

Interrogar el sentido del conocimiento escolar ante la pandemia

BERTHA OROZCO FUENTES*

ANTES, UN RODEO DE COYUNTURA

Este trabajo parte de ciertas líneas de reflexión que hemos desarrollado en anteriores trabajos en relación con los fines de la educación como objeto de estudio de la pedagogía y, particularmente, sobre el sentido del conocimiento escolar, así como lo relacionado con la selección de contenidos curriculares y su manejo didáctico como saberes que se transmiten a los educandos en las escuelas (Orozco, 2011; 2012; 2016). Dichas reflexiones se recuperan en la actual coyuntura de confinamiento por la pandemia de COVID-19, con el propósito de interrogar acerca de cómo los sistemas educativos han brindado mayor dedicación a las respuestas inmediatas —centradas en el uso de las tecnologías— para mantener el funcionamiento escolar desde casa (porque había que actuar rápidamente para mantener la operación didáctica y la función social de la educación), pero han dejado en segundo término temas importantes, como el tratamiento de los contenidos curriculares y las alternativas de enseñanza que los y las profesoras han tenido que atender en esta coyuntura para mantener la comunicación con sus estudiantes.

Hace unos años nos preguntábamos, en el plano de lo teórico y con base en las conceptualizaciones de Butler, sobre los límites del conocimiento educativo escolar, es decir, “sobre los límites de los modos del saber porque [una misma] ya se ha tropezado con una crisis en el interior del campo epistemológico que habita” (Butler, 2001: 3). Este cuestionamiento hoy cobra vigencia en relación con los fines de la educación y en cuanto al sentido del conocimiento escolar que se transmite en las escuelas, los cuales se han visto trastocados por la irrupción de la pandemia que se ha expandido globalmente desde el comienzo del 2020. Este fenómeno ha afectado al campo de la educación en múltiples planos y niveles de realidad, desde la gestión estatal, lo escolar propiamente dicho, pasando por los procesos de interacción educativa y la organización metodológica de los saberes y contenidos escolares, entre otros. En síntesis, todo este desordenamiento/ordenamiento contingente ha pasado, nos ha pasado, ante la irrupción atropellada de la pandemia.

Recepción: 6 de agosto de 2020 | Aceptación: 13 de septiembre de 2020

* Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: debates teóricos y filosóficos en el campo de la educación; currículo y procesos de asesoría curricular; formación de docentes. CE: bof@unam.mx

En México, por citar nuestro entorno, se organizó rápidamente el programa Aprende en Casa a través de plataformas y por televisión para “concluir” el ciclo escolar 2019-2020 de la educación básica y media superior. A partir de agosto de este mismo año arranca la versión Aprende en Casa 2, mediante convenios con televisoras privadas y estatales para mantener en funcionamiento al sistema escolar. Aunque sabemos que estas transmisiones televisivas son un logro, al mismo tiempo enfrentan retos, tensiones y altibajos. Lo importante ha sido mantener la operatividad de la educación escolarizada; poco se ha dicho en cuanto a adecuaciones de los contenidos escolares y sobre las estrategias didácticas para su transmisión.

El confinamiento forzoso, aunque no por todos observado, nos mantiene en medio de una condición confusa; en un *impasse*, mezcla de incertidumbre e impaciencia, a la vez que de búsqueda de explicaciones y comprensión sobre lo que *nos pasa* en la relación educativa, entre el Estado y la sociedad, entre educadores y educandos, entre directivos, supervisores, estudiantes, maestros, padres y madres de familia. Al mismo tiempo que nos preguntamos “quiénes somos”, estamos siendo afectados en este presente histórico —en el devenir del *dado-dándose* (Zemelman, 1987)— por los efectos ya visibles de esta condición de confinamiento en cuanto a las brechas sociales, educativas, cognitivas y tecnológicas que ahora se han agudizado; pero sobre todo nos preguntamos “qué podemos saber y hacer” frente al presente que nos condiciona. Estas interrogantes las tomamos en préstamo de la obra de Foucault, recuperadas por Butler (2001), con la esperanza de que el acontecimiento de la pandemia no nos determine para siempre, porque, como decía Freire (2004: 20) “somos seres condicionados, mas no determinados” por nuestras circunstancias históricas.

