas para las que se está formando, dándole un nuevo sentido a sus deseos, identificaciones y fantasías, conformando –transformando una identidad (Anzaldúa, 2007).

Díaz Barriga (1993), por su parte afirma, que la formación es una actividad eminentemente humana, por medio de la cual el hombre es capaz de recrear la cultura (Díaz Barriga, 1993).

En cuanto a la formación integral, Edgar Morin (1999) señala que el hombre es un ser complejo por su multidimensionalidad. En consecuencia, la educación debe promover una inteligencia general apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global (1999).

La formación integral implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural. Busca promover el

crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social y ética-valoral.

Una educación con carácter integral se centra en las facultades cognitivas, se relaciona con la necesidad de enseñar a pensar y a aprender y hace hincapié en la amplitud de conocimientos de varias disciplinas, aspecto coincidente con los postulados de Morin (1999). Además, debe motivar a los alumnos y profesores a continuar su educación a largo plazo, manteniendo actualizados sus conocimientos en un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

Para dar respuestas pertinentes a los actuales desafíos, las instituciones de EMS están llamadas a asumir de manera consciente, las transformaciones de este nivel educativo. Sólo un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado por profesores competentes en cuanto a formación integral, favorecerá la aspiración de formar un egresado de calidad, capaz de transformar los contextos con los cuales interactúe.

Formación del profesorado de EMS y RIEMS.

Por eso resulta interesante analizar el proceso de formación que está presente en el profesor de EMS. El profesional, en general, accede a desempeñar su labor tras un proceso de formación que acredita su ejercicio; sin embargo, el profesor de EMS, no transita necesariamente por ese periodo de preparación pedagógico-didáctica de carácter integral, aunque sí se forma como egresado de educación superior.

Las exigencias al desempeño de este docente son elevadas, sobre todo si se considera que a nivel nacional, sólo el 10% de la totalidad de docentes al servicio de la EMS, son profesores de formación inicial, la mayoría de los docentes no cuenta con formación pedagógica y los profesores de tiempo completo, no rebasa el 15% de la planta de las instituciones. Por otra parte, sólo el 60% de los docentes son profesionales titulados y menos de un 20% poseen posgrado. En general, estos docentes ejercen una profesión sin el reconocimiento social adecuado, la mayoría percibe salarios bajos y se

desempeñan en otras actividades. En algunos casos, sobre todo en los docentes más jóvenes, la docencia es asumida como un trabajo de tránsito para acceder luego, a actividades relacionadas con su formación profesional (Macías-Esparza, 2013).

En el año 2008, la SEP dio a conocer en el Diario Oficial de la Federación, los Acuerdos 444 y 447. En el Acuerdo 444 se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del SNB. En el Capítulo II, Artículo 3 se señala que las competencias genéricas deben dar identidad a la EMS, constituyen el perfil del egresado del SNB y todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñarlas. Estas competencias les permiten comprender el mundo e influir en él, los capacita para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida y los prepara para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean (Acuerdo 444, SEP, 2008).

El Acuerdo 447, por su parte, establece en el Capítulo II, Artículo 3, que las competencias docentes son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS. En el Artículo 4 del citado documento, se establecen las competencias y los principales atributos que definen el perfil del docente del SNB (Acuerdo 447, SEP, 2008).

Un análisis de las competencias y atributos establecidos, nos lleva a señalar el carácter integral de las mismas, que rebasa el aspecto de cualificación para asumir la actividad docente, ya que no solo se prestigian los conocimientos, sino que se tiene en cuenta el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, así como la responsabilidad en la actuación diaria. De esta manera, se incide directamente en la formación integral de los estudiantes. Ejemplos concretos son la competencia 6. “Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo” y la 7. “Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes” (Acuerdo 447, SEP, 2008).

En resumen, existe una estrecha relación entre las competencias del perfil del docente y las competencias genéricas que se deben favorecer en el alumno de EMS; es a partir de esta interrelación que el docente debe sustentar su práctica pedagógica.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 destaca en materia de EMS, la necesidad de continuar con la meta de calidad educativa; para ello, se destaca la profesionalización de la carrera docente que estimule el desempeño académico de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización docente, atendiendo de manera oportuna, la formación inicial y la selección de los profesores (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018).

