

Sólo ensayo



Antología de
jóvenes escritores

Volumen II



Sólo ensayo



Sólo ensayo. Antología de jóvenes escritores. Volumen II

Xicoténcatl Martínez Ruiz, coordinador

Primera edición: 2017

D.R. ©2017 Instituto Politécnico Nacional

Av. Luis Enrique Erro s/n

Unidad Profesional “Adolfo López Mateos”, Zacatenco,

Del. Gustavo A. Madero, C. P. 07738, Ciudad de México

Coordinación Editorial de la Secretaría Académica

Secretaría Académica, 1er. Piso,

Unidad Profesional “Adolfo López Mateos”, Zacatenco,

Del. Gustavo A. Madero, C.P. 07738, Ciudad de México

Diseño y formación: Quinta del Agua Ediciones, S.A. de C.V.

Cuidado de la edición: Diana Gutiérrez

Los capítulos de este libro han sido evaluados por pares a ciegas,
por el Jurado del Premio de Ensayo Innovación Educativa 2016.

ISBN: 978-607-8085-13-2

Impreso en México / Printed in Mexico

I

La educación situada y la “pluriversidad”, contribuciones pedagógicas para la autodeterminación de los pueblos y el florecimiento humano

RAINER EDUARDO GUERRERO HERNÁNDEZ

Escuela Superior de Economía (ESE)

Instituto Politécnico Nacional (IPN)

*El conocimiento es situado, porque es parte y
producto de la actividad, el contexto y la cultura
en que se desarrolla y utiliza,*

DÍAZ BARRIGA, F. (2003)

INTRODUCCIÓN

Los procesos educativos en una sociedad son un pilar fundamental para la reproducción de los esquemas de vida convencionales que se dan dentro de la misma, a través de la transferencia, de generación en generación, de sistemas culturales, familiares, laborales, morales, entre otros. En este sentido, los modelos educativos desarrollados por cada sociedad determinan en gran medida la reproductibilidad de las instituciones, las estructuras del saber, las relaciones sociales de producción y consumo, así como las técnicas productivas y con éstas la relación entre los sujetos de dicha sociedad y el medioambiente.

Siguiendo a Wallerstein (2007), las instituciones dedicadas a la estructuración de saberes de “nivel superior” no se encuentran desvinculadas de los procesos anteriormente referidos y, por tanto, responden hoy en día a los mecanismos que dinamizan el moderno sistema-mundo.

Al hacer una revisión de la historia de las universidades, identificamos en sus patrones organizativos algunas tendencias seculares que se sostienen mediante estructuras de una relativa rigidez. No obstante, es posible reconocer de igual forma que la propia institución ha atravesado por periodos de cambio —en ocasiones drásticos— generalmente vinculados a influencias externas de carácter político, económico e incluso religioso, pero que no menoscaban la incidencia de cierto sector interno —académicos, investigadores y estudiantes, por ejemplo— que se reconoce parte de dicha sociedad (Santos, 2015).

Así pues, identifico a la universidad como un espacio social en disputa política por la legitimación de la creación de conocimiento, al interior del cual se producen debates de época para definir el carácter social que, a su vez, lo define. Una vez clarificado ese sentido, se plantean los objetivos institucionales de los cuales se derivan los currículos.

A lo largo de los últimos siglos, las universidades articuladas en torno al magma de significaciones de la modernidad han fungido como “un elemento esencial en el funcionamiento y la legitimación de las estructuras políticas, económicas y sociales del sistema” (Wallerstein, 2007: 98). Esta configuración moderna de las universidades a nivel mundial es cuestionada en el contexto de la compleja situación que afronta el sistema-mundo: un panorama de crisis caracterizado por el atolladero de sus instituciones y la nula respuesta

efectiva de éstas ante la agudización de las problemáticas a las que la humanidad hace frente, tales como los niveles exacerbados de pobreza y desigualdad, migración, cambio climático, violencia racial y de género, entre otras.

A partir de estas conjeturas, planteamos la necesidad de (re) pensar el quehacer educativo en general y el de las instituciones de “educación superior” en particular, con tal de encauzar los debates pertinentes sobre los dilemas de la humanidad en el siglo XXI, a la luz de las reivindicaciones de los movimientos sociales, marcando como horizontes la autodeterminación de los pueblos y el florecimiento humano.

