

Índice

artículos

- La planeación democrática-dialógica. Estrategia para el desarrollo del ISCEEM 5
José Blas Mejía Mata
- La nueva escuela mexicana con enfoque humanista: una mirada analítica 17
Juan Martínez Flores
- Cargos de dirección en la educación superior: género y liderazgo 27
Edith Mariana Rebollar-Sánchez
- El Pensamiento Matemático Avanzado en el contexto de la Educación Media Superior 41
Noé Sanmartín Román
- Defensa, resistencia y caída de Tenochtitlán 53
Sergio Pérez Sánchez
- Umbral Semiodiscursivos de Gradualidad Ascendente y Descendente. Una construcción metodológica 61
Dionicio Rogelio Marín Díaz
- Los desafíos de la formación de docentes: origen y vigencia 73
Mario Sánchez Valencia
- El sentido estético de la investigación educativa 85
Gabriel Renato Reyes Jaimes
Macario Velázquez Muñoz

ensayo

- El diálogo como dimensión clave en el sistema pedagógico de Freire 97
Lidia González González

reseñas

- Evolución histórica y legislativa de la educación en el Estado de México 111
Susana Lechuga Martínez
- Transmisión del patrimonio arquitectónico, capillas en Malinalco, México 115
Maribel García Talavera



La planeación democrática-dialógica. Estrategia para el desarrollo del ISCEEM

Democratic-dialogical planning. Strategy for the development of ISCEEM

José Blas Mejía Mata

ISCEEM, México

jose.mejia@isceem.edu.mx

recibido: 10 de enero de 2023 | aceptado: 10 de febrero de 2023

ABSTRACT

In this paper, democratic planning is presented as an academic-administrative proposal, together with dialogic planning, to develop the substantive and adjective functions of the Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Methodologically, it retrieves, consults, and analyzes the recorded narratives in personal notebooks, memorandums and proceedings of various work meetings in the period from 2010 to 2020. Theoretically, it is based on democratic-dialogical planning. Its objective is to constitute a proposal to develop its mission, with equity, tolerance, respect for people and their labor rights, attending to the diverse voices and arguments of its community. The above is the product of empirical and conceptual reflection of the experiences of the academic-administrative life of the Institute, emphasizing that collegiality, debate, and argument that are the supports of institutional democratic life.

Keywords: Democracy, Dialogic, Democratic Planning, Learning Communities.

RESUMEN

En este artículo se presenta la planeación democrática como propuesta académico-administrativa, juntamente con la planeación dialógica, para desarrollar las funciones sustantivas y adjetivas del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Metodológicamente recupera, consulta y analiza las narrativas registradas en los cuadernos de notas personales, minutas y actas de las diversas reuniones de trabajo en las que se participó, en el periodo de 2010 a 2020. Teóricamente, está basado en la planeación democrática-dialógica; su objetivo es constituir una propuesta para desarrollar su misión con equidad, tolerancia, respeto a las personas y a sus derechos laborales, atendiendo las diversas voces y argumentos de su comunidad. Lo expuesto, es producto de la reflexión empírica y conceptual de las experiencias de la vida académico-administrativa del Instituto; se enfatiza que la colegialidad, el debate y el argumento representan el sustento de la vida democrática institucional.

Palabras clave: democracia, dialógica, planeación democrática, comunidades de aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Como en todos los tiempos y épocas de la humanidad, las dinámicas sociales del momento impactan los distintos escenarios, entre ellos los educativos.

El Instituto Superior de Ciencias de la Educación, en lo sucesivo ISCEEM,¹ no es ajeno a esta dinámica, puesto que exige que la Comunidad del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, CISCEEMITA² asuma nuevas relaciones inter e intrainstitucionales que fortalezcan sus funciones académicas y administrativas, con capacidad de actuar y tomar decisiones de manera pronta, a fin de dar respuesta a las exigencias de la sociedad globalizada; asimismo, gestar y propiciar procesos educativos afines a las sinergias institucional y social. Cada uno de los ISCEEMITAS,³ deberá asumir responsabilidades para obtener resultados exitosos, tendientes a evaluar, proyectar, diseñar y difundir sistemáticamente las actividades del instituto.

Para lograr estas relaciones inter e intrainstitucionales, en el presente artículo, se plantea como propuesta de trabajo en el ISCEEM, sede y divisiones académicas, la planeación democrática-dialógica. El propósito consiste en desarrollar las funciones sustantivas y adjetivas del Instituto, mediante las acciones colegiadas de sus integrantes a fin de impactar favorablemente en sus actividades y en los distintos niveles del subsistema educativo mexicano.

Es necesario señalar que este artículo es producto principalmente de la experiencia que me ha dado el participar, en la última década, en distintos eventos académicos realizados en el Instituto, entre ellos, reuniones del Comité Académico de Doctorado, así como en Campo de Conocimiento, Línea de Investigación; seminarios de maestría y doctorado y coloquios. Tales procesos fueron registrados en mi cuaderno de apuntes y en las distintas relatorías y comentarios expresados por los participantes, lo que me motivó a escribir este artículo, que no es producto de alguna investigación sistemática, ni de la exposición de los contrastes entre diversos tipos de planeación realizadas de una administración con otra u otras.

La intención es, como se mencionó líneas arriba, proponer la planeación democrática-dialógica, como una posibilidad bonancible para desarrollar las funciones sustantivas y adjetivas del Instituto. El análisis se estructura en cuatro apartados: recolocando la primera piedra, planeación educativa, planeación democrática, planeación dialógica y las conclusiones. Veamos brevemente cada uno de estos aspectos.

Recolocando la primera piedra. La dinámica socioeducativa exige del Instituto, el retorno a los postulados que se establecen en su acuerdo de creación, y la permanente innovación de las funciones sustantivas y adjetivas; al mismo tiempo, demanda que, tanto directivos como docentes investigadores vayan más allá de la gestoría y del trabajo dentro de las cuatro paredes. Exige, desarrollar sus funciones con democracia, diálogo, equidad, calidad, manejo de recursos, rendición de cuentas y colaboración para generar mejores resultados, y con ello, brindar excelentes servicios.

Planeación educativa. La administración debe considerarse educativa y particularmente académica e institucional de manera que facilite el desarrollo de las funciones sustantivas, en estrecha correspondencia con las funciones adjetivas. La obtención de resultados está orientada hacia la detección de un problema o problemas; así como en la prevención de necesidades y la atención que se derive. El propósito que se tiene al diseñarlas es dar un giro a las actividades que hasta el momento se han venido realizando; por lo que, planear colegiadamente es importante, dado que resulta un ejercicio por el que se ha de pasar por ciertos dilemas en tanto que resulta ser un proceso complejo con múltiples aristas.

Planeación dialógica. Es la correspondencia del pensamiento con la palabra y con la expresión de los conocimientos entre las personas mediante el diálogo argumentado e incluso con uno mismo; mediante este ejercicio de autorreflexión se activa la comunicación.

Planeación democrática. En el ámbito educativo, se considera el hacer desde el qué, cómo, para qué, con qué, con quién y cuándo se desarrolla lo planeado. Se realiza de manera organizada, relacional y coordinada por el director, quien dirige, organiza, evalúa, controla y toma decisiones en favor de la institución. Es mediante la colaboración, colegialidad, asesoría, equidad, respeto entre y para sus integrantes que se llega a acuerdos con los diferentes coordinadores en las funciones adjetivas y sustantivas; asimismo, en las áreas y con los representantes de los distintos grupos y cuerpos académicos. Se establecen fines, propósitos y objetivos delimitados

democráticamente para su cumplimiento a corto, mediano y largo plazo. La planeación para ser considerada democrática deberá desarrollarse dialógicamente, con la participación ético profesional de todas y cada una de las personas que integran la comunidad del Instituto.

En atención a lo expuesto, en el siguiente apartado se muestran y plantean algunas de las varias estrategias de la planeación democrática, a partir de la revisión, análisis e interpretación de distintas fuentes de consulta. Asimismo, se muestra la posibilidad de planeación que permita atender y elevar el desarrollo del ISCEEM en todas y cada una de sus tareas académico-administrativas.

DESARROLLO

RECOLOCANDO LA PRIMERA PIEDRA

Recolocar la primera piedra hace referencia al acuerdo de creación del Instituto. Así que, es importante retomarlo para diseñar un plan institucional democrático, dialógico, colegiado, incluyente, con la participación de toda la CISCEEMITA, superando la planeación en *petit comité*.

Este carácter democrático, dialógico, incluyente e innovador, es en esencia el que ahora se propone. El retorno a la primera piedra nos muestra la ruptura con lo cotidianamente hecho hasta el momento, es un *golpe de timón*, con impacto dentro y fuera del Instituto, atendiendo de forma diferenciada los diversos sectores sociales que son el motivo de su existencia como institución de posgrado, y que, permanentemente requiere de una práctica sincera, empática, disruptiva de la violencia simbólica que se ha venido sedimentando en distintos aspectos de la vida institucional; se requiere hacer propios los deseos y las necesidades de progreso de los otros, a través de intervenciones que impacten, fortalezcan, sostengan, sustenten y brinden confianza a la comunidad isceemita, y con esta base, se atienda a las personas de los diversos contextos socioeducativos que son los destinatarios de la misión del Instituto como institución de posgrado.

El Instituto desde su creación mantiene una trayectoria educativa más allá de la formación enciclopédica. El análisis de los distintos textos es motivo de estudio en cada uno de los seminarios básicos, por campo de conocimiento y de las distintas actividades de la difusión y extensión del conocimiento al interior y exterior de sus instalaciones de la Sede Toluca y de sus Divisiones Académicas de Ecatepec, Chalco, Tejupilco y Nextlalpan. El ISCEEM es parte de la historia mexiquense, nacional e incluso internacional; ya que, ha hecho suyas las necesidades de formación del magisterio, mediante trayectos educativos relevantes; también, ha sido generoso en compartir y generar conocimientos y aprendizajes para transformar realidades socioeducativas. Tiene presente el compromiso del servicio educativo, sin distinciones deliberadas, desde la universalidad inclusiva.

Estos son algunos de sus referentes, su basamento, *su piedra angular*. Es parte de la historia, como una comunidad abierta y plural que se nutre de ideas y reflexiones; que se desarrolla y crece con argumentos, planteamientos y con el debate sustentado; con orientación ético-profesional de la diversidad, de la diferencia en el pensamiento, en el conocimiento y en la forma de mirar el mundo. El Instituto basa su actuar en el respeto y reconocimiento de las obligaciones y derechos laborales de su comunidad, haciendo valiosa cada una de sus actividades.

Son dignas todas las acciones académicas que realiza en beneficio de la educación y de los estudiantes; cada una está dirigida a atender la problemática que se presenta en las distintas comunidades socioeducativas del Estado de México y del país. Es mediante el ejercicio dialógico, la planeación democrática, horizontal, consensuada, el respeto a los derechos y obligaciones laborales que se lleva a cabo la aplicación, la continuidad y el desarrollo de tales prácticas. Desde su fundación, se ha planteado la necesidad de alejarse de la improvisación, así como de prácticas impositivas y autocráticas.

El ISCEEM como institución de posgrado *enfoca su misión* con precisión, en todo momento. En su quehacer educativo resuelve atender lo importante, más allá de lo urgente, contemplando las políticas educativas nacionales, estatales y locales, tal como se procedió a partir del lunes 16

de marzo de 2020, fecha en la cual el Instituto, al igual que las demás instituciones del país, en sus diferentes niveles educativos, se vieron en la necesidad de cerrar sus puertas a las actividades presenciales ante la amenaza letal del virus Covid19. Ante dicho suceso el Instituto continuó con sus procesos educativos en la modalidad virtual, demandando a su comunidad, de manera extraordinaria el uso de diferentes plataformas virtuales para brindar la enseñanza generara aprendizajes y su aplicación en los distintos contextos educativos. Esta nueva modalidad de enseñanza representó para la institución un cambio que asumió con profesionalismo a fin de atender con presteza las necesidades académicas y administrativas tanto de sus usuarios como de sí misma. A pesar del impacto social que representó el Covid19, como factor epidemiológico coyuntural; el instituto se encaminó en todo momento hacia el desarrollo estructural, a fin de atender los momentos emergentes; ya que de no ser así corría el riesgo de soslayar y/o distorsionar la esencia de su quehacer educativo y de sus objetivos fundantes.

En este sentido, se impone la necesidad de *planear democráticamente* las acciones que se han de realizar; y con ello, evitar balcanizar las actividades de las comisiones, la planeación inconexa y aislada entre las funciones adjetivas y sustantivas, las aventuras y los activismos diversos. Lo importante es potenciar la imaginación, la creatividad, el impulso profesional y responsable de su desarrollo como institución de posgrado; para lograr este cometido, es preciso que se establezca una planeación de *largas miras* democrática, responsable y dialógicamente; es decir, una planeación educativa que vaya más allá de la inmediatez.

PLANEACIÓN EDUCATIVA

Como parte del sistema socioeducativo, el Instituto en sus diversos procesos académico-administrativos entreteje diferencias, contradicciones, disensos y consensos entre las personas que integran su comunidad; por lo que resulta ineludible contar con una planeación congruente con las exigencias sociales actuales y las venideras, que cada vez son más y en constante cambio. La planeación, entonces, es la posibilidad de anticiparse a situaciones adversas en la vida académico-administrativa del Instituto, a fin de proyectar su quehacer educativo con calidad.

La planeación de la educación contemporánea en México surge en los años posteriores a la instauración de la Carta magna de 1917, con el artículo 3°. A partir de 1921, con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Estado absorbe el quehacer educativo y empieza a crear organismos para atender esta función, tales como la Escuela Normal de Maestros, el Departamento de Enseñanza Tecnológica de la SEP, la Educación Normal Técnica Industrial y, también, se le concede la autonomía a la Universidad Nacional. De 1930 a 1940, con el establecimiento de la primera Ley sobre Planeación General de la República, se da inicio a la formulación de planes sexenales orientados al crecimiento del país, marcando así el rumbo de la educación nacional. Con el llamado Plan Sexenal del Gobierno Mexicano se incrementa el porcentaje presupuestario de la educación, se instrumenta la educación socialista basada en los postulados y orientaciones de la Revolución Mexicana y se desarrolla la enseñanza técnica (SEP, 2009: 5).

Por lo común, se ha visto la planeación educativa desde una perspectiva mensurable, cuantificando resultados, insumos, productos y midiendo eficacia y eficiencia del quehacer de los docentes y de la vida institucional.

Sin embargo, esto no es suficiente, la educación de calidad requiere que se conciba a la planeación de otra manera. Es necesario, además, y de manera prioritaria, que [el instituto logre] cabalmente los objetivos formativos que tiene propuestos. Para ello, es indispensable que la planeación se proponga eliminar deficiencias y contribuya con alternativas de solución e innovación desde el punto de vista cualitativo (SEP, 2009: 7).

En este sentido, es necesario fortalecer y/o desarrollar un sistema de planeación tendiente a elevar la calidad de los procesos educativos, mediante la puesta en escena de los diversos recursos conceptuales, metodológicos, técnicos y materiales, estableciendo metas, prioridades y estrategias que estén en concordancia con el Acuerdo del Ejecutivo del Estado por el que se Crea el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, con fecha, 14 de diciembre de 1979, el cual plantea en su Tercer Considerando: “atender la docencia, la administración y la investigación en sus diferentes aspectos” (ISCEEM, 1979: 5).

Este Considerando, al igual que los otros tres signados en el Acuerdo, reconoce al Instituto, como una Institución Pedagógica que centra sus actividades en dos objetivos principales:

- Atender las demandas de formación, actualización y profesionalización del magisterio de la entidad, así como;
- Fomentar y desarrollar investigación educativa, para la formación de docentes, administradores e investigadores educativos.

Al planear y evaluar las acciones del Instituto en concordancia con las políticas establecidas en los programas sectoriales, se promueve un sistema integral en cada una de sus coordinaciones y áreas, las que democrática y dialógicamente diseñen sus proyectos de trabajo, considerando su relación con las demás coordinaciones y áreas del instituto. Es menester de los directivos, los responsables de las funciones sustantivas y adjetivas, los docentes investigadores y todos los integrantes de la Sede y Divisiones Académicas tener cabal conocimiento de lo planeado en cada uno de estos espacios; y, de ser necesario, plantear sugerencias y, sobre todo, replantear sus propias planificaciones, a fin de establecer prospectivas que superen la inmediatez para tener un futuro exitoso. Tales aspectos tendrán el sustento y argumentos sólidos al derivarse de los resultados de investigaciones educativas realizadas documentalmente y, sobre todo, con datos levantados en el campo; dando así, vida y voz a la comunidad isceemita.

Realizar actividades institucionales educativas, sin planificar, es similar a caminar sin rumbo fijo, es como tirarse a la mar para dejar que el vaivén de las olas te *arrastre* a cualquier lugar. Planear es elegir, fijar alternativas, tener presente que los procesos académicos y administrativos son complejos, saturados de conjeturas, incertidumbres y de diversos problemas, destacando los económicos, de salud, emocionales, formación y materiales.

Cada una de estas dificultades precisa el planteamiento de objetivos viables, alcanzables; para ello resulta imperativo anticipar contingencias, reconocer que, al ser una institución educativa de posgrado no es infalible, monolítica y unidireccional; sino que, requiere atrevimiento, observación racional, pensamiento examinador y creativo; en el ámbito educativo es sinónimo de calidad en las actividades por realizar, ya que asegura el éxito en cada una de las acciones que se emprendan. Por lo tanto, diseñar colegiadamente el Plan de Desarrollo Institucional, se constituye en un sistema democrático con acciones, estrategias, propósitos y objetivos para anticipar y atender diversas problemáticas socioeducativas.