CONOCIMIENTO ESCOLAR Y PANDEMIA

Planteamos un ejercicio de problematización que nos permita, por lo pronto, reflexionar sobre lo que nos pasa para reactivar, reactualizar y renovar, en lo posible, el sentido del conocimiento escolar que desde principios del siglo XIX —y bajo diferentes proyectos educativos— ha transmitido la escuela de la modernidad mediante la gestión del conocimiento escolar. Un conocimiento que los Estados nacionales han impulsado, no en sentido homogéneo ciertamente, pero desde una epistemología cuya matriz abriga como baluarte, sin cuestionamiento alguno, al conocimiento científico, considerado como el más valioso y legítimo, en el que se finca el progreso (siglo XIX) y el desarrollo (siglos XX y XXI) de las naciones. Ese conocimiento científico —o particular saber que nos constituye como subjetividades, diría Foucault (s/f)— es el motor de un modo de producción capitalista, ahora en su versión postindustrial (Lyotard, 1994), cuya consecuencia histórica es la situación límite que esta pandemia ha mostrado.

¿Situación límite? Sí, el límite del modo de producción de la economía de mercado basada en la lógica de la razón instrumental por encima de la razón humana; el límite de un tipo de producción para el consumo irracional y hedonista por parte de quienes cuentan con la riqueza y el poder adquisitivo, esto es, para la satisfacción del placer individualista, egoísta y superfluo, que deja

sumida en la pobreza a más de la mitad de la humanidad, cuya opción es el consumo de productos “chatarra”. Mayoría humana excluida de sus derechos humanos y el acceso efectivo a una vida digna, a la salud y el bienestar, a la alimentación, a la felicidad individual y colectiva, al entretenimiento, a oportunidades de empleo y a la educación como derecho humano.

El modelo de economía neoliberal o de mercado, como también se le nombra, es el resultado de la forma de vida de la modernidad como época histórica, que condiciona el vínculo entre educación y sociedad, así como al modelo educativo que constituye y forma individuos para que la actual sociedad del conocimiento, en singular y uniforme, funcione. Sostenemos como hipótesis que se han erosionado los fines educativos para formar seres virtuosos como en la época clásica; o seres solidarios y una ciudadanía no individualista por la cual pugnó el movimiento de Escuela Nueva en la primera mitad del siglo pasado; o la tradición de la educación y de la pedagogía en América Latina, en donde el vínculo entre educación, política y cultura constituye un signo de nuestra historia e identidad. En estas tradiciones pedagógicas y educativas siempre ha estado presente la relación con lo otro, los otros, para formar un tejido social incluyente y esperanzador, y para formar sujetos, así como subjetividades que se constituyen también en la relación educativa como mediación.

La escuela moderna del siglo XXI, como sistema, ha contribuido al desarrollo de la humanidad, mas en las condiciones del presente —y por los desafíos que se enfrentan en esta coyuntura—, habrá que poner en cuestión con argumentos críticos el conocimiento escolar y construir propuestas de cómo reactivar a la escuela como espacio educativo; al mismo tiempo, interrogar cómo este conocimiento y sus procesos de transmisión hoy tocan su límite epistemológico con mayor evidencia. Empezar con la indagación sobre los fundamentos del conocimiento científico que se imparte a través de una selección de contenidos curriculares permitiría comenzar a desmontar los procesos de la formación escolar de seres funcionales al sistema y a la sociedad neoliberal.

De manera acotada, y como objeto de estudio, observamos el sentido del conocimiento escolar que por generaciones, desde diversos enfoques teóricos, pero bajo la misma matriz epistémica, ha constituido sujetos y subjetividades que buscan habilitarse en los “conocimientos operacionales” (Barnett, 2001) que demanda el modelo productivo de la economía de mercado actualmente; un conocimiento que ha dejado al planeta en la situación límite de la crisis ambiental y el cambio climático, como sostienen González y Meira (2020).