DE DÓNDE VENIMOS Y DÓNDE ESTAMOS

Desde sus inicios, la lógica de la acumulación ha sido el combustible que dinamiza al sistema-mundo capitalista, teniendo como motor del mismo a las instituciones que le dan forma. De este modo, la configuración de todas las instituciones que convergen en el sistema-mundo contemporáneo está determinada por la apremiante tarea de acumular incesantemente capital, así como de fomentar el desarrollo de los mecanismos que a través del tiempo cumplan con dicha labor última del sistema.

En consecuencia, las instituciones encaminadas al fomento educativo no están exentas de dicha praxeología. Mediante influencias filosóficas, metodológicas y teóricas, el paradigma cartesiano consiguió posicionarse fácilmente como fundamento epistemológico de la modernidad. Mientras que la eficiencia mecanicista, apoyada en las premisas newtonianas del siglo XVIII —el determinismo y

la linealidad—, logró consolidarse como criterio práctico que dinamizaría la construcción del conocimiento en el moderno sistema-mundo.

La disposición performativa de la academia y la universidad moderna ha respondido a este principio rector y, por tanto, las condiciones de optimalidad que encauzan al sistema educativo a cumplir con la norma eficientista se encontraron en la parcelación del conocimiento. Las dos grandes áreas que aglomeran las más vastas disciplinas son, por un lado, las ciencias naturales que se encargarían de la búsqueda de la verdad; por el otro, las humanidades que se ocuparían de la búsqueda de lo bueno y lo bello.

Esta ruptura fundamental —derivada del parcelamiento entre ciencias y humanidades— marcaría un hecho irreversible en el devenir de la historia humana; ya que a partir de esta estructuración de los saberes, la sociedad occidental ha legitimado las decisiones tecnócratas de una élite “especialista”, cuya evaluación “objetiva” de la realidad —derivada de una supuesta imparcialidad valorativa— determina no sólo las formas técnico-organizativas de la sociedad sino también sus disposiciones sociopolíticas (Wallerstein, 1999).

La misma lógica permea desde el siglo XIX en las Instituciones de Educación Superior (IES) no sólo en los países del Bloque Central Europeo —donde se gestó este modelo epistemológico— sino que, al margen del sistema-mundo en un contexto de colonialidad, estos esquemas se reprodujeron a lo largo y ancho del orbe.

La complejidad que envuelve al mundo contemporáneo nos interroga como especie; el contexto global enmarcado en el moderno sistema-mundo capitalista limita las condiciones para desplegar las

capacidades sociales, más aún ante el panorama tan asimétrico relacionado con la satisfacción de necesidades humanas.

En el capitalismo, el mercado es aquel ente que define la distribución geográfica de las fuentes de bienestar disponibles en el planeta, así como su tipología, concentrándolas en zonas estratégicas para la acumulación de capital, esto es, en regiones metropolitanas, dejando en condiciones desfavorables a la periferia del mundo. La institución del mercado-mundial como espacio vital del sistema-mundo implicó la separación explícita entre producción y consumo, en esta espacialidad el dinero adquiere relevancia como mediador de las relaciones sociales (Gonçalves, 2001). Esta separación básica niega la relación entre la producción y los territorios específicos —condicionados por nociones “naturales” como el clima y la fauna—, para vincularla a la demanda mundial dinamizada hegemonícamente por el consumo de las naciones centro. Un sistema de reproducción social fundado en el mercado —que tiene como premisa la acumulación de capital— es estrictamente excluyente.

Las asimetrías antes referidas exacerbaban sus efectos entre la sociedad en la medida en que avanza la división internacional del trabajo y, con ésta, la polarización geográfica del sistema tecno-productivo. Las olas de migraciones no son más que un reflejo instantáneo de los flujos relevantes para el sistema-mundo, adonde se dirige geográficamente la concentración de fuentes de bienestar, la necesidad de los sujetos les seguirá inercialmente; considerando, además, que el sistema económico-moderno —relaciones de producción y consumo— ha puesto en jaque al medio ambiente y con éste al abastecimiento y la sostenibilidad de recursos esenciales para la reproducción de la vida. La racionalidad económica que

permea las relaciones sociales contemporáneas produce aberraciones como que las tierras más fértiles de las naciones periféricas sean destinadas a la producción de energía —en forma de alimentos y/o minerales— la cual se traslada al centro, incrementando la entropía en el planeta, con tal de producir combustibles para toda su maquinaria productiva y/o militar.