PLANEACIÓN DIALÓGICA

La misión conferida al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México es innovadora, subraya la importancia de:

Formar amplia y sólidamente profesionales en el campo de las ciencias de la educación, que posean los elementos necesarios para el ejercicio de la investigación y la capacidad de transformar las prácticas educativas, en especial las del magisterio; a la vez, desarrollar investigación educativa que incida en la solución de problemas del sistema educativo estatal, que aporte al conocimiento educativo; y, dada su trascendencia, se difunda a través de diferentes medios y ámbitos (ISCEEM, s/f)

En cuanto a lo que respecta a la misión, se plantea como propósito fundante de su quehacer, el desarrollo de todas y cada una de sus actividades en torno de las ciencias de la educación, a fin de transformar las prácticas educativas del magisterio y atender problemas mediante el uso de la investigación y difusión del conocimiento, elementos que diferencian y dan significado al Instituto. Para alcanzar estos propósitos, se requiere de apoyos materiales, financieros, sobre todo, del acompañamiento fraterno y profesional de los directivos hacia la comunidad CISCEEMITA, así como su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus diversos programas y eventos académicos. Es preciso distanciarse de prácticas de violencia simbólica, de autoritarismo, banalidad, petulancia, soberbia y discriminación académica, puesto que *frenan el desarrollo* de la vida educativa del Instituto. Para el diseño del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) se tendrá que considerar el trabajo dialógico, mediate la reflexión, la participación y la aportación de toda la comunidad del Instituto, contraponiéndose a la noción autocrática, y

sosteniendo que es mediante la racionalidad crítica y dialógica como se gestan proyectos y acciones institucionales trascendentes.

el [...] paradigma dialógico ciencia/arte constituye un imperativo epistemológico. Su propósito es gestar una racionalidad compleja y transdisciplinaria que permita dilucidar nuestra realidad fenoménica mediante formas alternativas de pensamiento, opuestas al paradigma unidisciplinario de parcelación del conocimiento accionada mediante los principios de reducción y disyunción que generan una visión antinómica del mundo. [...] En este sentido, el paradigma de la complejidad constituye una ruptura con el concepto de paradigma tradicional que enarbola la racionalidad occidental, comandada por el principio de disyunción antinómica y su lógica disociativa de los contrarios, la que privilegia o manipula la realidad dependiendo del orden legitimador del paradigma en cuestión.

Ante la lógica antinómica dominante, Morin postula la noción paradigmática de implicación/disyunción/conjunción que involucra la interdependencia de los opuestos. Por tanto, la complejidad promueve el pensamiento dialógico convergente/divergente que, lejos de eliminar, disociar, excluir o reducir, integra la asociación/antagonismo de los opuestos. Esta lógica se rige por el principio dialógico cuyos términos obedecen a la dinámica antagónica/complementaria/concurrente que los hace depender mutuamente. A diferencia del pensamiento dicotómico, el ejercicio del pensamiento complejo implica una forma de racionalidad inclusiva, no excluyente que, en vez de eliminar la simplicidad, la integra (Barbosa, 2018: 138)

La participación de la comunidad es determinante para desarrollar todas y cada una de las actividades del Instituto. El PDI se constituye en una estrategia de trabajo organizada con objetivos, actividades, formación, cultura y compromisos de cada uno de los isceemitas con el desarrollo del ISCEEM. En el diseño del PDI, se tendrá presente la invitación y colaboración de diversas instancias de gobierno, sindicales e instituciones de educación superior con las que se establezcan acuerdos y convenios, estrechando lazos académicos, administrativos, fortaleciendo así, la educación de los agentes educativos participantes. Entre las instituciones que se contemplan están las universidades, las escuelas de educación normal, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES), Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DEGESuM) y la Dirección General de Profesiones (DGP), instancias promotoras de la educación y la cultura.

Es relevante considerar la planeación dialógica como elemento central de la planeación democrática, ya que ésta otorga especial atención a la participación de los diversos órdenes de gobierno, los sectores productivos, las diversas organizaciones sociales comprometidas con la educación, la ciencia, la tecnología, la cultura y del deporte que son promotoras de la formación de la niñez y la juventud. Entonces, es mediante la programación, la coordinación y unificación de propósitos y objetivos que se impulsa la tarea educativa del Instituto, en su sede y en cada una de las divisiones académicas.

PLANEACIÓN DEMOCRÁTICA

El Instituto requiere planear democráticamente cada una de sus acciones para lograr resultados exitosos y de calidad, convocando a la CISCEEMITA a desarrollarlas profesionalmente. La planeación democrática propone lograr mejores resultados -sin desdeñar los hasta ahora alcanzados- en ésta se tienen presentes los requerimientos y demandas de las autoridades educativas en su diferentes niveles administrativos, así como el desarrollo integral y sustentable del Instituto para lograr con presteza los fines, propósitos y objetivos educativos, políticos, sociales, culturales, axiológicos y económicos, planteados en nuestra Carta Magna, artículo 26, segundo párrafo, que a la letra dice: “La planeación será democrática y deliberativa. Mediante los mecanismos de participación que establezca la ley, recogerá las aspiraciones y demandas de la sociedad para incorporarlas al plan y los programas de desarrollo” (DOF, 1983: 1).

La propuesta y el propósito de la planeación democrática se centran en hacer eficientes las funciones adjetivas y sustantivas en un marco de acciones directivas honestas, estableciendo condiciones y estrategias estructurales para potenciar el desarrollo del Instituto en todos sus rubros. El propósito consiste en impulsar los intercambios académicos, culturales, artísticos, de investigación y científicos con equidad, justicia y respeto a la dignidad humana de todos sus integrantes y de los usuarios de sus servicios en las distintas modalidades de atención. La planeación democrática, contempla entre sus principales aspectos, los siguientes:

- Reingeniería en las funciones sustantivas y adjetivas, así como en las áreas que las integran.
- Certidumbre de la comunidad en la toma de decisiones por los directivos, en torno a la promoción, seguridad y continuidad a todos los proyectos de las coordinaciones, áreas, comisiones y distintos órganos de apoyo.
- Delegar autoridad y compartir responsabilidad.

Se requiere de un planteamiento ético, de responsabilidad compartida por todos los integrantes de la comunidad, respetando obligaciones, derechos, horarios, adscripción laboral, compromiso y responsabilidades. Su desarrollo va más allá de la planeación meramente instrumental. Las etapas sugeridas para su implementación son las siguientes:

- Formulación. Diagnósticos; objetivos y prioridades; estrategias y políticas; compatibilidad e integración. Documento que genera un Plan Nacional de Desarrollo.
- Instrumentación. Diagnósticos; análisis de coyuntura; metas, responsables y recursos; políticas e instrumentos; vertientes. Documento que genera Programas Operativos Anuales.
- Control. Seguimiento y análisis de programación; Plan y programas; Relación con POAS; detección y ajuste de desviaciones. Documento que genera Reportes (elaboración y ejecución del PND y los programas).
- Evaluación. Cuantificación y valoración de resultados; Plan y programas; Evaluación del funcionamiento del SNPD. Documento que genera un Informe de gobierno y reportes anuales (resultados del PND y Programas del SNPD) (Torres, 2014: 10).

Es necesario establecer mejores, innovadores y actuales sistemas de rendición de cuentas, tanto de los administradores institucionales -directivos, coordinadores, responsables de áreas- así como de los docentes investigadores, estudiantes, personal de apoyo administrativo, de intendencia y de vigilancia. También, fortalecer la formación, el clima de confianza, la armonía, empatía, responsabilidad y asunción de las tareas académicas y administrativas. La rendición de cuentas va más allá de la tabulación de actividades realizadas o no; más bien, contempla el otorgamiento de los insumos administrativos, financieros, temporales y materiales, así como el cumplimiento de compromisos en tiempo y forma, fortaleciendo el respeto y la confianza ético profesional para el logro de mejores resultados.

Resulta trascendente tener presente las exigencias de los nuevos escenarios socioeducativos para coadyuvar en la formación de calidad de las estudiantes, la actualización permanente de los docentes y del personal de apoyo administrativo. Alcanzar la equidad, la educación en todos y cada uno de los procesos que como institución de posgrado le exige y demanda la sociedad. Es impostergable el impulso de cambios institucionales basados en la administración democrática, dialógica y ético profesional; para ello, la planeación, en sí misma, consiste en un proceso sistemático que refiere el desarrollo de las siguientes actividades: planeación, organización, integración, dirección, control. El proceso se efectúa para:

- Lograr democráticamente los objetivos a través de un adecuado manejo de los recursos existentes para lograr el bien común
- Dar orden, dirección y control a las diversas instancias institucionales.

En estas actividades es imperativo establecer la planeación democrática-dialógica institucional, con bases educativas profundas, para atender las diversas problemáticas educativas, mediante:

- La participación democrática y dialógica;
- La corresponsabilidad de obligaciones y derechos de la CISCEEMITA, con los usuarios de sus servicios y,
- La atención a las comunidades socioeducativas más desprotegidos.

El último punto muestra que por distintas razones hay comunidades de diversos niveles y contextos educativos poco atendidos e incluso abandonados por el Instituto, comunidades que padecen en mayor grado las injusticias que provoca una formación profesional extremadamente

elitista y sectarista; aquellos que ocasionalmente o nunca son escuchados por la comunidad isceemita, y están habituados a vivir silenciados, sin que sus voces y necesidades sean escuchadas.

La planeación democrática en el ISCEEM es una propuesta educativa que trasciende la inmediatez, y conjuga principios pedagógicos, políticos, culturales y sociales; fortalece el compromiso y la responsabilidad de todos los isceemitas; tiene un carácter participativo y dialógico, lo cual lleva, necesaria e indiscutiblemente, a practicar endémicamente: equidad, igualdad, respeto, democracia y profesionalismo. Tales acciones promueven políticas educativas institucionales justas; así como, orden, organización y la construcción de una comunidad más equilibrada e incluyente, fruto de la promoción y formación que refiere el Instituto con los ciudadanos, el magisterio y su comunidad.

El epicentro de la planificación democrática lo constituye la prescripción de justicia social; las lógicas redistributivas de la riqueza en los planes, programas y acciones; la generación de oportunidades para la restauración de la equidad social; el abatimiento de la desigualdad y la pobreza; y el desarrollo de nuevos mecanismos de participación ciudadana para estos propósitos. Estos paradigmas erigen a la planeación democrática como sustento para refrendar los axiomas de racionalidad y uso eficiente de los recursos; y para fijar objetivos y metas en la prospectiva de que la planeación responda a la dinámica social y a las lógicas del ejercicio [institucional] a largo plazo. Esta visión es relevante, pues justo de lo que se trata es alejar de coyunturas en ocasiones frívolas; los temas estratégicos y el tratamiento de los problemas que son de tal magnitud y complejidad, que no se pueden improvisar ni truncar soluciones, ni reinventar el gobierno cada tres o cada seis años. Se requiere de instrumentos institucionales sólidos y de consensos políticos y sociales firmes, que se traten con visión [institucional], con perspectiva de largo plazo, y con enfoque sustentable (Ángeles, 2016: 1).

Esta es una tarea ardua, dadas las notorias desigualdades sociales acrecentadas por la contingencia sanitaria, por los vaivenes de las políticas gubernamentales, por la dinámica en las prioridades económicas, de mercado, de ganancias, de partidismo clientelar, de violencia, de inseguridad, subordinando la formación ciudadana a las conveniencias de los grupos hegemónicos, soslayando el valor de la educación en el desarrollo del país. En este escenario, el Instituto, se debe a la sociedad, sin distinciones, ni jerarquías, en el entendido de que su misión, visión y propósitos están encaminados a equilibrar la disparidad social, y ampliar la oferta educativa, coadyuvando en la formación de ciudadanos libre pensadores que apuntalen la democracia nacional.

Las tareas académicas y administrativas del Instituto deben plantearse democráticamente para dar respuesta a los anhelos de formación de los estudiantes y a las demandas de la sociedad, impulsando activamente su participación en la construcción de una ciudadanía democrática en la cual intervengan dialógicamente todos los agentes en los procesos educativos; para ello, se han de cambiar las estructuras anquilosadas de poder en las funciones sustantivas y adjetivas, fortaleciendo la ética profesional, el compromiso y la responsabilidad de todos los integrantes de la comunidad isceemita. Llevar a cabo las diversas actividades al interior y exterior del Instituto desde la planeación democrática implica contextualizar y mejorar lo realizado hasta ahora; considerar que cada realidad es diferente en sus concepciones culturales, formativa, ideológica y aspiracional. Entonces es importante considerar la viabilidad de cada una de las tareas en estas realidades.

CONCLUSIONES

La revisión de diversas fuentes de información, ahora incorporadas en este artículo, da cuenta de la importancia de realizar las actividades del ISCEEM, considerando la planeación democrática-dialógica que permitirá obtener mejores resultados como institución de posgrado. Este tipo de planeación coordina, define rumbos, logra objetivos académicos, administrativos, políticos, educativos, formativos, económicos, sociales, al tiempo que garantiza la participación, equidad, obligaciones y derechos de la CISCEEMITA. Contiene dispositivos indelebles de participación que son diseñados en las coordinaciones, áreas y los distintos grupos organizados, a fin de desarrollar propuestas; también, muestran necesidades, establecen acuerdos, y forman parte activa del proceso de planeación en favor del Instituto.

La planeación democrática en el contexto educativo podemos conceptualizarla como:

Conjunto de actividades ordenadas y continuas que realiza [el Instituto para] hacer efectivos los principios políticos, sociales, económicos y culturales que define la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y [la Constituciones Política del Estado de México].

La planeación democrática, definida en el artículo 26 constitucional, establece que: “El Estado Mexicano organizará un sistema de planeación democrática (...) mediante la participación de los diversos sectores sociales, recogerá las aspiraciones y demandas de la sociedad para incorporarlas al plan y a los programas de desarrollo” (DOF, 1983: 7)

Para llevar a cabo esta planeación, se sugiere tomar en cuenta los siguientes objetivos en su diseño y desarrollo:

- Diagnosticar los antecedentes académicos y administrativos realizados en el instituto a partir de su creación, valorando la situación actual, sobre el desarrollo de sus actividades al interior y exterior de sus cuatro paredes limítrofes.
- Analizar cualitativamente las necesidades de difusión y extensión de sus funciones adjetivas, sustantivas, distribución y mejoramiento de los servicios.
- Establecer estrategias para el crecimiento cognitivo, material, financiero, producción intelectual, reformas a la normatividad, de cooperación social para lograr los objetivos propuestos y la definición de los compromisos institucionales de la sede y de las divisiones académicas.

El logro de estos objetivos es posible mediante el desarrollo democrático y el cumplimiento de la misión del Instituto en cada una de las etapas establecidas en el Plan de Desarrollo Institucional.

Los esfuerzos educativos realizados por el Instituto, a partir de su creación, han promovido la demanda de sus servicios al dar respuesta a la formación del magisterio cada vez más exigente. Esta demanda desbordante, representa el reconocimiento a la calidad educativa que ha ofrecido el Instituto a lo largo de su historia. El reconocimiento a la calidad educativa trasciende lo local, mediante las acciones que se realizan en la sede y en cada una de sus divisiones académicas. A la comunidad isceemita, le compete afinar cada uno de los procesos educativos, teniendo la certidumbre de que los estudiantes han adquirido aprendizajes y conocimientos en torno al diseño curricular y al perfil de egreso.

La planeación democrática-dialógica considera la relación entre la sede y las coordinaciones académicas, responsables de los procesos educativos en favor de los estudiantes de las distintas comunidades de la geografía estatal. Esta planeación tiende hacia una política social en favor de las comunidades marginadas, de los estudiantes menos favorecidos cognitiva y económicamente; así como la atención de los sectores de escasos recursos, facilitando su incorporación a los servicios educativos que oferta el Instituto. Dicha planeación trasciende *mecánicas académico administrativas* instrumentales, autocráticas y de centralización excesiva del poder que sujetan el desarrollo y el libre pensamiento; impulsa consistentemente el desarrollo de las potencialidades de la CISCEEMITA, y ofrece a sus usuarios opciones de realización profesional en sus contextos socioeducativos.

La prioridad del Instituto es generar conocimientos y aprendizajes en todas las actividades que lleva a cabo. Los programas de los seminarios se desarrollan en cada uno de los semestres académicos de las distintas promociones. Un propósito importante de la planeación democrática-dialógica es elevar la calidad de la educación que oferta el Instituto en sus distintos programas de posgrado, de educación continua y en el desarrollo de las funciones sustantivas y adjetivas, escapando de la simulación en todas sus acciones, contrapuesta a la esencia misma de los procesos educativos.

Los objetivos que persigue están centrados en promover el ejercicio ético profesional, potenciar la tarea educativa planteada en su misión, tender puentes con las necesidades educativas del magisterio y hacer propias las diversas problemáticas socioeducativas. Para lograr calidad de excelencia en cada uno de los objetivos que le dan vida como institución de posgrado es preciso que se desarrolle la planeación democrática, a fin de innovar la educación, los aprendizajes y los conocimientos. Entonces, se requiere, entre otros elementos, de la participación de la comunidad isceemita en constante práctica de la investigación educativa, función sustantiva que el Instituto desde su fundación ha venido desarrollando como una de sus prioridades

académicas, aportando atención a las distintas problemáticas socioeducativas del territorio mexiquense, incluso con impacto a nivel nacional e internacional.

El Instituto no es un dispositivo lineal, estructurante de las distintas teorías; más bien, es un campo dialógico en el que se construye y se generan conocimientos mediante la perseverancia y magnificencia de cada uno de los docentes investigadores que coordinan los seminarios de la propuesta curricular. Son los docentes investigadores los protagonistas del *buen* desarrollo de los diversos conocimientos y aprendizajes que se generan en los procesos educativos que se llevan a cabo en las aulas y en los distintos espacios del Instituto.

La planeación democrática-dialógica, aunque excelentemente realizada en *petit comité*, tenderá al fracaso si no cuenta con la participación de los docentes investigadores, ni con la colaboración y solidaridad de la comunidad. Ellos adquieren el protagonismo de los procesos educativos y del desarrollo institucional.

Enseñar y aprender son manifestaciones superiores del ejercicio de la libertad. A nosotros compete establecer las condiciones para que la acción de educar, creativa por excelencia, corresponda a los objetivos que [el Instituto demanda], la nación demanda y la Constitución prescribe. Es frecuente, y a menudo injusto, culpar al maestro y no al entorno social y administrativo que enmarcan su tarea, del insuficiente rendimiento escolar. Valdría la pena meditar, en los trabajos del Plan, si por nuestra parte hemos cumplido satisfactoriamente las responsabilidades que nos conciernen como administradores de la educación: formar en verdad al maestro, informarlo siempre, fortalecer su vocación, recibir su experiencia, apoyar su tarea y estimularlo decididamente en su condición de hombre, de profesional y de ciudadano (Muñoz, 1977: 7).

Es vital la estrecha relación ética, equitativa, respetuosa y empática entre directivos y docentes durante el diseño y el desarrollo de la planeación democrática-dialógica. Este ejercicio implica llevar a cabo un reingeniería amplia y profunda de las relaciones y acciones hasta ahora realizadas. Las diversas relaciones del Instituto con el magisterio han de ser permanentes, con un proyecto específico que haga posible la permanente actualización de sus conocimientos y saberes pedagógicos. Las interacciones entre los seres humanos son altamente complejas; así que, objetivar el pensamiento de cada persona, y luego explicarlo o interpretarlo en un sólo sentido es imposible, incluso cuando se emplearan diversas explicaciones, no serían otra cosa que meras interpretaciones.