No somos especialistas en educación ambiental, pero por sus enseñanzas podemos advertir, como educadores y ciudadanos, que el cambio climático es el mayor desafío que la humanidad enfrenta en este momento histórico y esta idea hay que articularla al conocimiento que se transmite en las escuelas, el cual se encuentra en situación límite.

Esta realidad histórica podría comprenderse como parte del conocimiento en una escuela que en este momento podría dar un giro de timón en los procesos de selección, organización y modos de transmisión de los contenidos curriculares o saberes; lo anterior, en la lógica de abrir los ojos de todos los sujetos de la educación y encontrar nuevos sentidos de la condición humana y de su

relación con el conocimiento legitimado y con el conocimiento escolar. Hablamos de sentidos que permitirían comprender esta situación límite e interrogar los mecanismos de legitimación (Lyotard, 1994) de esos saberes; de una escuela que transmite contenidos instruccionales que están siendo interrogados, que deben ser puestos en suspenso para pensar en nuevas formas de selección y organización de dichos contenidos. Estas nuevas formas requerirán de diseños curriculares que habiliten gradualmente, sin apresuramientos, pero sin demasiada lentitud, un giro radical hacia otras finalidades del conocimiento escolar; y que permitirán introducir saberes otros, o rescatar los ya existentes en el currículo, pero con estrategias diferentes de comunicación de los contenidos que nos formen hacia nuevas y renovadas prácticas sociales, humanas y de la relación con la naturaleza.

En síntesis, éste es el límite del conocimiento escolar sobre el cual habrá que seguir debatiendo, problematizando y reflexionando para otra nueva escuela.

LA COYUNTURA DE LA EDUCACIÓN EN EL 2020: ¿EN DÓNDE ESTÁBAMOS Y AHORA HACIA DÓNDE IREMOS?

Este apartado toca un plano más inmediato, con el propósito de continuar las reflexiones en el sentido de las preguntas arriba citadas y de abrir o continuar el debate a futuro. Comenzaré con el instante aquel del 17 de marzo en que se anunció, en el Consejo Interno de mi instituto, que debíamos guardar la “sana distancia” en casa, en la línea de lo que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) dispuso en aquel momento, con prudencia y para el cuidado de su comunidad, ante la amenaza inmediata del avance de la pandemia de la COVID-19. Ese día, con prisas y tratando de no olvidar materiales de trabajo que eventualmente pudieran requerirse en la “encerrona”, nos fuimos con pesar, sin tener claridad de lo que vendría.

Hasta ese momento vivíamos activa y comprometidamente en nuestras responsabilidades como profesionales de la docencia, la investigación y la difusión, condicionadas/os en medio de tensiones, desde los años noventa, por las políticas y el movimiento de reforma educativa que a nivel global navegaba en las aguas —no siempre apacibles— de cambios e innovaciones; estas reformas se orientaban a superar las brechas educativas y a transmitir conocimientos, aprendizajes y competencias en aras de fortalecer la “calidad” educativa y la formación para el mundo del trabajo (Planas, 2013), en el marco de la “producción flexible” y la economía de mercado (Castells, 1996).

Este modelo de producción se alimenta del conocimiento científico y tecnológico legitimado a fines del siglo XX, “en contextos de aplicación” (Gibbons, *et al.*, 1997), hasta llegar al extremo de entender el conocimiento escolar como “conocimiento operacional” (Barnett, 2001) para ser usado por los egresados de escuelas, institutos y universidades en su práctica profesional en las grandes industrias, corporaciones y transnacionales de la era postindustrial. Lyotard (1994) se refiere a este conocimiento operacional como el saber científico que se convierte en mercancía.