Esta situación compromete considerablemente la posibilidad de que las sociedades se desenvuelvan en el ámbito del florecimiento humano, entendiendo por éste al despliegue de las fuerzas esenciales humanas, la relación dialéctica entre necesidades y capacidades. “La persona rica es la que necesita mucho (cualitativa y cuantitativamente) y ha desarrollado sus capacidades en profundidad y en extensión (se ha apropiado ampliamente de las capacidades generadas por las generaciones precedentes)” (Boltvinik, 2007: 348). En consecuencia, hoy por hoy, se vuelve más que necesario el cuestionamiento al parcelamiento del conocimiento en detrimento de una “educación integral”, que favorezca el análisis de los problemas complejos a los que nos enfrentamos; así como la reflexión crítica hacia la tecnificación absoluta de la vida humana, ante el deterioro de las condiciones de una vida digna, una situación que se generaliza en el ámbito global. En este orden de ideas, resulta alarmante que países periféricos repliquen incondicionalmente currículos académicos provenientes de geografías donde las condiciones de vida divergen totalmente de los patrones locales.

El currículo que se desarrolla en muchas de las universidades de la periferia está conformado a partir de saberes/conocimientos contruidos en contextos muy distintos a los nuestros, por tanto, su capacidad para resolver los problemas que nos aquejan es limitada.

CONOCIMIENTO UNIVERSITARIO Y CONOCIMIENTO PLURIVERSITARIO

Según este enfoque es importante (re)pensar la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje insertos en una epistemología eurocéntrica que se aplican en nuestras universidades y que no han contribuido al desarrollo del florecimiento humano. ¿De qué formas se manifestarían las necesarias pedagogías alternativas?

Como se ha mencionado, la universidad contemporánea se corresponde con un paradigma tecno-organizativo de la construcción de saberes en la época moderna. Su aparato burocrático, por demás rígido, atiende los requerimientos educativos de una matrícula de estudiantes que, por las características del currículo, generalmente son de tiempo completo. Éstas, entre otras condiciones, generan restricciones para el desarrollo humano y profesional de los bienaventurados que aspiran y en efecto acceden a una educación de nivel superior.

El conocimiento universitario [...] fue a lo largo del siglo XX un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades. (Santos, 2015: 107)

El conocimiento universitario en la modernidad se presenta, así, como homogéneo y verticalizado. Esto es, sus actores comparten cierto perfil “académico” en el sentido de que se plantean objetivos similares para construir conocimiento, además de que lo desarrollan bajo esquemas jerarquizados —véase, la relación profesor/alumno o investigador/objeto de estudio—.

La manera en que tradicionalmente se ha estructurado el saber dentro del sistema-mundo arrastra como lastre la epistemología eurocéntrica, ésta se esmera, como hemos visto, en parcelar el conocimiento y presumir que el saber occidental corresponde a irrefutables verdades universales. En la actualidad, estos esquemas de pensamiento se encuentran en cuestionamiento constante, ya que se vislumbran desde las más variadas áreas del saber alternativas metodológicas cuyo avance desvanece las fronteras que artificialmente se edificaron sobre éstas. Desde las ciencias, el análisis de sistemas complejos permitió el acercamiento a los postulados humanistas sobre las construcciones culturales. De esta manera hemos llegado a un punto de inflexión en las estructuras del saber dentro del sistema-mundo, enmarcado dentro de la crisis del magma de las significaciones modernas. La crisis contemporánea del sistema-mundo capitalista se refleja no sólo en la estructura de la economía-mundo sino que contempla de igual forma las dimensiones del saber (Wallerstein, 2007).

En este sentido, la crisis contemporánea de las IES se caracteriza por : a) crisis de hegemonía, ya que ha dejado de considerarse a la universidad como el monopolio de la construcción de conocimientos —incluso de “movilidad social”— y se busca constantemente fuentes alternativas para la realización de esta función social; b) crisis de legitimidad, en tanto que su existencia institucional ha perdido consenso entre los estratos poblacionales que hasta ahora le habían sustentado, al no identificarle más principios democráticos; y c) crisis institucional, cuando a ésta, como condición social, se le dejó de garantizar las condiciones materiales que permitieran su reproducción, en términos financieros o presupuestarios (Santos, 2015).