En un estudio realizado por García, Loredó, Luna y Rueda (2008), se propone un modelo de evaluación de competencias docentes para la EMS. En el mismo se destaca que en el contexto institucional se debe gestionar el desarrollo de procesos de formación continua que apoyen la trayectoria profesional del docente, de forma tal que haya un impacto en el tratamiento de las competencias docentes. Los autores señalan que deben diseñarse planes de formación, centrados en las necesidades personales e institucionales en aras de favorecer el perfil del docente de la EMS.

Meléndez y Arenas (2012) muestran resultados de una investigación entre las variables socio académicas como: el género, los años de servicio, los estudios de licenciatura y de maestría, observan que éstas no influyen en el nivel de competencia de los profesores, por lo tanto, se deben asumir proyectos de formación continua basados en las necesidades alusivas al tratamiento de las competencias de la comunidad docente.

Dentro de las acciones para implementar de manera exitosa la RIEMS se encuentra el Programa de Formación Docente para la Educación Media Superior (PROFORDEMS), que se inscribe dentro del Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Este programa está dirigido a todos los profesores activos de bachillerato y su propósito es orientar las acciones de formación y actualización docente y con ello contribuir a lograr las competencias que conforman el perfil del docente de este nivel

educativo (Acuerdo 447 de la SEP, 2008), a fin de promover en los estudiantes los aprendizajes que les demanda la sociedad actual.

El PROFORDEMS ofrece alternativas para la formación y actualización de los docentes, la principal es el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, coordinado e impartido por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). El Diplomado está conformado por módulos que abordan cuestiones pedagógico-didácticas, con una duración de 200 horas y un carácter semi-presencial. También se ofrecen siete especialidades, diseñadas e impartidas por la Universidad Pedagógica Nacional, bajo la modalidad en línea.

Desde el año 2008 y hasta el 2016, el Diplomado de PROFORDEMS ha propiciado la capacitación de los docentes de nivel medio superior; sin embargo, a pesar de haberse impartido en ocho ocasiones, hasta el momento se carece de un estudio general que permita evaluar los logros, carencias y transformaciones que se han apreciado en la mejora de la calidad educativa a lo largo de estas ediciones.

Por otra parte, el Diplomado está dirigido a revisar los elementos que constituyen el perfil del egresado y a orientar la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje, para gestionar ambientes de aprendizaje innovadores; en resumen, abarca sólo aspectos didáctico-pedagógicos, cuando las exigencias de las competencias docentes van mucho más allá.

Aunque los profesores participen en un programa de formación, las reformas educativas no han llegado a las aulas de la forma en que fueron concebidas. Existen diversos factores que hacen que el currículum en acción difiera del currículum prescrito, entre éstos, uno de los principales es el profesor quien, a partir de su historia personal, su ideología y sus significaciones sociales y culturales moldea los principios ideológicos y orientadores de esa reforma educativa (Macías-Esparza, 2013).

En estos momentos han concluido las ediciones del PROFORDEMS y del CERTIDEMS (Proceso de certificación de competencias docentes para la EMS), situación que ha dejado trunco el proceso de adquisición, desarrollo y certificación de competencias exigidas por la RIEMS a los docentes de este nivel educativo.

Compartimos el criterio de Díaz Barriga y Rigo (2000), cuando señalan que la formación docente no debe restringirse, como sucede usualmente, sólo a capacitar a los maestros en técnicas y estrategias orientadas a mejorar la instrumentación del proceso de enseñanza- aprendizaje al margen del proyecto educativo situacional y de la trayectoria como enseñante (Díaz y Rigo, 2000).

Consideramos que se debe partir de establecer una política educativa que asuma las competencias fuera de los contextos neoliberales y que abogue por la formación integral del profesor, donde se prestigie tanto la formación inicial como la formación permanente, y se asuma un proceso de capacitación integral que propicie el cambio de las formas de comprender, actuar, sentir del profesor, una capacitación en esferas integrales, esferas del espíritu al decir de Gadamer.

CONCLUSIONES.

Ante los condicionamientos sociales, económicos y culturales en que vivimos, las instituciones de educación media superior en México, deben responder a las demandas de la calidad del proceso educativo, asumiéndolo en un sentido holístico, que coadyuve a una mejor preparación de sus egresados. Esto requiere de profesores comprometidos y formados en cuanto a las competencias docentes, donde se atiende no sólo la adquisición de saberes, sino también el desarrollo de habilidades, actitudes y valores y de forma especial, la responsabilidad para actuar. El trabajo ha abordado las limitaciones, así como las áreas de oportunidades que en este aspecto presentan los profesores de este nivel educativo para cumplir con las exigencias del perfil docente establecido por la RIEMS.