La planeación democrática juntamente con la planeación dialógica propone trazar una estrategia para atender esta complejidad, teniendo en cuenta que las interacciones que se llevan a cabo en la CISCEEMITA son heterogéneas. Unos y otros se distinguen, entre sí mismos y con otras instituciones de posgrado. Al diseñar el Plan de Desarrollo Institucional, resulta necesario el intercambio de información y la retroalimentación permanente entre los isceemitas para avanzar y atender algunas dificultades que se generan al diseñarlo; ya que el orden y el desorden representa la dinámica propia de toda organización.

En el diseño y la construcción del Plan de Desarrollo Institucional, el orden se presenta como mera apariencia; sin embargo, se podrá considerar como la antesala de una mejor vida institucional. Se ha de considerar que el caos es producto natural en el proceso de creación y desarrollo.

Finalmente, la planeación democrática-dialógica es el conjunto de relaciones eficaces que se establecen para el trabajo colegiado y dialógico del ISCEEM con las diversas organizaciones sociales, los diferentes niveles educativos y los distintos niveles de gobierno. Incluye estrategias de participación permanente para que los intervinientes planteen propuestas, necesidades, demandas, signen acuerdos y sean parte activa del proceso de planeación. Los procesos educativos serán desarrollados crítica, argumentada y con sustentos amplios y profundos; lo que implica imaginar nuevas modalidades de relación y de trabajo. También se ha de fortalecer la vida democrática y la cultura de manera indisoluble; el desarrollo ético, la equidad, el respeto a los derechos y obligaciones laborales para evitar que se fracturen, se corrompan y se distorsionen las funciones sustantivas y adjetivas.

FUENTES CONSULTADAS

- Ángeles, Esteban (2016), “La planeación democrática y la visión integral del desarrollo”, Jalisco, Universidad de Guadalajara/ CIDE/IIRCCC, <<https://cutt.ly/WNjvaQx>>, 26 de octubre de 2021.
- Barbosa, Araceli (2018), “Construcción dialógica ciencia/arte. Estética del alea desde el enfoque de la complejidad”, *Panambi. Revista de Investigaciones Artísticas*, (6) Valparaíso, Chile, Universidad de Valparaíso, pp. 135-152, <<https://cutt.ly/nMaNYQp>>, 5 de noviembre de 2021,
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (1983), “Artículo tercero. Se modifica el Artículo 26 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, Ciudad de México, Segob, < <https://cutt.ly/FNd5n7z>>, 25 de octubre de 2021
- ISCEEM (Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México) (s/f), “Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México”, Toluca, Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, < <https://onx.la/bfc7d>>, 11 de enero de 2023.
- ISCEEM (Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México) (1979), *Documentos Básicos*, Toluca, Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.
- Muñoz, Porfirio (1977), *Plan Nacional de Educación. Planteamiento Inicial*, Ciudad de México, SEP.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2009), *Planeación institucional (Metodología)*, Ciudad de México, SEP.
- Torres, Juan (2014), “El Sistema nacional de planeación democrática”, Ciudad de México, UNAM, <<https://onx.la/235ce>>, 2 de noviembre de 2021.

JOSÉ BLAS MEJÍA MATA

Es doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado (IPEP). Adscrito al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México en la sede Toluca. Pertenece a la línea de investigación Sistema Educativo del Estado de México. Entre sus publicaciones recientes destaca como coautor: “Dimensiones y tipos de evaluación”, *Examen de pregunta abierta. Acuerdo 696 SEP*, Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación, pp.37-45 (2014); “Proyecto comunitario para impulsar el desempeño educativo y axiológico en los niños de segundo/tercer grado de educación primaria” y “El posgrado en las Escuelas normales; tendencia, perspectivas y retos”, en Mejía, Blas (coord.) *Contando nuestros hallazgos en investigación*, Toluca, ISCEEM, (2015); “Mijail Bajtín y sus contribuciones a la investigación: lectoescritura y desarrollo axiológico en niños de segundo grado de primaria”, en Calixto, Raúl (coord.) *Análisis y reflexiones de los procesos y las prácticas socio-educativas*, Ciudad de México, Castellanos Editores, (2020).

NOTAS

¹ El Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, se denominará ISCEEM o Instituto


² CISCEEMITA. Es la integración democrática, dialógica y colegiada de directivos, docentes, estudiantes, personal administrativo, de intendencia, vigilancia y exalumnos de sus distintos programas de formación (doctorado, maestría, especialidades y educación continua), tanto de la Sede Toluca, como de las Divisiones Académicas de Ecatepec, Chalco, Tejupilco y Nextlalpan

³ Se considera ISCEEMITA a directivos, docentes, estudiantes, personal administrativo, de intendencia, vigilancia y exalumnos de sus distintos programas de formación (doctorado, maestría, especialidades y educación continua), tanto de la Sede Toluca, como de las Divisiones Académicas de Ecatepec, Chalco, Tejupilco y Nextlalpan, quienes a su vez forman la CISCEEM.

La nueva escuela mexicana con enfoque humanista: una mirada analítica

The new Mexican school with a humanistic approach: an analytical look

Juan Martínez Flores

 <https://orcid.org/0000-0002-7995-8064>

ISCEEM, México

juan.martinez@isceem.edu.mx

recibido: 10 de enero de 2023 | aceptado: 10 de febrero de 2023

ABSTRACT

The purpose of the article is to analyze theoretically the humanistic approach of the New Mexican School (NEM), the result of an investigation carried out between 2019-2021, which was entitled: The educational policy of excellence in the new Mexican school: An analysis of general secondary education. This research was developed under the theoretical gaze of critical pedagogy, a perspective that encourages the subject to critical analysis of theory and practice; while the methodological analysis was carried out through the Critical Discourse Analysis (CDA) approach, that allowed interpreting the findings of the humanistic approach, where a coherent subject emerges in thought and act. Awareness that allows to look and fight for your rights, so that no one is condemned to marginality from 0 to 23 years old, contributing to the development of excellence of the student and society.

Keywords: New Mexican School, Humanistic Approach, Education, Criticism.

RESUMEN

El artículo tiene la finalidad de analizar teóricamente el enfoque humanista de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), resultado de una investigación realizada entre 2019-2021, misma que llevó por título: La política educativa de la excelencia en la nueva escuela mexicana: Un análisis de la educación secundaria general. Dicha investigación se desarrolló bajo la mirada teórica de la pedagogía crítica, perspectiva que alienta al sujeto al análisis crítico de la teoría y la práctica; mientras que el análisis metodológico se realizó a través del enfoque del Análisis Crítico del Discurso (ACD), el cual permitió interpretar los hallazgos del enfoque humanista, donde emerge un sujeto coherente en pensamiento y acto. Conciencia que le permite mirar y luchar a favor de sus derechos, con la finalidad de que nadie sea condenado a la marginalidad de los 0 a los 23 años, coadyuvando al desarrollo de la excelencia del educando y de la sociedad.

Palabras clave: Nueva escuela mexicana, enfoque humanista, educación, crítica.

INTRODUCCIÓN

La textura del documento tiene la finalidad de analizar teóricamente el enfoque humanista de la NEM, narrativa que configura la esencia y esperanza de una educación que no deje a nadie fuera del perímetro de lo humano, imaginando maneras de apoyar a los estudiantes a aprender y a crecer con esfuerzo, compromiso y pasión por el saber, convencido de la trascendencia de la educación en el desarrollo de las facultades del ser humano, capaz de despertar en él, el deseo de conocer, por lo que el compromiso debe partir del reconocimiento individual por ser más en el camino de la formación, aquí la importancia del enfoque humanista que permite visualizar las injusticias que alimentaron el coraje y desencanto de Freire, contra el modelo económico neoliberal al que siempre se opuso, por considerar que negaba la solidaridad, la esencia humana y la posibilidad de un futuro mejor, de ahí la crítica permanente que emprendió en contra de la “maldad neoliberal, al cinismo de su ideología fatalista y a su rechazo inflexible al sueño y a la utopía” (Freire, 2006: 16), para que ningún estudiante se quede sin cumplir sus sueños y metas educativas.

En este tenor, el enfoque humanista de la NEM acontece dentro de una transición sexenal, que rompe con el modelo neoliberal y su narrativa de la mal llamada reforma educativa, de ahí el giro que retorna a los orígenes de la base filosófica humanista que argumenta y fundamenta al Sistema Educativo Nacional (SEN), lo que nos induce a dialogar de una formación holística del sujeto que contribuya al desarrollo de las facultades del ser humano. De esta manera, el humanismo se postula como el eje central del modelo educativo en México.

La tesis que subyace en el escrito plantea que lo que da estabilidad al educando a largo plazo, requiere de esfuerzo, compromiso y pasión para con la educación, sólo así el sujeto y la comunidad trascenderán con conciencia su realidad. La responsabilidad del estudiante con su educación le permitirá comprender el cambio en su ser. En este sentido, la educación del ser humano le hace crecer y comprender el mundo que habita, induciéndolo a mirar y conquistar nuevos horizontes.

Finalmente, el texto es responsabilidad del autor, por tanto, la visión, las limitaciones o los vacíos derivados de la interpretación de la educación humanista también lo son. Bajo este entramado se aborda desde tres ejes de reflexión: El primero, analiza la trascendencia de la educación. El segundo, aborda la nueva escuela mexicana con enfoque humanista y finalmente se realiza un análisis reflexivo sobre el humanismo.

TRASCENDENCIA DE LA EDUCACIÓN

¿Cómo entender la trascendencia de la educación?, la inteligibilidad se mira en un educando pensante que deja fluir su esencia, misma que le hace ser lo que es. Historicidad formativa que resulta de un contexto formal e informal en el que es posible el diálogo del hombre con el hombre de manera horizontal, que permite delinear el humanismo en el espacio y en el tiempo. Por ejemplo: Si dialogamos desde la posición socrática de acuerdo con Platón (2011), el hombre debía cumplir algunas características para coronarse en el arte de la dialéctica entre las cuales destacan la memoria, el esfuerzo, la perspicacia y que no tuviera dificultades para aprender, realidad que no es posible negar en la escena griega, pero que no sería aceptada en la actualidad de la política educativa del SEN, al dejar fuera a los educandos con necesidades educativas diferentes.

Han tenido que transcurrir más de dos milenios, desde aquellos tiempos en los que los antiguos sabios griegos inventaron la noción de “Paideia”, para que la idea de la “educación durante toda la vida” cambiara, pasando de ser un oxímoron (una contradicción en sus términos) a un pleonismo (algo parecido a “mantequilla mantecosa” o “hierro metálico”) (Bauman, 2017: 24).

Cambio que ha transformado la dinámica del aprendizaje entre docentes y estudiantes, pasando de ser un bien para toda la vida a una narrativa fugaz a la que se le puede reemplazar por la moda del momento. Por lo que sustituir el significado de la retórica educativa de perennidad por fugacidad abre el debate de la importancia de formar o no formar; paradoja que arroja un guion opuesto, pero que late a favor de la educación y su vigencia en el tiempo. Por tanto, resulta importante situar en la línea del tiempo a la educación humanista representada por Sócrates, Platón, Aristóteles y Séneca; implica mirarla como una función natural y universal de la comunidad humana con capacidad de modificar la corporeidad y las cualidades del hom-

bre e incluso elevar sus habilidades a un rango superior; por lo que, la educación no se sitúa como una propiedad individual, sino que pertenece por su esencia a la comunidad y por ende a la estructura social.

De acuerdo con Jaeger (2012), la palabra *paideia* no aparece sino hasta el siglo V, su significado hace referencia a la simplemente crianza de los niños; más tarde, dicho concepto en nada se pareció al original. El tema esencial de la historia de la educación griega es más bien el concepto de *areté*, que se remonta a los tiempos más antiguos, en ese sentido:

El concepto de *areté* es usado con frecuencia por Homero, así como en los siglos posteriores, en su más amplio sentido, no sólo para designar la excelencia humana, sino también la superioridad de seres no humanos, como la fuerza de los dioses o el valor y la rapidez de los caballos nobles (Jaeger, 2012: 21).

En ese tenor, la *areté* es el atributo propio de la nobleza, en consecuencia, señorío, y *areté* se hallaban inseparablemente unidos. Por lo que, es preciso entender que en la edad antigua el concepto de *areté* tenía otras connotaciones u otras excelencias como: la significación de la palabra a través de la poesía, donde la expresión de la fuerza y el valor heroicos se hallaba fuertemente enraizada en el lenguaje tradicional de la poesía heroica; entonces es natural que a través del lenguaje se dé vital importancia al valor del hombre y sus cualidades guerreras; es decir, a la combinación de su nobleza y la bravura militar, pues designan al hombre de calidad que de manera coherente procediese por igual en la vida privada o en la guerra. La *Ilíada* ofrece un testimonio de la alta conciencia educadora de la nobleza griega primitiva:

Muestra cómo el viejo concepto guerrero de la *areté*, no era suficiente para los poetas nuevos, sino que traía una nueva imagen del hombre perfecto para la cual, al lado de la acción, estaba la nobleza del espíritu, y sólo en la unión de ambas se hallaba el verdadero fin. Y es de la mayor importancia que este ideal sea expresado por el viejo Fénix, el educador de Aquiles, héroe prototípico de los griegos. En una hora decisiva recuerda al joven el fin para el cual ha sido educado: para ambas cosas, para pronunciar palabras y para realizar acciones (Jaeger, 2012: 24).

Como se puede mirar, el ideal griego con la conciencia pedagógica de la nobleza era brindar una educación holista, donde la reflexión y el argumento se unen con la ética y la coherencia, por lo que:

La plenitud de la *areté* es aquella unidad suprema de todas las excelencias tal y como lo hacen Platón y Aristóteles [...] al reconocer que la *areté* sólo puede hallar su verdadera perfección en las almas selectas. El reconocimiento de la grandeza de alma como la más alta expresión de la personalidad espiritual y ética se funda en Aristóteles, así como en Homero en la dignidad del *areté* (Jaeger, 2012: 27).

Según Jaeger, Aristóteles muestra el esfuerzo humano hacia la perfección de la *areté* como producto de un amor propio elevado a su más alta nobleza, donde el “yo” no es el sujeto físico, sino el más alto ideal del hombre que es capaz de forjar el espíritu, en ese tenor, sólo el más alto amor a este “yo” en el cual se halla implícita la más alta *areté* es capaz de apropiarse la belleza, pero que es aspirar a la belleza, ya que desde el ideal griego era al mismo tiempo nobleza y selección y apropiársela, significa no perder ocasión alguna de conquistar el premio de la más alta *areté*. En consecuencia, para Aristóteles la belleza tenía una connotación de refinación de la personalidad humana y al enriquecimiento espiritual de la propia personalidad.

Para Aristóteles “quien se estima a sí mismo debe ser infatigable en la defensa de sus amigos, sacrificarse en honor de su patria, abandonar gustoso dinero, bienes y honores para apropiarse de la belleza” (Jaeger, 2012: 28); por lo tanto, el amor propio, el amor enaltecido se refiere al más alto heroísmo moral; se enfatiza que el sujeto físico, aunado al sujeto espiritual serán capaces de vivir brevemente en el más alto goce que una larga existencia en indolente reposo, donde el tiempo equivale a vivirlo bien, pues es preferible vivir un año en la nobleza de la *areté* que una larga vida por nada, vale más una sola acción de vida grande y magnífica que una serie de pequeñeces insignificantes. Aquí el significado profundo de la belleza.

Un ingrediente más de acuerdo con Platón (2011) tiene que ver con la forma en que el Estado provee de los elementos justos a sus ciudadanos en la idea de prepararlos para los diversos fines (soldado, gobernante o gobernado, médico, artesano, entre otros), por lo que la idea de la justicia significa “devolver a cada uno lo que se le debe” (p. 16), en el sentido de no perjudicarlos en su preparación y desarrollo de sus facultades mentales y físicas, dado que si eso llegara a ocurrir se les negarían a los hombres de esa época el desarrollo de su excelencia o excelencias en su sentido amplio. Séneca menciona que:

La calidad del hombre no radica en lo que tiene sino en su manera real de ser, en su forma de vivir, es decir, en su conformidad con la naturaleza y en su desprecio interior de la fortuna, sea esta capital o encadenamiento fortuito de sucesos que procura algún bien o algún mal (Séneca, 2014: XIX).

Educar al sujeto supone “dirigir a alguien hacia el desarrollo de sus facultades intelectuales; dicha instrucción abarca no sólo el aspecto cognitivo, sino también la dimensión moral y volitiva o caracterial de la persona que precisa o requiere tal instrucción” (Séneca, 2014: XXIX). Para Séneca los cambios obtenidos en la educación pueden ser de dos tipos, cuantitativos y cualitativos; el primero se da cuando sólo se proporcionan conocimientos sobre algún aspecto de la realidad o enseñanzas concretas de una doctrina determinada; mientras que el segundo, de orden cualitativo, surge cuando con tal conocimiento o enseñanzas se busca o intenta provocar en el destinatario un cambio interior de visión del mundo o de concepción de la moralidad.

Séneca no pierde de vista las limitaciones propias del ser humano, ni tampoco las concretas de cada individuo. Es decir, interpreta que ninguna sabiduría puede suprimir los defectos naturales del cuerpo o del espíritu, y que a lo único a que puede aspirar aquélla es a moderar lo que es ineludible por ser congénito. “La educación, pues mitiga, pero no tiene el poder de corregir de un modo absoluto” (Séneca, 2014: XXX). Séneca concuerda con los ideales de Aristóteles al reconocer que cualquier cuerpo cobra belleza por efecto de la sabiduría, de la hermosura del alma, y su deformidad nunca puede mancillar el alma, pues sabe que en los hombres existen limitaciones insalvables, y no precisamente debidas a su corporalidad. Por lo que considera “que la mayor sordera la presenta quien no está dispuesto a escuchar, quien se niega a tomar conciencia de algo, y de ahí que sólo deban recibir lecciones quienes estén dispuestos a atender” (Séneca, 2014: XXXI). Finalmente, para Séneca la virtud se halla ubicada en la razón, que es la parte más noble de nuestro ser, pues consiste en un juicio verdadero y estable, juicio que debe iluminar toda idea y motivar el impulso de la voluntad.

Se observa que la concepción de educación no pierde su esencia en el tiempo, mantiene su belleza en cualquier época, dado que: “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es sino lo que la educación le hace ser. Se ha de observar que el hombre no es educado más que por hombres que igualmente están educados” (Kant, 2004: 31). En consonancia: “El hombre no es otra cosa que lo que él se hace” (Sartre, 2003: p.13), en esta lógica ontológica el hombre nace, crece y se desarrolla existencialmente con un proyecto personal de vida, donde lo que él decida hacer con su formación de vida y académica repercute en su esencia y en la conciencia de cada hombre, permitiéndole ser coherente con sus acciones y sus palabras.