En tensión con la direccionalidad política de las reformas educativas hegemónicas, y bajo investigaciones argumentadas, en los diferentes ámbitos del quehacer educativo se desarrollaban discusiones y cuestionamientos sobre la educación y el funcionamiento de los sistemas educativos nacionales. Contábamos —contamos aún— con discursos de política que ponen en tensión al conocimiento legitimado como mercancía; discursos que son revisados y recuperados en las circunstancias de cada región, país e institución educativa. Uno de los referentes de estas discusiones lo constituye la política de Educación para Todos impulsada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desde 1992 (Haggis, 1992), que ha implicado un esfuerzo mayúsculo para sostener la idea de la educación como un derecho humano, pero siempre bajo la tensión de educar en conocimientos útiles para una sociedad igualitaria y de promover procesos para la equidad. Otro referente son los Objetivos de Desarrollo del Milenio presentados por Naciones Unidas en el año 2000 (PNUD, s/f) para orientar el rumbo de la educación y sus reformas hacia el 2015. A estos objetivos se sumaron, aunque con menos popularidad, los Objetivos del Desarrollo Sostenible (Agenda 2030) firmados en septiembre de 2015 en Nueva York por los países miembros de Naciones Unidas, México entre ellos. La declaratoria dice:

La presente Agenda es un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad. También tiene por objeto fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de la libertad. Reconocemos que la erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones, incluida la pobreza extrema, es el mayor desafío a que se enfrenta el mundo y constituye un requisito indispensable para el desarrollo sostenible (ONU, 2015: 1).

Hay que insistir en que el más importante desafío es enfrentar el cambio climático, pero no sólo como cuidado o conservación del medio ambiente. En los últimos años el discurso ambientalista ha perdido fuerza por la cerrazón de los grandes capitales y de los gobiernos de los países defensores del modelo económico neoliberal y de acumulación de ganancias para unos cuantos; un modelo de economía, comercio y consumo que ha depredado los recursos naturales y que, por tanto, es el principal causante de la pandemia de COVID-19.

Los 17 objetivos para el desarrollo sostenible y las 169 metas propuestas asumen como una de sus prioridades urgentes el combate a la pobreza en todas sus formas y grados. El objetivo 4 explícitamente alude a la educación: “Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2015: 16).

Frente a este objetivo habría que insistir sobre las formas de legitimación del conocimiento científico que las actuales reformas educativas promueven: los programas educativos, por lo menos desde los años noventa, no han revisado, ni trabajado suficientemente los límites de ese conocimiento y su selección como contenidos escolares.

Sostengo que estamos ante una situación límite para la humanidad por los cambios y problemas actuales, pero como señalan González y Meira (2020) y ya hemos dicho anteriormente, el desafío mayúsculo es el cambio climático, problemática a la que el sistema escolar no ha prestado suficiente atención, aunque sí es un contenido obligado en el currículo, dadas las agendas antes mencionadas. Los esfuerzos, agendas, programas y financiamientos de los Estados nacionales, de sus gobiernos y de sus sistemas educativos son insuficientes para poner la problemática ambiental en el centro de la atención.

En la actual coyuntura de confinamiento por la COVID-19 observamos con preocupación, a través de los medios de comunicación, que ciertos gobiernos, líderes políticos y sectores niegan la complejidad de la pandemia; niegan sus antecedentes, sus causas y sus efectos. No la quieren ver, o confían en que la ciencia y la tecnología vigentes resolverán el problema. Esto es, sostienen que nuevamente será el conocimiento científico el que aportará las soluciones.

Todos estamos a la espera de la vacuna para controlar el contagio de la COVID-19, que será posible gracias a los avances científicos y tecnológicos, aunque ya se avizora una batalla comercial para su distribución. Muchos piensan que la vacuna será suficiente para volver a la “normalidad”, o a la casi normalidad, o para una “nueva normalidad”. Mas ya nada volverá a ser como antes; ya no podremos ser los mismos sujetos sociales y educativos. Entonces, hay que trabajar en la situación límite de los conocimientos y verdades bajo los cuales hemos sido formados como subjetividades, diría Foucault (s/f). Uno de esos límites que se deberá poner en cuestión, insistimos, es el tipo de conocimiento que la escuela ha privilegiado en sus diferentes épocas históricas. ¿Habrá conocimientos rescatables de los contenidos escolares vigentes y aun de anteriores etapas en la historia de la escuela como institución?, muy probablemente los habrá, pero su recuperación no tiene que ver con el contenido predicado como normativa de conocimiento legitimado, sino con ir a su génesis e identificar cómo, mediante qué prácticas, juegos de saber y de poder (Foucault, 1982; Butler, 2001) ese conocimiento quedó instalado como un “enunciado” (Foucault, 1982) legitimado, y a qué tipo de prácticas educativas conduce.