Las presiones por la reconfiguración de las IES en los últimos años tensan la estructura rígida que se construyó inmersa en la modernidad y, ante esto, se vislumbran dos posibles caminos para la gestión de dichas tensiones. Por un lado, la investida conservadora que tiende a la mercantilización del conocimiento, expresada en la relación universidad-sector privado de la economía cuya consecuencia máxima sería la consolidación de un “mercado universitario”. Por otra parte el surgimiento de “nuevos actores” en la vida pública de las sociedades, específicamente a partir de las décadas de los años sesenta y setenta del siglo XX, ha presionado a la comunidad universitaria a “poner los pies sobre la tierra” y a voltear a ver los movimientos que se gestan en las bases sociales que le han dado sentido. En este orden de ideas, El conocimiento pluriversitario adquiere un carácter contextualizado, abiertamente vinculado con las problemáticas sociales partiendo de la interactividad con las reivindicaciones sociales, no así reproduciendo la unilateralidad característica del conocimiento universitario —donde el investigador define temas, métodos y ritmos de abordaje de problema— (Vila Merino, 2012).

Estos postulados no son excluyentes y en la realidad se expresan en una tensión constante, de acuerdo al *rapport de forces*, entre el sector privado y el comunitario de determinadas sociedades. Mi postura identifica, en la segunda vertiente planteada, las facultades emancipadoras que favorecerían procesos sociales de reproducción de vida, no así de capital.

Al exponer las contradicciones de la pretendida universalidad científica europea/occidental y, con esto, los límites de las universidades —como instituciones educativas donde se construye o reproduce conocimiento vinculado a las dimensiones económicas y/o de

mercado, además de sus esquemas curriculares multiplicados indiscriminadamente a lo largo del mundo—, pretendo introducir al debate formas alternativas de organización en el ámbito educativo.

De este modo, se postula a la “pluriversidad” como alteridad práctica para la construcción del conocimiento en el siglo XXI; no sólo por cuestionar las “versiones únicas” a partir de las cuales se “catequiza” en la academia moderna, lacerando así el potencial creativo del ser humano, sino también por evidenciar que existen múltiples formas de conocer el mundo, más allá de la racionalidad occidental (Echeverría, 2012). La multiplicidad de formas y medios de conocer nuestro planeta está vinculada con la riqueza cultural con la que cuenta la humanidad a lo largo y ancho del mismo, formando así grupos de pertenencia y/o referencia cultural desde los que se articulan los más variados modos de entender(se) (en) el mundo.

Como resultado, desde el arcoíris de comunidades de aprendizaje que se manifiestan en tan diversas geografías, se postula el modelo pedagógico de educación situada como potenciador de dichas experiencias.

LA EDUCACIÓN SITUADA Y EL FLORECIMIENTO HUMANO

La educación situada es un modelo que plantea enfocar los esfuerzos del quehacer educativo en el sujeto que aprende y no en la disciplina misma o en la transferencia de acervos acabados de conocimientos. Se basa en tres conceptos fundamentales e interdependientes, aplicados a los procesos de enseñanza-aprendizaje: el contexto, el hacer y la cultura (Díaz Barriga, 2003).

En la educación situada los conocimientos emergen en un contexto determinado; para cualquier producción de saberes resulta indispensable reconocer las condiciones espaciales y temporales que le dan sentido. El aprendizaje se concibe como proceso dialógico, una interacción permanente entre personas y el mundo físico. Por otra parte, el conocer y el hacer están vinculados a través de procesos praxeológicos, por tanto es indispensable considerar la construcción de los significados desde la praxis; el aprendizaje es significativo donde se enlazan la acción y la reflexión. Finalmente, en este modelo, se identifica a la cultura como un factor relevante inmerso en los procesos de aprendizaje, ya que a partir de códigos sociales se producen constantemente los significados que se comparten con los demás, y de este modo se considera a la educación como un hecho social. “Si bien los significados que cada sujeto construye son diversos, hay una significación social que se construye con los grupos de referencia” (UPCPE, 2016: 31) —de género, laborales, religiosos, disciplinares, entre otros—. Así pues, el conocer se configura como un hacer socio-cultural reflexivo que adquiere sentido desde el lugar y el espacio en que se genera.

De acuerdo con esta perspectiva, es necesario plantear el fortalecimiento del vínculo entre el sujeto y el espacio en que éste aprende. Al significar dichos espacios desde una construcción colectiva del conocimiento se consigue territorializar el saber.

Se trata de consolidar grupos de pertenencia a través del fortalecimiento de los espacios culturales guiados por valores comunes tales como la reciprocidad y la solidaridad. Fomentar la participación activa de los sujetos, comprometidos con la transformación de su ambiente (UPCPE, 2016).