Históricamente, la educación está en el centro de las preocupaciones de los antiguos como Sócrates, Platón, Aristóteles y Séneca; así como también de autores modernos entre los que se encuentran Kant, Jaeguer y Baumán. Denotando la importancia en el devenir del hombre, al ofrecerle a la humanidad el derecho a decir su palabra en lo individual y en lo colectivo, por lo que se debe considerar como el tesoro más importante que un ser humano debe buscar en su vida. He aquí la importancia de la educación humanista.

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA CON ENFOQUE EN EL HUMANISMO

Inicio este apartado explicitando tres conceptos que a mi juicio son relevantes en la estructura del documento. En primer lugar, cuando se hable de humanidad me referiré al conjunto de todos los seres humanos. En segundo lugar, describiré al término humanista en tanto acto del sujeto, y finalmente el humanismo que nos convoca a mirar lo institucionalizado en la política educativa que unifica los fines de la educación y los criterios para nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Criterio que plantea al enfoque sobre el humanismo como el ideario de (planes de estudio, escuelas, estudiantes, docentes, directivos, entre otros) que se empezó a construir en el sexenio actual del presidente Andrés Manuel López Obrador (2018 -2024), periodo de tiempo que da cuerpo a la estructura de la NEM.

La NEM es la institución del Estado mexicano responsable de la realización del derecho a la educación en todo el trayecto de los 0 a los 23 años de edad de las y los mexicanos. Esta institución tiene como centro la formación integral de niñas y niños, adolescentes y jóvenes y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república (SEP, 2019: 2).

Se garantiza la educación a nivel nacional desde la inicial hasta la superior, según Tomasevski (2004) desde cuatro condiciones necesarias: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de los servicios educativos.

ASEQUIBILIDAD se establecen las obligaciones gubernamentales para asegurar que la educación gratuita y obligatoria esté asequible para todos los chicos y chicas en edad escolar. En la ACCESIBILIDAD se establece la obligación de eliminar todas las exclusiones basadas en los criterios discriminatorios actualmente prohibidos (raza, color, sexo, idioma, religión, opinión, política, origen nacional, origen étnico, origen social, posición económica, discapacidad, o nacimiento); es decir, se identifican los obstáculos que impiden el disfrute del derecho a la educación. Mientras la ACEPTABILIDAD establece la obligación de proporcionar una educación en referencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje con determinadas calidades consecuentes con los derechos humanos. Finalmente, la ADAPTABILIDAD establece la obligación de suministrar una educación extraescolar a los niños y niñas que no pueden asistir a la escuela. Además de ajustar la educación al interés superior de cada niño y niña (pp. 349-351).

Análisis que invita al dialogo del humanismo planteado en el quinto principio que fundamenta la NEM.

Respeto de la dignidad humana. La NEM contribuye al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades. Promueve el respeto irrestricto a la dignidad y los derechos humanos de las personas, con base en la convicción de la igualdad de todos los individuos en derechos, trato y oportunidades. **La NEM asume la educación desde el humanismo**, base filosófica que fundamenta los procesos del Sistema Educativo Nacional, permitiendo desde ella establecer los fines de la educación y los criterios para nuevas formas de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2019: 7).

Este humanismo desde tiempos antiguos contempla una preparación en y con el conocimiento de las diversas disciplinas humanísticas que permitan el desarrollo de las excelencias del otro, por ende:

Los estudios humanísticos se distinguen del pensamiento religioso, de las letras sagradas e igualmente del conocimiento demostrativo propio de las ciencias. Los Studio humanitatis están basados en el famoso trivium de la formación académica medieval, formada por la gramática, la dialéctica y la retórica y abarcan la filosofía, la filología, la historia, la literatura, el teatro, entre otras disciplinas y saberes (Velasco, 2009: 2).

Preparar, formar o instruir en la belleza o la excelencia del humanismo en sentido holístico implica que los seres humanos no están sometidos a determinismos históricos, sino que pueden hacerse a sí mismos acorde a los ideales personales de emancipación, libertad y dignidad humana. Por lo que, la Edad Media y la Moderna representan un punto de quiebre entre el dogma y la episteme. Lo que genera profundas reflexiones desde el plano ontológico, epistémico, metodológico y axiológico de la educación, con el propósito de comprender e interpretar la realidad educativa de la que se es parte, lo que nos lleva a:

Vislumbrar las posibilidades de su prospectiva con nuevas propuestas de lineamientos filosóficos integrados al avance científico tecnológico, humanístico y de la cultura en general, que enriquezcan al desarrollo de nuestra realidad educativa y los fundamentos de la formación integral del ser humano en la perspectiva de una sociedad justa, libre y de democracia participativa (Arteaga, 2014: 184).

En similitud de ideas, Aizpuru enfatiza que:

El paradigma humanista es la vía posible en la formación integral del ser humano, retomando el sentido primigenio de la actividad educativa, creando un sentido de relación significativa y considerando los aspectos cognitivos, afectivos y sociales, no sólo del estudiante sino también del profesor. Por ello el humanismo enmarca los ideales en la formación de comunidades democráticas, responsables y libres (2008: 34).

Ambos posicionamientos convergen en que un enfoque basado en el humanismo contribuye a desarrollar todas las facultades del ser humano en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad, donde se le permita al sujeto interactuar en y con el conocimiento. Por lo que la NEM plantea el humanismo como el eje central del modelo educativo. No obstante, ¿Cómo se llevará a cabo en la realidad educativa? Si actualmente existe un doble juego; mientras los fines educativos como el de la NEM, se direccionan hacia la construcción de la excelencia académica, trabajo en equipo y el pensamiento creativo. Mientras que, desde una mirada personal, la sociedad aplaude los logros individuales, el egoísmo y la competencia, visión que puede extraviar la conciencia de los sujetos.

Mirada opuesta que parece no interesarle la falta de compromiso, responsabilidad, desconfianza y valores. Por lo que el humanismo deberá apoyar al viaje educativo del estudiante, si bien la educación no lo puede todo, pero puede ayudar en la toma de conciencia contra los problemas sociales. Por lo que dialogar del humanismo hoy en día constituye una apertura y al mismo tiempo un desafío ante la deshumanización provocada por el modelo económico neoliberal que comercializa la educación. No en vano “La horrible novedad del siglo XX no se ha caracterizado precisamente por la muerte de Dios sino por la muerte del hombre, por la muerte de lo humano y de la humanidad” (Bárcena, 2000:126), moda pasajera o perenne que se instaura como un modelo a seguir de manera silenciosa pero efectiva, alimentada por el individualismo antes que la colectividad y la solidaridad, que puede terminar en el ocaso del hombre en soledad.

Paradójicamente el individuo vive inmerso en una época de información y tecnología, pero ya no es capaz de comunicarse.

Hoy nos encontramos en la transición de la era de las cosas a la era de las no-cosas. Es la información, no las cosas, la que determina el mundo en que vivimos. Ya no habitamos la tierra y el cielo, sino Google Earth y la nube (Han, 2021: 13).

Olvida que existe más allá de lo virtual un mundo real que vale la pena vivir en un abrazo, una copa de vino, un respiro o una mirada. En pocas palabras la magia de la vida, “podríamos morir o enloquecer si viviéramos en una comunidad donde todos hubieran decidido sistemáticamente no mirarnos jamás y portarse como si no existiéramos” (Eco, 1999: 39), la pregunta es ¿cómo recuperar la humanidad? Una posible respuesta se asoma en la idea conceptual de la tolerancia, donde se acepte lo humano en la adición y solidaridad del otro con el otro. Lejos de la exclusión que causa lo institucionalizado del modelo neoliberal, donde los olvidados son segregados.

En ese sentido, la NEM considera al estudiante como un sujeto educable en el marco de los derechos humanos, en respeto de su dignidad y el desarrollo de sus excelencias, anclada en los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas; en atención de la meta del ODS4 “Educación de Calidad”, que refiere “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos” (ONU, 2017: 6); finalmente, el enfoque del humanismo en su más amplio sentido contempla a todos por igual, con los mismos derechos y oportunidades de ser más en el ámbito de la educación en apoyo de su existencia y su esencia.

ANÁLISIS REFLEXIVO SOBRE EL HUMANISMO

Para analizar el humanismo de la NEM, retomo a Kant (2004), Levinas (1974) y Sloterdijk (2011), autores que plantean una mirada crítica del concepto. Entendiendo a la crítica como la facultad de juzgar, por lo que hay que luchar contra el dogmatismo de acuerdo con Kant. Pero ¿Qué fundamentos puede ofrecernos una crítica en la actualidad? Si “son numerosos los que ya no están dispuestos a creer que habría que aprender algo primeramente para, después, tenerlo un poco más fácil” (Sloterdijk, 2011: 16), en consecuencia, los sujetos se vuelven acrílicos, incapaces de emitir y sustentar juicios, en el último de los casos “un hombre de mucha memoria, pero sin ningún juicio. Semejante individuo no es más que un léxico viviente” (Kant, 2004: 63), por lo que el juicio representa la aplicación de lo general a lo particular. Mientras que la razón es la facultad de comprender la unión de lo general con lo particular.

En esta lógica, la crítica “en un primer momento significa pronunciar juicios y fundarlos, juzgar y condenar; es decir, proporcionar una investigación de los fundamentos a las formaciones del juicio” (Sloterdijk, 2011: 22), para lograr esta metamorfosis desde una mirada humanista, se requiere del apoyo de la pedagogía crítica para explicitar los discursos educativos y se pueda ser “capaz de comprender, de analizar, de hacer preguntas y de influir en las realidades socio-políticas y económicas que figuran en nuestras vidas” (Leistyna, 2008: 171). Importancia que se localiza en el centro de su propia definición al asignarle:

La tarea de educar a los alumnos y alumnas para que se conviertan en agentes críticos que se cuestionan y discuten, de manera activa, la relación entre la teoría y la práctica, entre el análisis crítico y el sentido común, entre el aprendizaje y el cambio social (Giroux, 2008: 17).

Relevancia del juicio que permite analizar la semántica del discurso de la política educativa del eje anterior, en referencia al discurso del humanismo de la NEM, el cual es el encargado de orientar la enseñanza del SEN, escenario de discontinuidades sexenales debido a intereses partidistas y no de índole social, así lo deja saber la narrativa histórica que da cuenta de contradicciones, luchas, victorias y heridas que hoy colorean la pintura de la realidad de la educación en México, cuyo relato esboza a más de un siglo de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), todo un matiz de misiones alfabetizadoras y procesos inequitativos, anclados a la segregación, pobreza y exclusión. Panorama histórico que complejiza la realidad actual, derivado de la vivencia de una pandemia global y de la inseguridad y violencia local que acontece en el país.

Un código de esta especie también cambiaría retrospectivamente, la significación del humanismo clásico, pues con él también se dejaría al descubierto y se tomaría buena nota del hecho de que la humanidad no consiste sólo en la amistad del hombre con el hombre, sino que siempre implica también y con explicitud creciente que el hombre representa para el hombre la máxima violencia (Sloterdijk, 2008: 71).

Idea similar expresa Levinas, al considerar que “la crisis del humanismo en nuestra época tiene, sin duda, su origen en la experiencia de la ineficacia humana que acusan las abundancias de nuestros medios de actuar y la extensión de nuestras ambiciones” (Levinas, 1974: 84), pues la inconsistencia del hombre como concepto dicta su precariedad, al tiempo que se vuelve juguete de sus obras. Muertos sin sepultura en las guerras y en los campos de exterminio acreditan la idea de una muerte sin mañana de acuerdo con el autor. Además, vuelven tragicómica la idea de animal racional y su lugar privilegiado en el cosmos.

Cómo pensar una educación humanista en extensas regiones de los Estados de Guerrero, Tamaulipas, Zacatecas, Veracruz, Oaxaca donde la problemática social ha desplazado a la población de sus hogares ante el riesgo de perder la vida ante el poder de la violencia. Entoces se plantea una interrogante ¿será acaso que la corriente del humanismo como enfoque discursivo de la formación humana mediante el escrito y la lectura ha fracasado?, ¿por qué no ha cumplido su cometido educativo? y ¿cuál será el sello distintivo que implantará en la realidad la NEM? De acuerdo con Kant (2004) estas ideas sirven para quitarle la animalidad al hombre, única criatura que necesita de cuidado e instrucción al nacer y de disciplina. Convierte la animalidad en humanidad para no arrastrar momentos de barbarie a niveles superiores, que se presentan como imposibles de enderezar cuando existe dificultad hacia el entendimiento y comprensión para la liberación y emancipación de las mentes; por lo que, el debate entre el vínculo de la lectura y apaciguamiento como una finalidad del humanismo sigue abierto.

Tal humanismo hoy más que nunca corre el riesgo de tergiversarse ante las plataformas digitales, donde “el ser humano ya no es un *Dasein*, sino un *inforq* que se comunica e intercambia información” (Han, 2021:16). El *Dasein* utilizado por Han, es (el término ontológico para el hombre) planteado por Heidegger en la obra *Ser y tiempo*, donde las cosas son manejadas con las manos. Esta forma de vida corre el riesgo de evaporarse por la llegada del orden digital y si no se mantiene un equilibrio contra emergencias digitales, el libro en la antigüedad habría perdido su batalla, por lo que acabaremos traicionando la esencia de la educación. En ese sentido, Sloterdijk sostiene en su discurso que:

El amansamiento humanístico del hombre mediante la lectura obligada de unos textos canónicos ha fracasado ante la sociedad de la información y ante el cotidiano embrutecimiento de las masas con los nuevos medios de desinhibición; que el humanismo como ilusión de organizar las macroestructuras políticas y económicas según el modelo amable de las sociedades literarias ha demostrado su impotencia y se ha revelado, además, como una técnica para alcanzar el poder (Sloterdijk, 2008: 11).

En la cultura actual los docentes deben considerar la lucha que está aconteciendo entre la seducción emprendida de los medios de comunicación masiva, y la discusión profunda sobre la conquista con respecto a la educación. Entonces el discurso debe versar sobre la importancia *del saber* cómo un medio para darle estabilidad a la vida humana, y no para calmar a los sujetos; sino, como una manera de alejarnos del embrutecimiento con base en el buen desarrollo de la conciencia.

Imaginar lo que podemos hacer para contrarrestar la pérdida del humanismo, nos lleva a no perder de vista el ideal de la cultura griega planteado en el primer eje del escrito, en el cometido de que la lectura de los clásicos empodera a la humanidad en el conocimiento y con ello surge el sentido humanista del sujeto en tanto acto y pensamiento. Entonces ¿qué esperar de las

condiciones del SEN? (pobreza, hábitos de lectura y escritura endebles, falta de infraestructura, entre otros); con un contexto así, podremos hablar de un fracaso del humanismo en el SEN o de acciones incipientes para contrarrestarlo. Recordemos que con Vasconcelos se impulsó el cometido de dotar de fuentes originales y completas a las escuelas, dadas sus características paupérrimas, debido a las condiciones históricas de nuestro país; con ello podemos hablar de una mirada de humanismo acorde a la época y ahora con la NEM la historia se mira diferente.

Lo que plantea la NEM es rescatar al educando de las garras del modelo neoliberal, alejándolo de la corrupción y la deshonestidad, brindándole las oportunidades educativas donde al menos tendrá la posibilidad de elegir entre el dilema de formarse con una educación sólida o fugaz. Por lo que considero, que aún vale la pena alejarse de la barbarie y formarse en el compromiso y la responsabilidad; incluso, vale aún más cuestionar el futuro de la humanidad y de los medios de humanización. Si bien, la pandemia instaló a la humanidad en una encrucijada que costó muchas vidas, en el fondo necesitamos la esperanza de un futuro mejor en lo educativo que se refleje en un cambio social.

Actualmente, la sociedad moderna está dotada de vínculos de comunicación absorbentes de la mente y la conciencia, lo que invita a luchar por un humanismo basado en la colectividad y no pensar que:

La era de humanismo moderno como modelo escolar y educativo ha pasado, porque ya no se puede sostener por más tiempo la ilusión de que las macroestructuras políticas y económicas se podrían organizar de acuerdo con el modelo amable de las sociedades literarias (Sloterdijk, 2008: 29).

Necesitamos la sensatez de una educación con valores como el analgésico que calme y cure la deshumanización ante la creciente narrativa de que el humanismo ha perdido su sentido. Si no es la visión humanística ¿Cuál podrá ser? Una respuesta difícil de precisar.

¿Qué amansará al ser humano, si fracasa el humanismo como escuela de domesticación del hombre? ¿Qué amansará al ser humano, si hasta ahora sus esfuerzos para auto domesticarse a lo único que en realidad y sobre todo le han llevado es a la conquista del poder sobre todo lo existente? ¿Qué amansará al ser humano, si después de todos los experimentos que se han hecho con la educación del género humano, sigue siendo incierto a quién o a qué educa para qué el educador? ¿O es que la pregunta por el cuidado y el modelado del hombre ya no se puede plantear de manera competente en el marco de unas simples teorías de la domesticación y de la educación? (Sloterdijk, 2008: 52).

Finalmente, podemos decir que ninguna época ha podido con la tarea educativa de los hombres, ni ninguna corriente filosófica, pedagógica o teológica; pero, no podemos negar que la lectura se ha constituido por herencia en el tesoro educador de los hombres, en el entendido de que el conocimiento es poder. Para quitarle poder al poder es sin duda *el saber* la esencia que da sentido al humanismo.

CONCLUSIONES

La trascendencia de la educación se fundamenta en el desarrollo de las facultades del hombre. La inteligibilidad hace referencia a un sujeto coherente que deja fluir su esencia en pensamiento y acto. En este sentido, la NEM centra su marco de acción en la corriente humanista; un camino de corazón justo y equitativo.

El humanismo debe pensarse a través de la riqueza literaria de grandes pensadores como lo fueron Sócrates, Platón, Aristóteles y Séneca. Y a partir de la mirada clásica constituirse en uno que arroje a los desposeídos, convirtiéndose en un humanismo a favor de la dignidad del hombre, donde no tenga cabida la ceguera hacia el hambre y la pobreza.

La pedagogía crítica debe pensarse como la concienciación que permita el rescate de lo humano ante los embates de la modernidad, en donde el sujeto corre el riesgo de evaporarse en su individualidad ante el orden digital que absorbe la mente y la conciencia en detrimento de la colectividad.