En todo caso, hemos de comenzar a bordar una criticidad como forma de cuestionamiento y como una estrategia de producción de conocimiento escolar. Por más que se ha predicado que entre las funciones de la escuela está la de formar mujeres y hombres reflexivos y críticos, no deja de asumirse una forma de crítica como juicio de lo correcto y lo incorrecto. En sentido distinto, la criticidad como una forma y estrategia de conocimiento —como dice Butler (2001) y propuso Foucault— es, sin duda, una herramienta vigente para pensar y problematizar el sentido del conocimiento escolar, el cual pone en suspenso la normalidad de lo sabido, de lo conocido y de las prácticas que conlleva.

Por el espacio disponible no podemos desarrollar estos temas con mayor amplitud respecto de lo que brevemente hemos adelantado. Así entonces, a modo de ejercicio hagamos otras preguntas: ¿qué normalidad social y política (vida en la *polis*) serán posibles en medio de la pandemia y durante el tiempo que

ésta dure? Una nueva normalidad que todavía no existe como proyecto social ordenador de las instituciones existentes y de las que tendremos que construir.

Debemos reconocer que algo hemos aprendido con visos de alternatividad, si logramos ver lo que muchos docentes han hecho en medio del confinamiento. No veamos estas alternativas de manera optimista o ingenua, sino como visos, asomos, pequeños cambios que han girado en torno a una convicción y a una creencia material y política de que la educación sí es posible como práctica social en medio de la pandemia.

En estos últimos meses hemos aprendido, aunque quizá estos aprendizajes no los hemos aquilatado en términos de nuevos saberes para una nueva normalidad. Una vez más se propone la vía de la interrogación como ejercicio: ¿acaso será una normalidad anormal, vigilante, suspendida, que necesariamente implicará nuevos hábitos, nuevas formas de vida, de tránsito hacia modelos productivos para la sostenibilidad?; lo nuevo anormal que cancela la vieja normalidad, ¿incluye contenidos emergentes que todavía no acaban de tomar forma y, por lo mismo, no se han instalado como nuevos saberes?; ¿qué nuevas formas de relación con la naturaleza se tornan imperativas, susceptibles de organizarse como conocimiento y contenidos escolares?; ¿qué nuevos saberes científicos y tecnológicos para la sostenibilidad de la vida humana será necesario incorporar en los diseños curriculares, en diferentes profesiones y áreas de conocimiento?; ¿qué prácticas subjetivas e intersubjetivas —“tecnologías del yo” en términos de Foucault (1991)— darán forma a esos saberes?; ¿cómo esos nuevos saberes científicos y tecnológicos podrán ser referente de los procesos de selección de conocimientos científicos y contenidos escolares, de acuerdo a los diversos niveles y modalidades educativas?; ¿mediante cuáles nuevas relaciones educativas (maestro-alumno-contenidos) y formas de comunicación educativa (estructuras y secuencias didácticas) habrán de movilizarse?

Estas preguntas no son nuevas; de algún modo han alimentado los debates, las producciones teóricas y las conceptualizaciones de especialistas, de docentes y de nuevos agentes sociales —como las organizaciones de mujeres— que se sostienen en medio de la pandemia para reorganizarse; de grupos ambientalistas, de movimientos de jóvenes, estudiantiles, de la sociedad civil, de comunidades étnicas, entre otras.

De esto que nos pasa ha de nutrirse el conocimiento vivo en las escuelas. Lo están intentando los maestros, los investigadores y los responsables institucionales en los nuevos espacios educativos, mediante reflexiones e iniciativas que en su curso encuentran avatares de toda índole. Habrá que seguir trabajando como una forma de presión para que los sistemas educativos volteen a mirar estas voces.