En este contexto se desarrolla el proyecto de investigación de la autora principal, encaminado a dar respuesta a las insuficiencias en la formación integral del profesor de EMS para asumir su práctica educativa, acorde al enfoque de competencias dentro del contexto local y mundial de la globalización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Acuerdo 444 de la SEP (2008). Recuperado de:
http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf
2. Acuerdo 447 de la SEP (2008). Recuperado de:
http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_447_competencias_docentes_EMS.pdf
3. Anzaldúa, R. E. (2007). Una mirada desde el sujeto. Recuperado de:
www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area...15/.../0251-F.pdf
4. Brunner, J-J. (2010). Globalización de la educación superior: crítica de su figura ideológica. En Revista Iberoamericana de Educación Superior. México ISSUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm. 2. pp. 75-83.
5. Develay, M. (1987). Peut-on former les enseignants? Paris: Esf.
6. Dias, Marco-Antonio R. (2010). ¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad. En Revista Iberoamericana de Educación Superior. México ISSUE-UNAM/Universia vol. I núm 2, pp. 3-19.
7. Díaz Barriga, A. (1993). Didáctica y Currículo. México: Paidós educador.
8. Díaz Barriga, F. y M. Antonio Rigo. (2000). “Formación docente y educación basada en competencias” en María de los Ángeles Valle Flores (comp.). Formación en competencias y certificaciones profesionales. México, UNAM.
9. Ducoing, P. (Coord.). (2005). Sujetos, actores y procesos de formación, México: COMIE.

10. Ferry, G. (1991). El trayecto de la formación. Los profesores entre la teoría y la práctica. México: Paidós educador.
11. Gadamer, H. G. (1993). Verdad y Método. Salamanca: Sígueme.
12. García, B., Loredo, J., Luna, E., y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la Educación Media Superior. Recuperado de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf
13. Hegel, (1981). Fenomenología del espíritu. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
14. Macías-Esparza, C. (2013). Reconstrucción del rol docente de la educación media superior: de enseñante tradicional a enseñante mediador. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Guadalajara, México.
15. Meléndrez, J. & Arenas, J. (2012). Competencias docentes y variables socio académicas en los profesores de educación media superior. Estudio de caso: CECyTES, Plantel Esperanza. Recuperado de http://rediesonoreense.files.wordpress.com/2012/09/redies-11_melendrez-y-miranda1.pdf
16. Morin, E. (1999) Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Recuperado de: <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Articulos/Lossietesaberes/asp.htm>
17. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado de: <http://pnd.gob.mx/>
18. Ruiz Iglesias, M. (2000). El enfoque integral del currículo para la formación de profesionales competentes. México DF. Instituto Politécnico Nacional.
19. SEMS (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, México Recuperado de: www.semss.com.mx/Reforma%20Integral%20EMS%202008/201
20. Torres, J. (2019). Educación neoliberal. El discurso de la excelencia y las prácticas de des-socialización. Conferencia, 6 de febrero de 2019. <http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=7192>

BIBLIOGRAFÍA.

1. Castells, M. (1997). La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. I, La sociedad red, Alianza Editorial, Madrid.
2. Fernández, M. (2006). Desarrollo profesional docente. Granada: Grupo Editorial Universitario.
3. Giroux, H. (2009). Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós.
4. Habermas, J. (1989). Identidades nacionales y postnacionales. Madrid: Tecnos.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Nadia Rosa Chaviano Rodríguez. Doctora en Ciencias Pedagógicas, Máster en Historia del Arte y Licenciada en Lingüística Francesa. Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior en la Universidad Autónoma Chapingo, México. Profesora, investigadora y crítica de arte. Correo electrónico: chavianonadia@gmail.com
2. Pedro Javier Albar Mansoa. Profesor Ayudante Doctor PDI de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, España. Coordinador del Máster Universitario en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales en el Departamento de Escultura y Formación Artística, UCM. Correo electrónico: pjalbar@ucm.es
3. José Cruz Jorge Cortés Carreño. Doctor en Ciencias en Ciencias Agrarias, Máster en Ciencias en Sociología Rural y Licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública. Profesor del Posgrado en el Departamento de Sociología Rural en la Universidad Autónoma Chapingo, México. Correo electrónico: jcortesc@chapingo.mx

RECIBIDO: 4 de diciembre del 2019.

APROBADO: 13 de diciembre del 2019.