FUENTES DE CONSULTA

- Aizpuru, Monserrat (2008), "La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista", *Acta Universitaria*, Ciudad de México, Redalyc, <<https://onx.la/d41f4>> 21 de mayo de 2019.
- Arteaga, Leopoldo (2014), "La filosofía y el reto de la educación latinoamericana", *IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 1, (2), pp. 175 -186.
- Bauman, Zygmunt (2017), *Sobre la educación en un mundo líquido*, Ciudad de México, Paidós.
- Bárcena, Fernando (2000), *La educación como acontecimiento ético*, Ciudad de México, Paidós.
- Eco, Umberto (1999), "Cuando entra en escena el otro", *Didac*, (34), Ciudad de México, Universidad Iberoamericana, p. 39.
- Freire, Paulo (2006), *Pedagogía de la autonomía*, Ciudad de México, Siglo XXI.
- Han, Byung-Chul (2021), *No cosas. Quiebras del mundo de hoy*. México, Taurus.
- Jaeger, Werner (2012), *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, FCE.
- Kant, Immanuel (2004), *Pedagogía*, Madrid, Mestas.
- Kant, Immanuel (2011), *Teoría y Práctica*, España, Tecnos.
- Leistyna, Pepi (2008), *Sinsentidos neoliberales, en Pedagogía crítica; De qué hablamos, dónde estamos*, Barcelona, Graó.
- Levinas, Emmanuel (1974), *Humanismo del otro hombre*, Ciudad de México, Siglo XXI.
- ONU (Organización de las Naciones Unidas) (2017), "Metas de los objetivos de desarrollo sostenible", Ciudad de México, ONU, <<https://onx.la/d84ff>>, 20 de mayo de 2020.
- Platón (2011), *República*, España, Gredos.
- Sartre Paul, Jean (2003), *El existencialismo es un humanismo*, Argentina, Losada.
- Séneca (2014), *Consolaciones, Diálogos y Epístolas Morales a Lucilio*, Madrid, Gredos.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2019), *La nueva escuela mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*, Ciudad de México, SEP.
- Sloterdijk, Peter (2008), *Normas para el parque humano*, Madrid, Siruela.
- Sloterdijk, Peter (2011), *Crítica de la razón cínica*, Madrid, Siruela.
- Tomasevski, Katarina (2004), "Indicadores del derecho a la educación", *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 40, Ciudad de México, UNAM, pp. 341 - 388.
- Velasco, Ambrosio (2009), "Humanismo", *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*, Ciudad de México, UNAM.

JUAN MARTÍNEZ FLORES

Doctor en Ciencias de la Educación y profesor de tiempo completo en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), sede Toluca. Línea Política y Administración de la Educación. Entre sus últimas publicaciones se encuentran: “La calidad de la educación, un análisis desde el pensamiento de Paulo Freire”, *Revista ISCEEM* (27), Toluca, ISCEEM, pp. 73-79, (2019); “Reflexiones docentes entorno a la Reforma Educativa 2013”, en Lechuga, Susana y Andrade, Rafael (coords.), *Formación docente y políticas educativas en México: Finales del sexenio 2012 - 2018*, Toluca, ISCEEM, (2021); “El investigador novel ante la ineditud interpretativa de los datos etnográficos”, en Madrigal, Rubén (coord.) *Experiencias y debates en la recuperación del dato en la investigación educativa*, Ciudad de México, Castellanos, pp. 89-107, (2021).

Cargos de dirección en la educación superior: género y liderazgo

Management positions in higher education: gender and leadership

Edith Mariana Rebollar-Sánchez

 <https://orcid.org/0000-0001-6349-7921>

ISCEEM, México

marianresa@gmail.com

recibido: 10 de enero de 2023 | aceptado: 10 de febrero de 2023

ABSTRACT

This paper seeks to establish the relationship between higher education and the exercise of leadership exercised by people who access hierarchical positions, as well as the way in which gender is present and becomes a factor that can determine that access. The methodology used in this research is of a qualitative nature, which is why a multiple case study was carried out, which seeks to reveal the case of three women who hold a management position in Normal Schools in the State of Mexico. Therefore, leadership and managerial positions are approached from the relationship that is present from the decision-making process and how it is associated with the figure of authority and power that is culturally assigned to the male gender within the academic environment, which it is a clear example of the androcentric practices that make women invisible in access to hierarchical positions, which has to do with the historical-socio-cultural tradition that has forced women to assume roles related to family and domestic issues.

Keywords: Higher Education, Gender, Equality and Leadership.

RESUMEN

El presente escrito busca establecer la relación entre la educación superior y el ejercicio del liderazgo que ejercen las personas que acceden a puestos jerárquicos, asimismo se distingue al género como un posible factor determinante para dicho acceso. La metodología empleada es de corte cualitativo, por ello se realizó un estudio de caso múltiple que busca exponer la situación de tres mujeres que ejercen un cargo de dirección en Escuelas Normales del Estado de México. Por lo tanto, se aborda al liderazgo y cargo directivo a partir de la toma de decisiones y cómo se asocian a la figura de autoridad y poder, culturalmente asignada al género masculino, dentro del entorno académico. Lo anterior se deriva de las prácticas androcéntricas que invisibilizan a las mujeres en el acceso a cargos jerárquicos que, a su vez, obedecen a la tradición histórica-sociocultural que reprime y delega a las mujeres al entorno doméstico.

Palabras clave: Educación superior, género, equidad y liderazgo.

INTRODUCCIÓN

La procuración de los medios necesarios para alcanzar los fines encomendados y establecidos dentro de las políticas, en materia de educación, va más allá de ser una de las obligaciones que el gobierno y las autoridades educativas tienen para el desarrollo integral y armónico de hombres y mujeres en los diferentes niveles educativos que integran el sistema educativo. En palabras de Santos (2006), las instituciones educativas tienen un papel decisivo en el proceso de adquisición de los modelos de comportamiento que aprenden las personas respecto a los patrones de relación entre hombres y mujeres, argumentos que son reforzados por Arroyo quien considera que “los estereotipos de roles de género son una barrera para las mujeres, aun cuando se encuentran en puestos de dirección escolar” (2021: 12), ya que es en la escuela donde se desarrolla de manera implícita un modelo de relación entre los géneros en el que los estereotipos y el sexismo representan el modelo de masculinidad dominante.

Y es que, aunque internacionalmente se ha avanzado en relación con la igualdad, para Venegas aún persisten “las desigualdades que siguen teniendo lugar en educación [...] son el germen del resto de manifestaciones estructurales de la desigualdad de género” (2010: 396), por lo que sigue implementándose en la escuela un sistema desigual para los géneros que no es más que un reflejo de la sociedad en la que vivimos (Piusi, 1997).

Debido a una marcada cultura masculinizada la gran mayoría de los cargos de decisión académica en las instituciones de educación superior, al menos en México, son ejercidos por hombres que, según De Garay y Del Valle, representan al “75.4% lo que pone en evidencia la existencia, aún, del *techo de cristal* en este ámbito laboral” (2012: 22). En el caso de las mujeres, en el ámbito universitario “sólo 3.4% participa en puestos directivos, mientras que la participación masculina promedio en los mandos superiores es de 82.5%” (Zubieta y Marrero, 2005 citado en Ordorika, 2015).

En consideración a esos escasos avances en torno a la igualdad es necesariamente urgente atender las recomendaciones realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en cuanto a que México debe continuar invirtiendo en políticas sociales y del mercado laboral que favorezcan el empoderamiento de las mujeres, y reduzcan las desigualdades en los diferentes ámbitos como son la educación y el liderazgo, así como la participación en la fuerza laboral. De tal manera que la educación superior requerirá incorporar objetivos de igualdad de género en todas las políticas públicas, presupuestos y en todos los niveles de gobierno, a fin de garantizar la implementación, el cumplimiento y la evaluación de manera efectiva de las políticas y leyes para lograr resultados inclusivos (OCDE, 2018). Así se tiene como prioridad la implementación de una adecuada política educativa que se ha ido adaptando a los cambios estructurales y sociales a través de la historia en el Estado de México, cuya finalidad es el favorecimiento de la equidad de género desde la escuela hasta la inserción de los individuos en la sociedad.

A partir de un primer acercamiento al estado del arte sobre política educativa en el contexto mexicano, es pertinente identificar de qué manera es posible potenciar la inclusión de la figura del género dentro de la política educativa, en razón de enfatizar los principios de igualdad entre hombres y mujeres en la educación superior en el Estado de México.

Sobre las posibles problemáticas existentes respecto a la igualdad de género es trascendental responder algunas interrogantes: en primer lugar, identificar *¿de qué manera el contexto influye en la equidad de género dentro de las políticas educativas?*; establecer *¿qué factores influyen en el ejercicio de un liderazgo que visibilice la figura de la mujer?*; por último, conocer *¿qué relación existe entre liderazgo y la equidad de género dentro de la educación superior?*

Con base en estas cuestiones es importante establecer si a través de *una mayor y mejor coordinación, planeación y ejecución de acciones de la política educativa por parte de las autoridades estatales y regionales se favorece la igualdad de género dentro de la educación superior en el Estado de México*. Esto conlleva a plantear si en caso de *una mayor presencia de políticas relacionadas con el género se promueve la equidad entre hombres y mujeres en los diferentes niveles educativos*.

En relación con el contexto es importante precisar que, al tratarse de la educación superior en el Estado de México, es fundamental revisar la aplicación de la política educativa que

se emplea actualmente en torno a la figura de género y la atención que recibe dentro de ésta para contribuir a formar individuos conscientes de la importancia que tiene la equidad entre hombres y mujeres en los diferentes ámbitos en que conviven.

1. ESTADO DEL CONOCIMIENTO

En cuanto a la relación entre la equidad de género, los cargos directivos y el ejercicio del liderazgo en la educación superior es necesario, en primer lugar, identificar cuáles son aquellos elementos que se hacen visibles dentro de la cultura de las instituciones de educación superior en relación con el liderazgo de las mujeres que acceden a puestos directivos. Por ello, es importante conocer qué ocurre en los ámbitos académico y social, dado que es preciso promover una educación superior basada en la equidad y la igualdad de género.

Para lograr lo anterior, se consideró necesario retomar el contenido del Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres 2013-2018, que tiene como objetivo fomentar una imagen de la mujer: equilibrada, respetuosa de las diferencias y sin estereotipos en los ámbitos culturales, deportivos y educativos, haciendo especial énfasis en las Instituciones de Educación Superior (IES) (Cruz, 2013); así como el texto base de la Conferencia Mundial de la Educación Superior en París, organizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1998, titulada “Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior” y cuyo contenido consideraba que “el tema de género estaba vinculado al objetivo de alcanzar la igualdad de oportunidades de acceso a la enseñanza superior y a auspiciar condiciones de equidad frente al conocimiento” (UNESCO, 1995, citado en Rodríguez, 1999).

Con respecto a las posibles limitaciones que se presentan en la educación superior y equidad de género están, en primer lugar, una participación no activa por parte de las autoridades responsables en educación superior en el Estado de México en cuanto a la revisión de la política educativa actual; en segundo lugar, la importancia que se le otorga a la figura del género y a su inclusión dentro de la política educativa nacional, además de su repercusión en el ámbito estatal. Asimismo, es necesario identificar qué elementos de la política educativa son objeto de ser mejorados o modificados para lograr un impacto positivo en la equidad de género dentro de la educación superior; por otro lado, analizar de qué manera dichos elementos se ven reflejados en el capital humano y del que es responsable la autoridad educativa mediante la incorporación de la igualdad y equidad de género.

Iyanga (2003) define como política a la ciencia de procurar los medios generales que la autoridad ha de emplear para alcanzar los fines que tiene encomendados. La política educativa, de acuerdo con Torres (1996), no puede ser comprendida de manera aislada o descontextualizada de un marco sociohistórico concreto en el que cobra auténtico significado, en este caso se refiere al Estado de México.

Con esta aportación es importante no perder de vista que la política educativa debe considerar la pertinencia de cada una de las decisiones que se toman con respecto a las necesidades que se buscan atender. Del mismo modo, Latapí (1982) señala la presencia de diferentes planos y niveles en los cuales la política educativa se concreta: el filosófico e ideológico, el social, el organizativo-administrativo, el pedagógico y el de negociación de intereses, por lo que, en su opinión, las características y tendencias de organización de una sociedad se expresan en la forma que se organiza la educación.

A partir de lo expuesto por Mizerit (1994), la política educativa se constituye, configura, integra y contiene lineamientos y acciones planificadas que son coordinadas y realizadas desde el Estado hacia el sistema educativo. Es decir, es como una dirección desde la sociedad sintetizada en el Estado hacia el sistema educativo, mediante la cual el Estado busca lograr una serie de objetivos que considera necesarios para la sociedad.

La función que cumple el Estado consiste en fomentar un tipo de cultura en la que se pueda analizar la implementación de cuestiones relativas al género, con el objetivo de impulsar lo que podría llamarse una cultura de género, que se entiende como aquellos elementos que determinan nuestra manera de interpretar la distinción *masculino-femenino* que se manifiestan en dos planos (Crawford, 2006) y que, de acuerdo con Pallarès es la forma en “cómo aceptamos las

tradiciones que hemos heredado de las generaciones anteriores, cómo caracterizamos nuestros valores, cómo construimos nuestros discursos” (2012: 191).

En cuanto a los significados otorgados al concepto de política educativa o política educacional, García Garrido (1996) sostiene que este término ha de aludir tanto a la acción del gobierno de un país en materia de educación y enseñanza como a aquella rama de la ciencia política que se ocupa de estudiar esa acción; es decir, está estrechamente relacionada con la política que estudia y analiza los aspectos políticos de la educación, vinculada con la política económica y social.

Y es que la visión que representa la política educativa es reforzada por autores como Iyanga (2003) que hace referencia esencialmente a cada una de las directrices que señalan los gobiernos para el sector de la educación de un país, en el marco de su política general y nacionalista; por lo que en cada una de las decisiones que se tomen en cuenta, dentro de la llamada política educativa, debe considerarse también el proceso de configuración de ésta que tiene que ver con “una secuencia de actividades de la autoridad pública, desde que identifica un problema hasta que, a través de su actuación, consigue resultados” (Pedró y Puig, 1999: 31).

Esas actividades han de estar perfiladas para responder las exigencias que la sociedad manifiesta a través de su constante transformación, por lo que una política educativa es el resultado de la actividad de una autoridad (investida de poder público y de la legitimidad gubernamental) en el sector educativo. Por ello ha de considerarse a la política pública como una aplicación de la Ciencia Política al estudio del sector educativo. Dentro de los elementos que contiene una política educativa (Pedró y Puig, 1999) se encuentran los siguientes:

- 1) Un programa. En principio, una política pública no es una sucesión de actuaciones o decisiones inconexas, sino que se debe presuponer que unas y otras se adoptan con la coherencia de un programa político, en el sentido de una línea consistente de actuación mantenida a lo largo del tiempo y no tanto de una lista de cosas concretas a hacer.
- 2) Una orientación normativa. Las decisiones que se adoptan y que configuran una política educativa presuponen en los decisores una voluntad orientada a establecer normas, aprobar leyes. A menudo, las grandes políticas educativas tienen como gran objetivo la aprobación con el máximo consenso posible de una ley de educación.
- 3) Factor de coerción. Quien adopta una política educativa, para garantizar que se llevará a la práctica, debe estar investido de autoridad suficiente y, por lo tanto, tener legitimidad para hacerlo. El factor de coerción presupone que las políticas lógicamente pueden llegar a ser impuestas y, por supuesto, también resistidas.
- 4) Una competencia social. Finalmente, una política educativa se define por su competencia; es decir, por afectar a un sector concreto.

Los actos y las disposiciones permeados por la política educativa afectan a la situación, los intereses y comportamientos de los administrados; es decir, a cualquier persona o grupo directa o indirectamente.

En palabras de Cancino y Vera es necesario generar nuevas políticas educativas que incorporen “estrategias de fortalecimiento del liderazgo directivo como uno de sus componentes principales” (2017: 32). La política educativa debe ser vista, entonces, como un conjunto de medidas por medio de las cuales se pretende crear una base legal para la realización de los objetivos de la educación, pero sin perder de vista que al mismo tiempo es un conjunto de principios, objetivos y fines que orientan la acción educativa a nivel estatal o nacional. Por ello es una acción organizada racionalmente con el propósito de desarrollar la educación de un pueblo, calculando las posibilidades y virtualidades de la comunidad y sus relaciones a nivel mundial.

Las políticas de igualdad, por su parte, son consideradas la principal respuesta institucional al problema de desigualdad entre hombres y mujeres. Su objetivo es conseguir que las mujeres tengan los mismos derechos y oportunidades que los hombres en todos los ámbitos de la vida: económico, social, político y cultural, por lo que las políticas de igualdad se corresponden con aquellas actuaciones políticas encaminadas a equiparar el nivel mínimo de aceptabilidad entre mujeres y hombres en los diferentes ámbitos, que en este caso se enfocarían a la educación superior y a la cuestión laboral (Astelarra, 2005).

Este tipo de políticas se hacen necesarias cuando se toca la representación social y cultural que se otorga al liderazgo que las mujeres ejercen en diferentes ámbitos como es la educación superior, ya que tal y como lo reconocen Eagly y Karau (2002) el estilo de liderazgo femenino dentro de las instituciones es visto como un obstaculizador del progreso, pues se considera que son ellas las que no representan el mismo poder y autoridad que los hombres. Aunado a esto, Schein (2001) plantea el lema “*think manager-think male*”, es decir, que el pensamiento de un directivo se ajusta altamente al pensamiento masculino; esto apunta a un sesgo importante en cuanto al acceso no sólo a puestos o directivos y jerárquicos, sino que coloca a las mujeres en una situación de desigualdad frente a los hombres.

Al respecto, Eagly y Johannesen-Schmidt (2001) manifiestan que los hombres en puestos de responsabilidad tienden a desarrollar un liderazgo más autoritario, orientado al cumplimiento de tareas; en cambio, las mujeres muestran un estilo más democrático, que tiende a ser más interactivo y transformacional. Otra aportación importante la hacen Sánchez y Lavié (2011) al señalar la necesidad de reconstruir el concepto de líder educativo que manifieste una posición de responsabilidad hacia los otros, que sea inclusiva y deje de lado las nociones de poder y autoridad sobre los integrantes de la institución.

Sobre el liderazgo es posible considerar que son los precedentes de género en el ámbito profesional, delimitados por los contextos tradicionales que han determinado un estilo masculinizado que establece una desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (Hernández, Rodríguez y Espinoza, 2010). En consecuencia, este estilo puede llegar a generar en las mujeres inseguridades que se ven reflejadas en una propia autopercepción consciente o inconsciente, que las lleve a considerar que “estos puestos no son una opción para ellas y por lo tanto opten por elecciones de trabajo vistas como ‘más femeninas’ que coarten sus aspiraciones, llevándolas a elegir ocupaciones y funciones con bajos niveles en la jerarquía institucional” (Zabludovsk, 2007).