REFLEXIÓN PARA CONTINUAR

La situación presente, caracterizada brevemente en este ejercicio, nos pone en alerta reflexiva. O nos reinventamos como sujetos educativos y ponemos bajo análisis crítico consistente el sentido del conocimiento escolar y el tipo de saberes que nos habilitan para pensar y actuar, o la humanidad enfrentará un rumbo incierto que no me atrevo a pronunciar.

Pero no será así, porque la tarea educativa, en sentido amplio, tanto en lo escolar como más allá de lo escolar, camina, ensaya nuevos pasos. Una vida sostenible futura no será posible sólo por la escuela y por la educación, pero no lo será sin la escuela y la educación.

Escribir acerca de esta situación límite del conocimiento escolar se ha convertido en un ejercicio que seguirá como práctica de interrogación sobre los fines de la escuela y del vínculo entre educación y sociedad; sobre la selección de contenidos curriculares y las nuevas formas de organización de saberes para la formación profesional; sobre el sentido de la didáctica como disciplina conceptual para la enseñanza.

Por el momento, de manera “telegráfica”, apuntamos estas ideas con ánimo de reflexionar sobre la inmensa tarea futura de la pedagogía como saber disciplinario, humanista, reflexivo; para pensar el objeto educación desplegado en procesos y prácticas concretas.

No basta con pensar el regreso a la nueva normalidad, ni con pensar en la superación de la pandemia en la nueva normalidad; no basta con hablar de la pospandemia y sus desafíos. Sin lugar a duda, todo esto lo tendremos que reflexionar bajo la convicción de que la educación como práctica social, política y pedagógica, y como proyecto, es tarea de quienes trabajamos en el campo educativo y de la sociedad entera. Todavía cabe el espacio de posibilidad para proyectos educativos alternativos y viables.

REFERENCIAS

- BUTLER, Judith (2001), “¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault”, en: <https://transversal.at/pdf/journal-text/1352/> (consulta: 9 de julio de 2020).
- CASTELLS, Manuel (1996), *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*, vol. I: *La sociedad red*, México, Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (s/f), *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta.
- FOUCAULT, Michel (1982), *Arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (1991), *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- FREIRE, Paulo (2004), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI.
- GIBBONS, Michael, Helga Nowotny y Simon Schwartzman (1997), *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Ediciones Pomares.
- GONZÁLEZ Gaudiano, Edgar J. y Pablo A. Meira Cartea (2020), “Educación para el cambio climático. ¿Educar para el clima o para el cambio climático?”, *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 168, pp. 157-174.
- HAGGIS, Sheila M. (1992), *Educación para todos: finalidad y contexto*, París, UNESCO, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184556> (consulta: 13 de julio de 2020).
- LYOTARD, Jean-François (1994), *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra.
- ONU (2015, 21 de octubre), “Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, Nueva York, ONU, en: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf (consulta: 12 de julio de 2020).
- OROZCO Fuentes, Bertha (2011), “Foucault y la educación: otra reflexión pedagógica”, en Alicia de Alba y Manuel Martínez Delgado (coords.), *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas/UNAM-IISUE/Imaginarios_XXI, pp. 31-56.

- OROZCO Fuentes, Bertha (2012), “Competencias y curriculum. Una relación tensa y compleja”, en Rosa Aurora Padilla Magaña (comp.), *Orientaciones para la elaboración y/o evaluación de planes y programas de estudio*, México, UNAM-Secretaría General-Consejo Académico del Área de las Humanidades y las Artes, pp. 75-94.
- OROZCO Fuentes, Bertha (2016), “Reflexiones sobre didáctica: el saber de quien ejerce el oficio de enseñar”, en Patricia Ducoing (coord.), *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*, México, Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación (AFIRSE)-Sección mexicana/Plaza y Valdés, pp. 247-258.
- PLANAS Coll, Jordi (2013), “El contrasentido de la enseñanza basada en las competencias”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 4, núm. 10, pp. 75-92.
- PNUD (2000), “Objetivos de Desarrollo del Milenio”, en: https://www.undp.org/content/undp/es/home/sdgooverview/mdg_goals.html (consulta: 12 de julio de 2020).
- ZEMELMAN, Hugo (1987), *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, México, El Colegio de México/Universidad de las Naciones Unidas.