Este modelo educativo considera que el aprendizaje significativo se encuentra estrechamente relacionado con las prácticas cotidianas de sus actores; sus actividades se arraigan como saberes en la medida en que sean relevantes para el sujeto que aprende (Díaz Barriga, 2003). Para la enseñanza situada es esencial presentar al aprendiz situaciones cercanas a éste, para que el aprendizaje adquiera consistencia, pero siempre cuidando mantener cierta distancia con la finalidad de generar condiciones de involucramiento, interés e indagación —evitando respuestas desde el sentido común—. Al alejar al educando de lo “convencionalmente conocido” se propicia una praxis transformadora. La importancia que se le asigne a la situación problematizada —el calentamiento global, pobreza, migración, inequidad de género—, con base en las condiciones del territorio, será la motivación de los sujetos del grupo de pertenencia para construir otro porvenir.

El sustento teórico de los trayectos pluriversitarios consiste en entender los procesos de enseñanza-aprendizaje como un constante diálogo para la (re)significación de la praxis social en un contexto dado, ya sea a nivel local, desde las comunidades o a nivel global como especie humana. Este diálogo permanente se propone en condiciones horizontales, sin la pretensión de relaciones asimétricas del saber, y no sólo se lleva a cabo entre los individuos, grupos de pertenencia, sociedades y/o civilizaciones, sino también entre estos y el medio ambiente.

A partir de esta praxis dialógica, se postula como premisa pedagógica el rizoma: acción-reflexión-acción. Reflexionar sobre nuestra práctica requiere definir la intención, el fundamento y el procedimiento de acuerdo a cada contexto y necesidades de los diferentes grupos que participan en el proceso educativo. Esto

requiere proponer diversas estrategias de formación y autoformación, una relación estrecha entre pensar-hacer, poder-hacer, para emprender una praxis (sujeto que reflexiona sobre su propia práctica) consecuente con una filosofía sustentada por valores humanos. Los conocimientos deben estar orientados al bienestar de los seres humanos, además de propiciar el acceso a la información y la igualdad de oportunidades para su utilización, así como una estructura democrática del saber.

No se trata de desechar completamente los significados y las prácticas construidos por la humanidad hasta estos momentos, sino de una suerte de decisión consciente y consensuada sobre el “qué se queda y qué se modifica”. Esto se traduce en la posibilidad de redimirla incidencia de la actividad humana para con la naturaleza y el resto de la sociedad, con posicionamientos claros ante la violencia de género, la discriminación racial, entre otros problemas.

En otras palabras, la redención humana es posible desde estos otros miradores epistemológicos. Replantear la técnica como un conocimiento sin neutralidad nos permitiría encauzarle hacia soluciones reales para las problemáticas que aquejan al ser humano y al medio ambiente, por encima de premisas que favorezcan la reproducción de modelos económicos obsoletos sustentados en las necesidades del mercado (Valencia, 2015). Es posible, hoy por hoy, dar una vuelta de tuerca al principio que dinamiza al sistema-mundo —la eficiencia mecanicista para la acumulación de capital— y construir los mecanismos que nos permitan explorar la capacidad humana con vistas al florecimiento humano.

Este panorama presenta amplios desafíos para la práctica docente, ya que reproducir las metodologías didácticas y evaluativas

propias de las estructuras del saber inmersas en el moderno sistema-mundo, produce serias limitaciones en la potencialidad emancipadora de las pedagogías alternativas. Al respecto:

...para lograr un currículo y una enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno se requieren propuestas para la formación docente orientadas tanto a una reflexión crítica que conduzca a prácticas educativas innovadoras como a un cambio sensible en las concepciones de los actores educativos. (Díaz Barriga: 2006: 14)

La profesionalización, en un contexto pluriversitario, prioriza las necesidades humanas sobre las del mercado y la acumulación de capital, de tal modo que ésta propicia un viraje de la lógica sistémica de la eficiencia mecanicista hacia un principio de reciprocidad y solidaridad, fortaleciendo los lazos comunitarios y la relación de los sujetos con el medio ambiente.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Tras la puesta en escena del mercado-mundial como mediador de las relaciones sociales a nivel global —regido por principios colonialistas— las afectaciones a la vida de los individuos y sus comunidades, así como al medio ambiente, se despliegan en dos dimensiones espaciales. La primera de ellas es precisamente esa, la global, donde bajo el régimen del sistema-mundo moderno-colonial se (re)producen asimetrías entre el centro y la periferia; la otra de ellas —la que interesa peculiarmente en este ensayo— es la dimen-

sión local, donde los individuos y sus comunidades tienen mayor capacidad de incidencia sobre su entorno.