Es importante, por lo tanto, generar un cambio de cultura en las personas al interior de las instituciones laborales. Tomàs-Folch (1997) afirma que es imprescindible modificar las costumbres, creencias, actitudes, formas de actuar en los agentes involucrados para lograr una transformación de la conducta de hombres y mujeres, y la percepción que se tienen sobre ambos sexos. Tal como lo demuestran los estudios realizados por Burell y Hearn (1989) e Eagly y Karau (2002) existe una brecha entre la presencia masculina y femenina en los puestos jerárquicos, coincidiendo que son los factores socioculturales y los relacionados con la cultura organizacional los que determinan que dentro de las organizaciones se asignen funciones diferenciadas para hombres y mujeres.

Al discutir sobre la educación superior y género es inevitable hacer referencia al tipo de cultura que se vive dentro de las instituciones, que en este caso particular tiene que ver con educación, entendida como una forma de describir las pautas de conducta de los colectivos, donde hombres y mujeres interactúan y se relacionan. Es decir, debe existir una política que regule la convivencia entre los diferentes actores con la intención de impulsar una relación de equidad que evite la reproducción de una figura dominante que da órdenes y que tome decisiones enfocadas en el dominio que ejerce la figura masculina sobre la femenina.

En consecuencia, se hace necesaria la creación de políticas de igualdad que se presentan como reguladoras de las relaciones entre los géneros, atendiendo al impacto que pueden tener respecto a las desigualdades entre los géneros en el ámbito del trabajo productivo, reproductor, reforzador o transformador. La naturaleza del impacto es, a su vez, consecuencia del concepto de género: neutro, reconocido y articulado, presente en las políticas de igualdad (Radl, 2001).

Por ello, el género hace referencia a aquellas características socialmente apropiadas para mujeres y varones dentro de cada sociedad determinada, así como a una realidad compleja de carácter fundamentalmente psicosocial, pero que tiene su exclusiva razón de ser en un dimorfismo sexual aparente (mujer/varón) que se encuentra en permanente interacción con él a lo largo del ciclo vital. En este sentido, el sexo y el género son susceptibles de modificaciones y se muestran en permanente y continua interacción (Fernández, 1996).

Las políticas de género son un tipo de políticas de igualdad basadas en una concepción social de la individualidad que considera a mujeres y hombres como seres biológicamente diferenciados, pero no desiguales (Pateman, 1996). Desde esta perspectiva, la verdadera igualdad

es la que permite a las personas manifestar su individualidad, centrándose en la idea de equidad. Asimismo, abordar las políticas de igualdad es un tema necesario si de hombres y mujeres hablamos, ya que es necesario visibilizar que existan políticas que dicten y regulen el actuar de las personas; sin embargo, la sociedad no cambiará automáticamente porque una política lo decreta, pero sí sentará la base que establecerá un punto de partida para generar cambios de conciencia, poniendo énfasis en que las políticas se han establecido como consecuencia de una demanda o necesidad sociocultural.

Ahora bien, el retomar el sentido político de la educación hace que ésta se base fundamentalmente en el poder y en la ideología y así se busque inspirar la conciencia ciudadana por la vía educativa, creando los hábitos sociales y las disposiciones intelectuales que habiliten a los miembros para formar parte de una comunidad.

Con respecto a la relación entre género y educación superior es necesario que exista una política educativa en México que permita tener una mirada particular en la comprensión de la vida social, a partir de la idea de que ser hombre o ser mujer es un dato cultural y no biológico (Ramírez, 1999). Y que la forma en que se adoptan las desigualdades sociales basadas en el sexo de las personas se relacione con la manera en que se construye la oposición hombre/mujer y que repercuten dentro el ámbito educativo.

Es entonces importante la elaboración de una política educativa orientada a la equidad de género, que vaya más allá del análisis de la cobertura o de la distribución de hombres y mujeres en cada grado y nivel escolar (Cortina, 2000). Lo anterior requiere cambios en las prácticas institucionales y en las relaciones sociales que, actualmente, refuerzan y legitiman las disparidades. Al hablar de equidad de género la atención se centra en que hombres y mujeres gocen del mismo estatus, por lo que la equidad es un medio estratégico para lograr la igualdad que debe ser promovida en congruencia con cada contexto particular (CAU, 2001). Hay que empezar, por lo tanto, por una comprensión acerca del estatus actual de las mujeres y de los hombres, las relaciones y las interacciones entre géneros y otros factores.

2. METODOLOGÍA

En cuanto al tratamiento metodológico, se trata de una investigación de corte cualitativo mediante un estudio de casos múltiples que, según Stake (2005), se distingue por la comprensión de la realidad del objeto de estudio, centrándose en la particularidad y la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Desde la perspectiva interpretativa, este estudio es de tipo evaluativo, proporciona una descripción densa y fundamentada; es holístico y vivo, y simplifica los datos al apreciar la información para emitir un juicio, por lo que la emisión de juicios es el acto final y esencial de la evaluación (Pérez, 2001).

Con la finalidad de conocer los factores que influyen en la accesibilidad de las mujeres en la educación superior, se decidió utilizar el estudio de casos múltiples que permite hacer uso de varios casos únicos para analizar la realidad que se desarrolla y así poder explorar, describir, explicar, evaluar o modificar ese hecho debido a que las evidencias presentadas a través de este diseño son más convincentes (Yin, 1984). El estudio realizado desde esta perspectiva presenta más robustez y se entiende como la capacidad que se tiene de contestar y contrastar las respuestas que se obtienen de forma parcial, en forma plural con cada caso que se analiza (Herriott y Firestone, 1983).

El objetivo del estudio realizado era el de identificar el acceso y ejercicio de las mujeres en cargos directivos dentro de la educación superior; para ello, se pretendía explorar el papel que juegan las categorías de género, política educativa y liderazgo en ese acceso a cargos directivos, así como explorar la percepción que tienen las mujeres sobre su acceso al ejercicio profesional.

La población está representada por las 36 Escuelas Normales Públicas del Estado de México, se eligieron de muestra a tres de éstas para ser consideradas como estudios de caso, en los cuales se valoraron las características particulares que cada caso presentaba y que concretaba al objeto de estudio dentro del acceso y ejercicio profesional de las mujeres con cargos directivos en instituciones de educación superior.

Como parte de los instrumentos empleados en esta investigación se utilizaron entrevistas semiestructuradas, así como también un análisis documental para llevar a cabo la recogida de

datos. Estas se diseñaron con la finalidad de obtener la opinión de las directoras y los docentes que trabajaban en las instituciones consideradas dentro del estudio. El guion utilizado, estuvo compuesto por 20 preguntas, lo que permitió a cada uno de los participantes dar a conocer su opinión o punto de vista.

En cuanto al perfil de los entrevistados, un primer grupo se encontraba integrado por las tres directoras de las tres Escuelas Normales. Para identificar cada caso (tabla 1), les fue asignada una etiqueta acompañada por una descripción de cada uno de ellos.

Tabla 1. Etiqueta y descripción de los casos

Estudio de caso	Etiqueta	Características sobresalientes
1	DEN_1	Formación académica: estudios a nivel licenciatura. Trayectoria profesional: experiencia en cargos administrativos y de gestión previos relacionados con la educación superior, participación en cargos públicos a nivel municipal y estatal. Reconocimientos a su trayectoria y liderazgo académicos.
2	DEN_2	Formación académica: Estudios de posgrado en Historia e Investigación Educativa. Trayectoria profesional: Experiencia en cargos de dirección en diferentes Escuelas Normales y en cargos administrativos. Reconocimiento a su participación en la administración pública central del Estado de México, durante 10 años.
3	DEN_3	Formación académica: estudios de posgrado en educación. Trayectoria profesional: experiencia en cargos administrativos y de gestión dentro de la educación superior. Reconocimiento a su trayectoria profesional académica.

Fuente: Elaboración propia.

En el segundo grupo fueron considerados 18 docentes en total, siendo seis docentes por institución, los cuales desempeñaban distintos puestos dentro de la estructura organizacional de las Escuelas Normales; la inclusión de estas personas en el estudio fue aleatoria en cuanto al sexo y cargo. Las entrevistas aplicadas a ambos grupos fueron grabadas con la autorización de los entrevistados, la duración de cada una de las entrevistas osciló entre 20 y 35 minutos aproximadamente. Para este artículo se consideró la información de las directoras.

3. RESULTADOS

Con respecto al análisis de datos obtenidos con la aplicación de las entrevistas semiestructuradas; tras su transcripción se organizó la información con base a las siguientes dimensiones (tabla 2), convirtiéndose en una serie de códigos cuyo objetivo fue categorizar las respuestas otorgadas por los entrevistados, se hizo con el programa Atlas. Ti V6 con la finalidad de organizar las aportaciones de ambos grupos de una manera clara y precisa, sobre el acceso y ejercicio que tienen las mujeres a los puestos de dirección en educación superior en el Estado de México.

Tabla 2. Dimensiones de los instrumentos de recogida de datos

Educación superior: aquella que contempla la última fase del proceso de aprendizaje académico. Es impartida en las universidades, institutos o instituciones superiores, la enseñanza que ofrece la educación superior es de nivel profesional.

Género: se refiere a los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres.

Liderazgo: capacidad que tiene una persona de influir, motivar, organizar y llevar a cabo acciones para lograr sus fines y objetivos que involucren a personas y grupos en un marco de valores.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la dimensión del acceso a cargos de dirección en Escuelas Normales, los resultados señalan que los cargos o puestos de dirección en este tipo de instituciones son también llamados puestos de confianza, determinados por la autoridad correspondiente, lo que implica que no son sometidos a un concurso público o por escalafón; por esa razón es necesario que se realice un concurso abierto que garantice la equidad entre hombres y mujeres al acceso de dichos cargos y que, además, deberían estar delimitados por un período específico de tiempo.

En la educación superior, con respecto al tema del género y su relación con la cultura masculinizada, y el acceso y ejercicio a cargos directivos se tiene que las tres directoras coinciden en indicar que la competitividad entre hombres y mujeres es un factor presente dentro de la organización de las Escuelas Normales y que en su experiencia la cultura masculinizada representa una limitación para el acceso a cargos directivos: “históricamente los cargos directivos han sido asociados a la figura del hombre y la autoridad que éste representa, en cambio, para la mujer ha sido un reto acceder a un cargo” (DEN_2).

Dicho reto se transforma en un logro profesional, tal y como lo afirman las entrevistadas al mencionar que “el lograr acceder este tipo de puestos, es motivo de orgullo y satisfacción, porque significa que ha accedido al poder y demuestra ser tan competitiva como un hombre” (DEN_1). En los estudios de caso uno y tres, las directoras coinciden en afirmar que dentro de la sociedad y aún más dentro de la misma educación todavía sigue habiendo una ideología masculinizada en la que los patrones culturales se han venido heredando históricamente, por lo que pareciera que los hombres son los únicos que pueden ejercer los puestos directivos.

Otro aspecto que destacaron las directoras fue su experiencia en cuanto al acceso a cargos directivos, y coincidieron en mencionar que se construye a través de un largo camino en el que existieron cargos previos, aunque, si bien, su elección fue por designación directa al puesto que actualmente ocupan; todas afirmaron tener experiencia previa en puestos que contemplan cargos administrativos o académicos dentro de la educación superior. Destacaron que también tenían un número de años considerable dentro de las Escuelas Normales y que ahora su situación familiar les permitía dedicarle mayor tiempo a su puesto de trabajo, argumentando “mis hijos ya son profesionistas y ahora no necesitaban atención de mi parte, por lo que puedo dedicar más tiempo a resolver las cuestiones que el trabajo de dirección exige” (DEN_1); de manera que la situación familiar es un factor que también interfiere en su trabajo “en mi caso personal, por fortuna ya no tengo que hacerme cargo del cuidado de mis padres, con lo cual ahora puedo dedicar más tiempo a mi trabajo” (DEN_3).

En cuanto al liderazgo y los estereotipos sociales, las tres directoras reconocieron que el hecho de ser mujer les implica un mayor esfuerzo “como mujer debes demostrar que posees las mismas competencias que un hombre para ocupar este puesto” (DEN_2), lo que apunta a

una forma de dominación asociada a la reproducción de los roles sociales y culturales, relacionados con los estereotipos de género y el tipo de liderazgo que como hombre o mujer se llega a ejercer desde ese cargo. El liderazgo que se ejerce en los tres casos es de tipo cooperativo o liderazgo horizontal, donde la opinión del equipo de trabajo es tomada en cuenta; así que quienes forman parte de este equipo o círculo cercano son personas de toda su confianza que contribuyen a la resolución de los problemas que se presentan en el día a día; esto ayuda a ejercer la función directiva.

Esto llevó a cuestionarlas sobre cómo se daba la toma de decisiones desde un puesto de alta dirección en este ámbito educativo a lo que la mayoría apuntó a responder que es importante convencer a los compañeros de que las decisiones que se toman son siempre las que mejor convienen al equipo de trabajo, enfatizando que la decisión final les corresponde siempre a ellas, pero es importante intentar consensuar con su círculo cercano: “antes de delegar responsabilidades, debes confiar en tu equipo de trabajo” (DEN_1), “es imposible que todo lo concentres tú, por eso es importante delegar y saber consensuar con la gente” (DEN_2).

Consideran que el saber delegar responsabilidad y confiar en su equipo de trabajo es la mejor opción al momento de la toma de decisiones ya que impactan en la mejora de los resultados. Una de las directoras entrevistadas afirma que “se asume como una persona que le ha costado tener ciertos puestos por ser mujer; tampoco puede negar el hecho de que las mujeres que logran acceder a cargos directivos tienen que trabajar más que los hombres” (DEN_2), esto lleva a pensar que dentro del colectivo de directores las mujeres realizan un doble esfuerzo para ejercer su liderazgo.

CONCLUSIONES

En conclusión, para prevenir la desigualdad dentro de la educación superior es preciso diseñar medidas que compensen las desventajas históricas y sociales prevaletentes hoy en día entre hombres y mujeres, ya que como lo manifiestan diferentes estudios e investigaciones realizadas sobre el liderazgo desde una mirada de género (Kaufmann, 1999; Eguskiza, 1996; Gairín y Villa, 1999; Coronel, Moreno y Padilla-Carmona, 2002, entre otros), que adquieren un mayor auge en años posteriores (García de León y García de Cortázar, 2001; García, 2002; Carrasco, 2002; Escobar, 2003; Callejo, Gómez y Casado, 2004; Díez, Terrón y Anguita, 2006; Molero, 2009; Moncayo y Zuluaga, 2015), es posible afirmar que, de manera general, existe una escasa representación de las mujeres en puestos de dirección; asimismo, es posible señalar un estilo de liderazgo de la mujer diferente al del hombre, lo cual ha generado una serie de limitaciones que dificultan su incorporación y desarrollo en el complejo entramado organizacional de los centros. Por tanto, los cargos directivos en la mayoría de los niveles de enseñanza muestran una mayor predominancia masculina.

Por lo anterior, la cultura que se vive en la educación superior y que se encuentra comúnmente marcada por el juego de roles es asociada a los estereotipos de género; Heilman (2001) apoya esta posición al considerar que éstos traen como consecuencia el que se devalúe el trabajo de las mujeres líderes en comparación con el de los hombres, puesto que se tiende a asociar la figura masculina con la autoridad y el sometimiento del colectivo en cada institución educativa producto de ese poder. Del mismo modo, Ridgeway (2001) lo asocia al sexo masculino por ser considerado como el más competente y capaz para ocupar altas posiciones jerárquicas en una institución.

Por tanto, es necesario impulsar la equidad de género en todos los niveles educativos, entendiendo que esto implica que hombres y mujeres gocen por igual los bienes, oportunidades, fuentes y reconocimientos de la sociedad con base en sus necesidades individuales. Ello significa que la equidad de género no se base en que hombres y mujeres tengan lo mismo, sino que tengan derecho a las mismas oportunidades educativas, lo cual es un hecho cuando se observan las actuales disparidades dentro de la educación superior, detectando que el trato igualitario de hombres y mujeres resulta una estrategia insuficiente para garantizar una verdadera equidad de género (Villa, 2013).

En vista de ello, es posible afirmar que sigue presente una cultura dominante masculina en la educación superior en la que, de acuerdo con Hofstede (1999), las mujeres no son aptas para acceder a puestos que tradicionalmente han sido ocupados por los hombres, porque ellas

no representan la imagen de autoridad y poder, además de que no favorecen el desarrollo de los valores dominantes propios de una cultura masculinizada. Asimismo, y considerando la aportación de Tomàs-Folch (1997) es importante generar un cambio de cultura en el interior de las instituciones laborales con el propósito de generar una transformación en la conducta de hombres y mujeres y la forma en que ambos sexos son percibidos.

Por último, y a partir de la cultura que se vive en la educación superior, es necesaria una mayor implicación por parte de las autoridades educativas que se refleje de manera activa en la revisión y aplicación de una política educativa permeada por una visión de género, que aporte el conjunto de medidas necesarias que permitan establecer una base legal para la realización de los objetivos de la educación, aportando los principios, objetivos y fines necesarios que orienten al sistema educativo en el impulso de una verdadera equidad entre hombres y mujeres.

FUENTES DE CONSULTA

- Arroyo, Dalku (2021), "Liderazgo de mujeres en la educación: una perspectiva desde las líderes escolares chilenas", *Revista INTEREDU*, 2 (3), Chile, Universidad de Los Lagos, pp. 9-32.
- Astelarra, Judith (2005), *Veinte años de políticas de igualdad*, Madrid, Cátedra.
- Burrell, Gibson y Hearn, Jeff (1989), "The sexuality of organization", en Jeff Hearn, Deborah Sheppard, Peta Tancred y Gibson Burrell (eds.), *The Sexuality of Organization*, Londres, Sage, pp. 1-28.
- Callejo Gallego, Javier; Gómez Esteban, Concepción y Casado Aparicio, Estela (2004), *El techo de cristal en el sistema educativo español*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Cancino Cancino, Víctor y Vera Monrroy, Leonardo (2017), "Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE", *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25 (94), Brasil, Fundação Cesgranrio, pp. 26-58, <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100002>
- Carrasco Macías, María José (2002), "Análisis e incidencias de los estilos directivos de las mujeres en centros escolares de contextos desfavorecidos", tesis de doctorado, Huelva, Universidad de Huelva.
- CAU (Colegio de Académicas Universitarias) (2001), *La universidad que queremos las académicas: Logros, perspectivas y propuestas*, Ciudad de México, S y G Editores.
- Coronel Llamas, José Manuel; Moreno Sánchez, Emilia y Padilla-Carmona, María Teresa (2002), "La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género", *Revista de Educación*, 327, España, Ministerio de educación y formación profesional, pp. 157-168
- Cortina, Regina (2000), "Desafíos para la equidad de género en la política educativa en México", en González, Rosa María (coord.), *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*, Ciudad de México, SEP/UPN.
- Crawford, Mary (2006), *Transformations: women, gender and psychology*, Boston, McGraw-Hill.

- Cruz Sánchez, Lorena (2013), *Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres PROIGUALDAD 2013-2018*, Ciudad de México, INMUJERES.
- Díez Gutiérrez, Enrique Javier; Terrón Bañuelos, Eloína y Anguita Martínez, Rocío (coords.) (2006), *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*, Barcelona, Octaedro.
- Eagly, Alice y Johannesen-Schmidt, Mary (2001), "The Leadership Styles of Women and Men", *Journal of Social Issues*, 57 (4), The Society for the Psychological Study of Social Issues, pp. 781-797, doi: 10.1111/0022-4537.00241
- Eagly, Alice y Karau, Steven (2002), "Role congruity theory of prejudice toward female leaders", *Psychological Review*, 109 (3), Washington DC, American Psychological Association, pp. 573-598, doi: 10.1037/0033-295X.109.3.573
- Eguskiza, María Jesús (1996), "Mujeres y gestión educativa", en Gairín, Joaquín y Darder, Pere (coords.), *Organización y gestión de centros educativos*, Barcelona, Ciss Praxis.
- Escobar, Mariona (2003), "Mujer y dirección", *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11 (3), España, Ciss Praxis, p. 52.
- Fernández Sánchez, Juan (coord.) (1996), *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y el género*, Madrid, Pirámide.
- Gairín, Joaquín y Villa, Aurelio (coords.) (1999), *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Garay, Adrián de y Valle, Gabriela del (2012), "Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3 (6), Ciudad de México, Universia y el IISUE-UNAM, pp. 3-30.
- García de León, María Antonia y García de Cortázar, María Luisa (eds.) (2001), *Las académicas (profesorado universitario y género)*, Madrid, Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- García Garrido, José Luis (1996), *Diccionario europeo de la educación*, Madrid, Dykinson.
- Heilman, Madeline (2001), "Description And Prescription: How Gender Stereotypes Prevent Women's Ascent Up the Organizational Ladder", *Journal of Social Issues*, 57 (4), The Society for the Psychological Study of Social Issues, pp. 657-674, <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00234>
- Hernández Palomino, Jorge; Rodríguez Mora, Manuel y Espinoza, José de Jesús (2010), "Mujeres directivas en las MIPYMES de México", *Revista Internacional Administración & Finanzas (RIAF)*, 3 (1), The Institute for Business and Finance Research, pp. 15-24.
- Herriott, Robert E., y A. Firestone William (1983), "Multisite Qualitative Policy Research: Optimizing Description and Generalizability", *Educational Researcher*, 12 (2), pp.14-19, <https://doi.org/10.3102/0013189X012002014>
- Hofstede, Geert (1999), *Culturas y organizaciones: el software mental, la cooperación internacional y su importancia para la supervivencia*, Madrid, Alianza.
- Iyanga Pendi, Augusto (2003), *Política de la educación y la globalización neoliberal*, Valencia, Universitat de València.
- Kaufmann, Alicia (1999), "Tercer milenio y liderazgo femenino", en Nuño Gómez, Laura (coord.), *Mujeres: de lo privado a lo público*, Madrid, Tecnos, pp. 177-186.
- Latapí, Pablo (1982), *Temas de política educativa (1976-1978)*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- Mizerit, Marcos (1994), *Economía y Política Educativa en Planificación y Administración Educativa*, Ciudad de México, ILCE.
- Molero, Fernando (2009), *Mujer y liderazgo en el siglo XXI: una aproximación psicosocial a los factores que dificultan el acceso de la mujer a los puestos de alta responsabilidad*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- Moncayo, Bibiana y Zuluaga, David (2015), "Liderazgo y género: barreras de mujeres directivas en la academia", *Pensamiento y Gestión*, (39), Barranquilla, Universidad del Norte, pp. 142-177, doi: <http://dx.doi.org/10.14482/pege.38.7703>
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2018), *Construir un México inclusivo: políticas y Buena Gobernanza para la Igualdad de Género*, Ciudad de México, INMUJERES.

- Ordorika, Imanol (2015), "Equidad de género en la Educación Superior", *Revista de la educación superior*, 44 (174), Ciudad de México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 7-17.
- Pallarès Piquer, Marc (2012), "La cultura de género en la actualidad: actitudes del colectivo adolescente hacia la igualdad", *Tendencias Pedagógicas*, (19), España, Universidad Autónoma de Madrid, pp.189-209.
- Pateman, Carole (1996), "Críticas feministas a la dicotomía público/privado", en Carme Castells (coord.), *Perspectivas feministas en teoría política*, Barcelona, Paidós.
- Pedró, Francesc y Puig, Irene de (1999), *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*, Barcelona, Paidós.
- Pérez Serrano, Gloria (2001), *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, Madrid, La Muralla.
- Piussi, Anna Maria (1997), *Enseñar ciencia: autoridad femenina y relaciones en la educación*, Barcelona, Icaria Editorial.
- Radl Philipp, Rita (2001), *Cuestiones actuales de Sociología del género*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ramírez, Rafael (1999), *What it Means to be a Man: Reflections on Puerto Rican Masculinity*, Nueva Jersey, Rutgers University Press.
- Ridgeway, Cecilia L. (2001), "Gender, Status, and Leadership", *Journal of Social Issues*, 57 (4), *The Society for the Psychological Study of Social Issues*, pp. 637-655, <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00233>
- Rodríguez Gómez, Roberto (1999), "Género y políticas de educación superior en México", *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 1 (10), Ciudad de México, Universidad de Guadalajara, pp. 124-159.
- Sánchez, Marita y Lavié, José Manuel (2011), "El liderazgo y la asunción de cargos académicos en función del género", en Tomàs-Folch, Marina (coord.), *La universidad vista desde la perspectiva de género. Estudios sobre el profesorado*, Barcelona, Editorial Octaedro, pp. 15-42.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2006), *La escuela que aprende: Retos, dificultades y esperanzas*, Madrid, Morata.
- Schein, Virginia E. (2001), "A Global Look at Psychological Barriers to Women's Progress in Management", *Journal of Social Issues*, 57 (4), *The Society for the Psychological Study of Social Issues*, pp. 675-688, <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00235>
- Stake, Robert. E. (2005), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- Tomàs-Folch, Marina (1997), *Temes bàsics d'organització i gestió d'institucions d'educació no formal*, Barcelona, Servei de Publicacions de la UAB.
- Torres Santomé, Jurjo (1996), *El currículum oculto*, Madrid, Morata.
- Venegas, Mar (2010), "La igualdad de género en la escuela", *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3 (3), España, Universitat de València, pp. 388-402.
- Villa, Paola (2013), "The role of the EES in the promotion of gender equality in the labour market: a critical appraisal", *Gender and the European labour market*, Londres, Routledge, pp. 135-167.
- Yin, Robert (1984), *Case Study Research. Design and Methods*, Londres, SAGE.
- Zabludovsky, Gina (2007), "México: mujeres en cargos de dirección del sector privado", *Revista Latinoamericana de Investigación*, 38, pp. 9-26.
- Zubieta García, Judith y Marrero Narváez, Patricia (2005), "Participación de la mujer en la educación superior y la ciencia en México", *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 2 (1), Ciudad de México, Colegio de Postgraduados, pp. 15-28.

EDITH MARIANA REBOLLAR SÁNCHEZ

Es Doctora en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona. Responsable del Área de Doctorado en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Forma parte de la línea de investigación: Patrones de aprendizaje en la comprensión de la transferencia de la formación docente a la práctica; Convivencia escolar, y Género y formación docente. Sus publicaciones recientes son, como coautora: “La inclusión en la clase de inglés como lengua extranjera: una posibilidad para una convivencia aúlica centrada en el desarrollo del nivel de interlenguaje de los alumnos” en Pérez-Archundia, E. (coord.), *Configuración de la convivencia en las escuelas. Componentes institucionales*, Toluca, ISCEEM-GEM (2020); “Is In-Service Teacher Training Useful? Applying the Transfer of Learning Factors Model in Mexican Schools”, en Caudle, L. (ed.), *Teachers and Teaching: Global Practices, Challenges, and Prospects*, pp. 1-23, Nueva York, Estados Unidos: Nova Science Publishers (2018); “In-service teacher training for VET institutions: the challenge of evaluation in Comunitat Valenciana (Spain)” *Vocational Education and Training in Sub-Saharan Africa*, 158, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, (2017).

NOTAS

1 DEN: Corresponde a la etiqueta asignada a las informantes en la investigación, en este caso las Directoras de Escuelas Normales.

El Pensamiento Matemático Avanzado en el contexto de la Educación Media Superior

Advanced Mathematical Thinking in the context of Higher Secondary Education

Noé Sanmartín Román

 <https://orcid.org/0000-0003-1799-4155>

ISCEEM, México

noe.sanmartin@isceem.edu.mx

recibido: 10 de enero de 2023 | aceptado: 11 de febrero de 2023

ABSTRACT

This article considers the role of Advanced Mathematical Thinking (APM) and the importance of some mathematical software that is decisive in the development of teaching and learning mathematics. In this sense, students of Educación Media Superior (EMS) have as a background the study of mathematics to enter Higher Education; therefore, there is a need to use mental structures generated by the combination of process and concept to qualitatively arrive at another type of mathematical thinking, what Tall (2002) calls procept. The definition and characteristics of Advanced Mathematical Thinking are also considered; as well as some of the investigations that have been developed around it; finally, the implications of the use of mathematical software in the learning of mathematics by students are analyzed.

Keywords: Mathematics, Thought, Teaching, Learning, Software.

RESUMEN

En este artículo se considera el papel del Pensamiento Matemático Avanzado (PMA) y la importancia de algunos softwares matemáticos que son determinantes en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. En este sentido, los estudiantes de Educación Media Superior (EMS) tienen como antecedente el estudio de la matemática para ingresar a la Educación Superior; por lo tanto, se plantea la necesidad de utilizar estructuras mentales generadas por la combinación de proceso y concepto para arribar cualitativamente a otro tipo de pensamiento matemático, lo que Tall (2002) llama procepto. Se considera también la definición y las características del Pensamiento Matemático Avanzado; así como, algunas de las investigaciones que se han desarrollado en torno a él; finalmente se analizan las implicaciones que tiene el uso del software matemático en el aprendizaje de la matemática por parte de los estudiantes.

Palabras clave: Matemática, pensamiento, enseñanza, aprendizaje, software.

PROEMIO

Para transitar de la matemática básica a lo que Tall (2002) llama Pensamiento Matemático Avanzado (PMA) se ha considerado la posibilidad de conectar la matemática de la Educación Básica y Media Superior con la de la Educación Superior. El PMA que comienza con la matemática del último año de la escuela secundaria puede llegar hasta la matemática formal. Tal pensamiento lleva implícitos razonamientos propios de la matemática como la abstracción, la generalización e incluso la demostración, la cual, a pesar de que representa una buena opción para desarrollarla con los estudiantes, no se ha incluido en la educación secundaria y media superior por diversas razones. Al respecto, se han de aclarar dos circunstancias: la primera es que las formas de pensamiento descritas sirven para resolver problemas en el contexto matemático, ello significa que el PMA en los estudiantes de Educación Media Superior (EMS) no representa un acercamiento al marco conceptual de la matemática formal o contemporánea, sino a la comprensión y uso de sus procesos. La segunda es que muchos de los conocimientos que los estudiantes construyen no se encuentran en la estructura curricular de la EMS, y desde el punto de vista de los docentes de matemáticas son considerados erróneos o inadecuados.

Las circunstancias descritas fueron estudiadas inicialmente por Tall (2002) para recuperar las argumentaciones formales en el proceso que implica hacer matemáticas. Así, en este artículo se presentará la definición de PMA para analizar la construcción de conceptos matemáticos que los estudiantes de la EMS deberían tener presentes cuando enfrentan situaciones a-didácticas.¹ Después, se pondrá de manifiesto el hecho impreciso que Cantoral *et al.*, (2012) y la investigación en Educación Matemática han estudiado sobre la relación entre enseñanza y aprendizaje de la matemática como simple transferencia de conocimientos donde los estudiantes aprenden mecánicamente lo que el docente comunica en clase. Luego, se discutirá la perspectiva que tienen los estudiantes con respecto a esta ciencia, y finalmente cómo el software matemático representa un factor importante en la demostración y la representación de objetos matemáticos.

EL DESARROLLO DEL PMA EN LA EMS

El Pensamiento Matemático Avanzado consiste en la capacidad que tiene el estudiante de representar, abstraer y demostrar proposiciones matemáticas. El desarrollo de este pensamiento da cuenta del dominio de la competencia necesaria para la vida de los estudiantes de la EMS, permitiéndoles comunicar ideas en forma verbal, simbólica, tabular, gráfica y diagramática; esto con el fin de establecer conexiones profundas con las diferentes ramas de la matemática, y de proponer ideas nuevas en la resolución de problemas; comprender y construir demostraciones de los teoremas que involucran a la matemática, los cuales han de enfrentar los estudiantes en su contexto escolar.

El pensamiento creativo está incluido en el PMA; según Tall (2002) el proceso de representar, analizar, sintetizar y abstraer es una forma de pensamiento matemático que incluye la resolución de problemas y la demostración matemática. El PMA se caracteriza por definiciones matemáticas precisas y deducciones lógicas de los teoremas basados en ellas. El tránsito de la matemática elemental hacia el PMA es difícil ya que debe darse desde una posición donde los conceptos matemáticos se construyan a partir de una base intuitiva basada en la experiencia. En primer lugar, se han de especificar los conceptos por medio de elementos formales, cuyas propiedades se construyan a partir de deducciones lógicas. Si durante este tránsito se manifiestan simultáneamente creencias equivocadamente ligadas a los conocimientos, entonces se producirán suficientes conflictos cognitivos que actuarán como obstáculos para el desarrollo del PMA.

El uso de simbolismos permite ir en gran medida del Pensamiento Matemático Elemental al PMA. Para Tall (1995) la dualidad generada de los procesos de pensamiento con los objetos matemáticos se expresa con el mismo simbolismo, y supone que estas expresiones permiten a los docentes de matemáticas de la EMS moverse entre los procesos de pensamiento y los objetos matemáticos que se encuentran en la estructura curricular de la matemática de la EMS.

La matemática elemental de la educación obligatoria en México se construye a partir de percepciones y acciones con respecto a los objetos del mundo. A decir de Van Hiele (1959) al examinar sus propiedades, analizarlas y clasificarlas se describen verbalmente para proponer

demonstraciones sistémicas que, si se dan solo como transmisión de conocimientos, empobrecen la perspectiva de los estudiantes acerca de la matemática.

Las acciones que desarrolla el estudiante sobre los objetos en el mundo matemático se conceptualizan. Si enfrentan conceptos y simbolismos entonces adquiere el significado de proceso y concepto. Los símbolos que representan procesos se replantean según la forma en que aparecen los conceptos; dicha acción resulta cada vez más compleja porque se propicia cierta confusión, provocando que se recurra al aprendizaje de procedimientos para obtener respuestas, en lugar de vincular ideas de manera conceptual. Tall (1995) propuso el término *procepto*² al fusionar el término proceso y concepto (objeto). Los dos siguientes son ejemplos de ello.

1. El procedimiento que implica agregar algo, pasa del conteo a la suma, ambos pueden representarse con la misma notación.
2. La noción de división *proceptual* en el contexto de la aritmética inicia como proceso de repartición. La definición formal no solo implica una correcta repartición, sino la generalización de un procedimiento que permita hacer todo tipo de divisiones.

El sentido de los ejemplos anteriores en el contexto de la aritmética queda determinado por la representación cognitiva de las operaciones matemáticas; sin embargo, en el procedimiento algorítmico específico persiste la dicotomía entre procedimiento y concepto. El inconveniente es que con las operaciones importa mucho cómo se simplifica la información y se suple la complejidad cognitiva del concepto o proceso por una conveniencia de notación, proponiendo conceptos emanados del proceso que producen los objetos matemáticos y los símbolos que los representan. La brecha existente entre la aritmética y la matemática basada en un sistema axiomático ha de cubrirse con una construcción cognitiva en etapas. Todos los símbolos aritméticos tienen significado visual como proceso y concepto; aunque, existen diferencias sutiles, por ejemplo: la propiedad de cerradura donde la suma de dos números naturales es otro número natural; aunque, la diferencia da lugar a los números enteros; en cambio en la división se obtienen las fracciones.

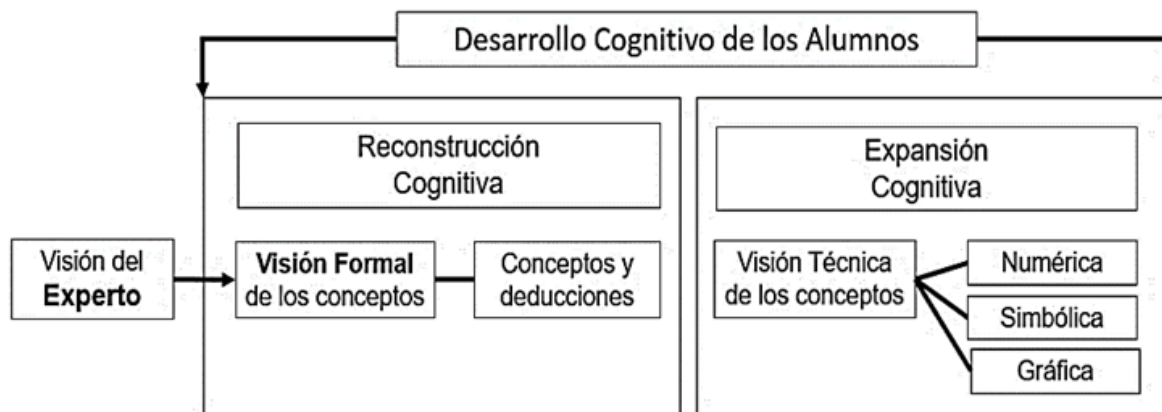
El tránsito de la aritmética al álgebra conduce hacia nuevos conceptos, así como del álgebra al cálculo, ya que se plantean nuevos problemas; sin embargo, a nivel formal, los *proceptos* juegan un papel menor. Una noción no es un concepto, sino una estructura dada por una definición específica de las propiedades que se precisan en función de un aspecto singular. En matemáticas resulta menos complicado establecer un concepto comparativo que uno métrico; estimar y comparar la magnitud de un objeto tiene menor grado de dificultad que determinarlo con precisión.