La consolidación de comunidades de aprendizaje y su pertinente territorialización fomenta procesos de autodeterminación —para decidir sobre su contexto, sobre su tiempo-espacio—. El objetivo de la educación situada es procurar la construcción de un conocimiento intersubjetivo y, en oposición al modelo educativo convencional, generar sujetos activos que se desenvuelvan bajo un principio transformador.

Es una educación situada porque sus actores asumen sus posiciones desde las cuales efectúan una lectura del mundo, sin temor al estigma sobre la pretendida “neutralidad” del conocimiento racional o científico-vulgar. La territorialización del saber fomenta un involucramiento real de sus actores con los problemas que aquejan a sus comunidades, y de este modo promueve una contracorriente de la dislocación entre la producción y el consumo de fuentes de bienestar, acercando a las comunidades a desarrollarse en la esfera del florecimiento humano.

La heterogeneidad del conocimiento pluriversitario se esgrime en contra de las incomunicaciones edificadas por las pretensiones universalistas; en este sentido, el desarrollo de diálogos se torna primordial, diálogos entre pares, horizontales. Se trata de identificar la similitud en las diferencias y reconocer la dignidad intrínseca en cada cultura, desarrollar una suerte de “universalismo universal” —de todos y todas— y no así, monocultural o unidireccionado.

En suma, la promoción de procesos de autodeterminación de los pueblos —fortalecida por la educación situada bajo principios pluriversitarios— articula valores democráticos directos o participativos, cuya finalidad consiste en que sus actores inmediatos

deliberen de manera autónoma sobre su manera de organización técnica y disposiciones sociopolíticas, con vistas a satisfacer las propias necesidades humanas en oposición a las necesidades de acumulación capitalista.

Experiencias de este tipo existen y resisten desde las más diversas geografías. Al reconocerlas es posible entablar diálogos que nos vinculen y apuntar a horizontes varios que poco tendrán que ver con el obsoleto paradigma de la modernidad: “la educación del encierro”.

REFERENCIAS

- Boltvinik, J. (2007). Autodeterminación y florecimiento humano. Reflexiones sobre desarrollo, política social y pobreza. En Calva, J. L. (coord.) (2007). *Agenda para el desarrollo. Volumen 11, Empleo, ingreso y bienestar*. México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa, pp. 346-369.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber: reinventar el poder*. Montevideo: Trilce Ediciones / Extensión Universitaria, Universidad de la República.
- De Sousa Santos, B. (2015). *La Universidad en el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Díaz Barriga, F. (2003). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Dussel, E. (2008) Meditaciones anti-cartesianas: sobre el anti-discurso filosófico de la modernidad. *Tabula Rosa*, 9, pp. 153-197.
- Echeverría, J. (2012). Pluralidad de la Filosofía: pluriversidad versus universidad. *Ontology Studies / Cuadernos de Ontología*, 12, pp. 373-388.
- Gonçalves, C. W. (2001) *Geo-grafías: movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. México: Siglo XXI.
- Unidad Pedagógica Cultural de Profesionalización y Enseñanza (2016). *Modelo educativo de profesionalización humanista*. México: UPC-PEC.

- Valencia, A. O. (2015). Sobre la Técnica. Reflexiones filosóficas de José Gaos para el IPN. *Innovación Educativa*, 15 (69), pp. 73-96.
- Vila Merino, E. S. (2012) Ciudadanía, equidad e innovación: reflexiones sobre la política de responsabilidad social de las universidades. *Innovación Educativa* 12(59), pp. 61-85.
- Wallerstein, I. (1999). *Impensar las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2007). *El universalismo europeo, el discurso del poder*. México: Siglo XXI.

Sólo ensayo. *Antología de jóvenes escritores. Volumen II* expande un proyecto que esperamos tenga larga vida, pues reúne el trabajo de jóvenes y orgullosos estudiantes politécnicos, que brillan por su amor a la ciencia y a la palabra, y de los cuales esperamos que lleguen a realizarse, cumpliendo a cabalidad la gran promesa que hoy son.

En estas páginas también se nos ofrece un espacio abierto donde aflora el diálogo y reverbera el pensamiento crítico, una ventana que nos ofrece una mirada a la creatividad, al talento, la disciplina y la voluntad de trascender de nuestra juventud que ensayo tras ensayo construye la ciencia del mañana y transforma nuestro mundo. Un libro que nace de la irrefrenable búsqueda del saber que nos libera, así como de la concreción de los proyectos personales y profesionales, científicos, académicos y existenciales que se conciben en el pensar, nacen con la praxis científica y florecen en la escritura y en la generación de nuestras utopías y conocimientos.