Para construir el significado formal de un objeto matemático se requiere que los procesos sean lógicos. Más allá de la discontinuidad que esto implica, el paso de la matemática elemental a la avanzada deberá caracterizarse paralelamente con las estrategias para el desarrollo del pensamiento numérico y algebraico, haciendo que los *proceptos*³ sean cada vez más complejos en aritmética, álgebra y cálculo, entre ellos pueden mencionarse los siguientes:

1. La diferenciación aritmética o simbólica necesariamente llevará a la división.
2. La manipulación de símbolos en expresiones algebraicas como $x^2 + 3x + 2$, que solo pueden evaluarse cuando a una variable determinada se le asigna un valor numérico (aunque la expresión en sí pueda manipularse como un objeto matemático).
3. Los procesos de acercamiento a un valor y el concepto de límite. La mayoría de los estudiantes de EMS los perciben como un proceso incompleto en lugar de un concepto.
4. Los entornos de aprendizaje erróneamente basados en tecnologías para explorar y experimentar con objetos matemáticos antes de definirlos formalmente.

El PMA requiere del razonamiento deductivo y riguroso de los objetos matemáticos (que no son del todo accesibles) aunque para algunos docentes este pensamiento esté ligado directamente con el trabajo de los matemáticos. Este continuo de pensamiento matemático no ignora las experiencias de los procesos o intuiciones del pensamiento matemático elemental.

Figura 1. Niveles de PMA, traducción del autor.



Fuente: Tall, David (1996), *Advanced Mathematical Thinking & The Computer*. Proceedings of the 20th University Mathematics Teaching Conference, Shell Centre, Nottingham, p. 2.

El esquema anterior permite comprender lo que sucede cuando se trabajan conceptos matemáticos con diferentes enfoques numéricos, simbólicos y gráficos; por ejemplo, para establecer las generalidades sobre la resolución de ecuaciones de primer grado debe extenderse el análisis a la resolución de ecuaciones con más de una variable, esta extensión se hace casi de forma natural a dos variables en la EMS; cuando se desea formalizarla usando la definición de dimensiones finitas en un espacio vectorial, los axiomas para este espacio sirven para construir sus propiedades, pero no son presentadas a los estudiantes de la EMS. Tal extensión podría parecer natural al docente ya que implica la demostración de teoremas sobre espacios vectoriales; sin embargo, con los estudiantes la realidad cognitiva es diferente ya que intuitivamente construyen espacios vectoriales a partir de experiencias previas. Es insuficiente considerar que los teoremas son deducciones lógicas de la definición porque existen también intuiciones como las que comúnmente hacen los estudiantes.

LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA MATEMÁTICA

Pese a que muchos estudiantes de la EMS prefieren resolver problemas rutinarios y prácticos, se reconoce que algunos son capaces de hacer matemáticas.⁴ Ya desde las investigaciones presentadas en Dubrovna (1992) y Shapiro (1992) se ha encontrado que, a partir de los resultados obtenidos en el planteamiento de problemas matemáticos realizados a estudiantes de bachillerato, hubo quienes manifestaron tener dificultad para resolver los problemas; por lo tanto, se concluyó que la capacidad de los primeros estuvo conectada con estructuras conceptuales que les permitió reconocer los elementos esenciales del problema sin entrar en detalles y centrarse en las generalidades. Los estudiantes destacados mostraron un amplio repertorio de pensamiento (razonamiento simbólico, lógico y visual); en cambio, los demás tuvieron pocas conexiones con las estructuras mencionadas, prefiriendo centrarse en aspectos específicos para reducir razonamientos sin distinguir los detalles fundamentales de los triviales, apelando a eventualidades y no a estrategias generales, con frecuencia erraron en los procedimientos.

Cabe señalar que es posible mejorar el desarrollo del pensamiento matemático en todos los estudiantes mediante diferentes formas de procesamiento de datos, particularmente los que tienden a causar divergencia entre el éxito y el fracaso. Así se logrará plantear las diferencias de aprendizaje entre los estudiantes, y las cualidades que hacen que el pensamiento matemático sea de enseñanza.⁵

La cuestión sobre el conocimiento conceptual y el procedimental, la determinación sobre como evaluarlos y sus diferencias permiten hacer matemáticas. Las relaciones conceptuales fueron estudiadas por Baroody, Feil y Johnson (2007). A lo largo del aprendizaje de la matemática, el simbolismo actúa como facilitador en el desarrollo de procesos que permiten la construcción de conceptos. Para resolver problemas, el desarrollo matemático inicia con

procedimientos flexibles, los símbolos que evocan procesos se consideran como conceptos resultantes cuyo uso genera conocimiento y otorga al estudiante de la EMS cierto poder con respecto a la matemática.⁶

El hecho de no pensar flexiblemente en símbolos como procesos y conceptos hace que el estudiante sea incapaz de pensar matemáticamente. Esta situación lo ubica en una posición regresiva donde prevalece la memoria, que puede funcionar en ciertos problemas; pero que en general produce un grado creciente de incomprensión en etapas sucesivas debido a que es más difícil coordinar procesos que manipular conceptos. Así, el estudiante que no reflexiona, le resulta complejo el aprendizaje de la matemática porque se ve obligado a usarla y le más difícil ya que no ha adoptado un pensamiento flexible para comprenderla.

EL SOFTWARE MATEMÁTICO EN LA REPRESENTACIÓN DE OBJETOS MATEMÁTICOS

El software matemático proporciona un manejo adecuado de las diferentes representaciones de los objetos matemáticos. Cuando los algoritmos son definidos de forma adecuada, se pueden realizar cálculos relativamente fáciles de programar y los aspectos numéricos y simbólicos son particularmente bien atendidos.⁷ Las estructuras mentales relacionadas con las ideas matemáticas son más complejas que las imágenes físicas o símbolos que se pueden hacer con el software matemático. Los aspectos gráficos, que van desde funciones hasta imágenes tridimensionales, se han programado con más sencillez y con una interfaz de usuario cada vez más accesible; esto, propicia la generación de ambientes más favorables para hacer, discutir y pensar la matemática. La información obtenida con las diferentes representaciones de los objetos matemáticos se ha desarrollado para asociar dinámicamente gráficas con tablas de valores correspondientes y su formulación simbólica; por ejemplo, con las hojas de cálculo pueden asociarse tablas con gráficas las cuales cambian según los valores de la tabla. Es de utilidad cuando se desean graficar sucesiones de valores o representar la solución de una ecuación por medio de iteraciones sucesivas.

Muchos experimentos en torno al uso del software matemático se han desarrollado con la intención de resaltar los distintos registros de representación. Duval (2006) planteó las características conceptuales del objeto matemático y del conjunto de reglas y manipulaciones cognitivas del registro, con ello observó que, cuando los estudiantes hacen manipulaciones algebraicas para determinar las raíces, asíntotas y aproximaciones significativas a los valores de una función racional, la asociación de símbolos con sus representaciones gráficas no siempre producen los resultados previstos; un ejemplo, es el hecho de que los estudiantes, aun utilizando graficadoras o software matemático no reconocen la gráfica de la función, sino únicamente la expresión algebraica.

Los docentes de matemáticas por lo general consideran que surgen errores cuando los estudiantes intentan relacionar la representación algebraica de una función con su gráfica; asimismo, las diferentes representaciones seguirán generando a los estudiantes de la EMS poca certeza en las conjeturas sobre raíces y asíntotas, lo que muestra que no necesariamente están comprendiendo todas las intenciones didácticas propuestas por sus docentes. Thompson plantea al respecto lo siguiente:

la idea de representaciones múltiples, como se ha construido, no ha sido cuidadosamente pensada, y la construcción principal que necesita explicación es la misma idea de representación. Las tablas, los gráficos y las expresiones pueden ser representaciones múltiples de funciones para nosotros, pero no he visto evidencia de que sean representaciones múltiples de algo para los estudiantes. De hecho, [...] no estoy convencido de que sean representaciones múltiples incluso para nosotros, sino que pueden ser áreas de actividad representacional entre las que, [...] hemos construido conexiones ricas y que nuestro sentido de “referente común” entre tablas, expresiones y gráficos solo sea una expresión de nuestro sentido, desarrollado a lo largo de muchas experiencias, que podemos mover de un tipo de actividad representacional a otra, manteniendo la situación actual de alguna manera intacta. Dicho de otra manera, el concepto central de “función” no está representado por ninguna de las comúnmente llamadas representaciones múltiples de función, pero en cambio nuestras conexiones entre actividades representativas producen un sentido subjetivo de invariancia. Traducción del autor (1994: 24).

Es cierto que se ha elaborado una teoría cognitiva relacionada con el desarrollo del PMA; sin embargo, el lugar donde el pensamiento matemático elemental se convierte en avanzado aún no se ha definido con precisión. Los procesos cognitivos que intervienen en la resolución de problemas con conceptos matemáticos avanzados implican la representación, translación y abstracción; toman en cuenta el nivel de los estudiantes. Entre el pensamiento matemático

elemental y el PMA debe originarse una transformación que ayude a superar la dependencia que el estudiante tiene hacia el docente para desarrollar el pensamiento deductivo y por ende practicar la demostración matemática como actividad frecuente en la clase de matemáticas.

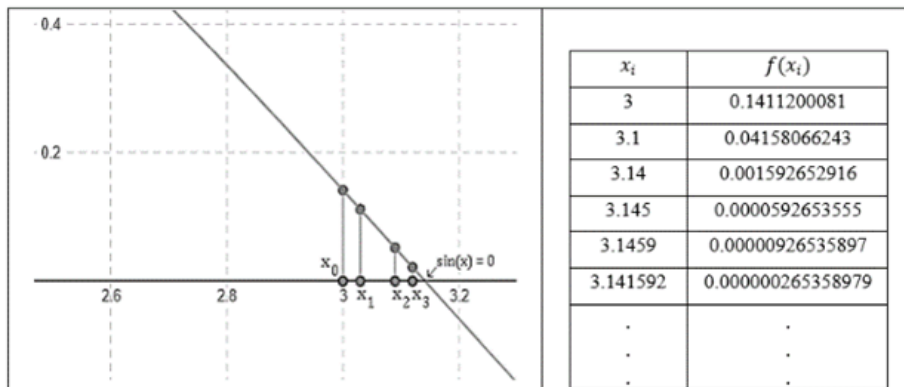
EL SOFTWARE MATEMÁTICO EN EL DESARROLLO DEL PMA

Si los estudiantes de nuevo ingreso a la Educación Superior muestran un PMA, entonces se puede presumir que el software matemático fue útil en tal desarrollo. Para Tall (2002) la generalización de conceptos abstractos es más difícil que la generalización necesaria para enfrentarse con elementos particulares, estas dificultades son de sumo interés no solo en la literatura matemática, sino también en la literatura sobre educación matemática. En la actualidad existen suficientes medios para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de la matemática en la EMS; es el caso del software que se diseña mediante ideas formales e incluso utiliza un lenguaje cuya sintaxis es muy cercana al lenguaje matemático, esto permite consolidar el trabajo con estudiantes de la EMS y generar intuiciones para construir ideas formales más generales. En geometría, por ejemplo, la secuencia de pasos en una demostración formal no es lo suficientemente obvia como lo sería con el uso de programas como el *Cabri* o *Sketchpad* que permiten construir figuras geométricas que se manipulan para establecer ideas que sugieran teoremas, los cuales por sí mismos deben ser demostrados en el sentido axiomático.

En la enseñanza del Cálculo se ha recurrido a softwares como *Mathematica*, *Maple* o *Derive* y a calculadoras graficadoras que incluyen al *Cabri*, *Derive*, *Geogebra* o aplicaciones similares; sin embargo, estos sólo se concentran en facilitar cuestiones técnicas, y no en las que implican la reflexión y construcción de conceptos por parte de los estudiantes.⁸ Con el software matemático actual es relativamente fácil programar operaciones que incluyen procedimientos operativos como cálculos numéricos y manipulaciones simbólicas; además, se pueden realizar cálculos numéricos subyacentes para representar imágenes y proporcionar una interfaz para manipular imágenes y gráficas; también, es posible vincular representaciones numéricas, simbólicas y gráficas a pesar de que los límites no se determinen con precisión numérica.

Para analizar cómo la enseñanza del cálculo está vinculada con las ideas numéricas y simbólicas, Tall (1996) desarrolló un software matemático para verificar si las ideas conceptuales visuales de los estudiantes sobre el reconocimiento de funciones no diferenciables⁹ se conformaron desde el último año de la secundaria o los primeros semestres del bachillerato. Supo que la gráfica de una función diferenciable es localmente recta; se observó que los estudiantes utilizaron a la tangente como una forma de aproximar numéricamente la gráfica, pero no determinaron la derivada de la función como recurso para encontrar dicha tangente. Esto le sirvió a Tall para que su software se centrara en ofrecer una secuencia de aproximaciones que mostraran que las funciones son prácticamente indistinguibles de la aproximación numérica, y las cuestiones de estabilidad de la solución en función del valor inicial pudieran plantearse desde el principio. En la figura 2 se muestra un ejemplo de cómo la porción de la gráfica $y=\sin x$ hecha con *GeoGebra*, entre $x=3$ y $x=3.2$ y entre $y=0$ y $y=0.4$ parece (localmente) una recta, de igual forma se muestra una sucesión de valores evaluados en la función para comprender lo que sucede cuando $x \rightarrow \pi^{10}$

Figura 2. Valores sucesivos de la función



Fuente: Elaboración propia, gráfica y datos obtenidos con *GeoGebra*

El INEE (2019) planteó que, desde la Reforma Integral de la Educación Media Superior en 2008 y hasta la implementación del Nuevo Modelo Educativo para la EMS en 2017, existen obstáculos para garantizar la calidad de la educación. En tales reformas los planes de estudio prácticamente se han centrado en proponer guías conceptuales que muestren a los estudiantes el poder de la matemática; mas no, los casos especiales donde falla (la comprensión del concepto de derivada es muy compleja e indispensable para el desarrollo de muchas aplicaciones; no obstante, en su enseñanza poco se señalan los casos donde no funciona). Cabe señalar que quienes usan didácticamente el software matemático para la enseñanza del Cálculo amplían las nociones matemáticas y captan más fácilmente la idea conceptual para mostrar no solo dónde funcionan, sino también dónde pueden fallar.¹¹

COMBINACIÓN VISUAL Y SIMBÓLICO

La matemática de la EMS en México se caracteriza por enfatizar el aspecto procedimental y simbólico de los objetos matemáticos. A decir de Gómez (1996) los estudiantes en este nivel construyen los conocimientos matemáticos de forma segmentada y generalmente por medio de algoritmos con los que transforman unas expresiones en otras. En las propuestas para la enseñanza de la matemática, el NCTM (2000) insiste en plantear una evolución tal que les permita a los estudiantes construir conocimientos matemáticos de manera equilibrada a fin de que interactúen con los diferentes sistemas de representación, el software matemático y los diferentes recursos disponibles que se han propuesto como una posibilidad ante esta situación.

Hasta el momento se han desarrollado muchas investigaciones como las de Dunham y Dick (1994), Balacheff y Kaput (1996) y Ruthven (1996). Ellos concluyeron que el uso del software matemático trae beneficios a la enseñanza y el aprendizaje de la matemática en la EMS, aunque no son determinantes del todo. Las investigaciones desarrolladas por Palmiter (1991) mostraron que el software matemático sirve para graficar funciones y es pertinente para la manipulación de símbolos; además, resulta significativo en los estudiantes que lo utilizaron, aunque probablemente los estudiantes que usaron el software matemático obtuvieron mucha menos práctica en el dominio de técnicas, pero esto no impidió el desarrollo de habilidades para llevar a cabo las manipulaciones manuales. Davis, *et al.*, (1992) encontraron que cuando los estudiantes utilizan software matemático para el aprendizaje de conceptos matemáticos no tienen desventajas en los cursos avanzados de matemática; concluyen que tales estudiantes vieron a la matemática con una perspectiva diferente.¹²

Autores como Monaghan, Sun y Tall (1994) cuestionan el uso del software matemático porque consideran que sus procedimientos carecen de sentido; así que, concluyen que los estudiantes aprenden secuencias de pulsaciones; no, procedimientos matemáticos. Tall (1996) pidió a los estudiantes que explicaran el significado de la siguiente expresión:

$$\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{f(x + \Delta x) - f(x)}{\Delta x}$$

Los estudiantes que no usaron *Derive* dieron explicaciones teóricas satisfactorias, aunque no ejemplificaron; por otro lado, ningún estudiante de los que usaron el software matemático explicó teóricamente, y muy pocos utilizaron la palabra diferenciar. Los estudiantes que usaron *Derive* dieron ejemplos, sustituyeron $f(x)$ con un polinomio y realizaron una secuencia de pulsaciones para calcular el límite propuesto.¹³

ERRORES COMPUTACIONALES

La programación, como sistema numérico y lenguaje, tiene como principal limitante la exactitud de sus resultados. Li y Tall (1993) investigaron si los estudiantes comprenden la formalidad de los conceptos del curso de cálculo, utilizando programas a partir de la intuición. Encontraron que en la mayoría de los casos existen errores graves al trabajar con series, ya que el tiempo empleado es mayor al que se invierte de forma manual. Los estudiantes supusieron que al incrementar los términos de la serie aumentaría su convergencia indefinidamente, generando rechazo por el axioma de totalidad.¹⁴ Este efecto didáctico es denominado por Ortega (2014) como errores de

reconocimiento gráfico de conceptos que ilustra las dificultades que presentan los estudiantes; su utilidad radica en generar cambios en la comprensión de conceptos desarrollados en la clase de matemáticas, y las modificaciones al significado de los términos sustantivos.

Otro ejemplo es el caso de dos conceptos fundamentales y complejos que se tratan en la clase de cálculo, *tiende a* y el *límite de*. En matemáticas la tendencia significa la aproximación progresiva que tiene una función o variable a un valor específico, pero que no se logra alcanzar. Por ejemplo, en la división de cualquier número por cero, cada vez que el divisor es progresivamente más pequeño, el resultado de la división se torna cada vez más grande, lo cual puede escribirse como sigue:

En $\frac{a}{b}$ si $b \rightarrow 0$ entonces $\frac{a}{b} \rightarrow \infty$ Conveniencia matemática que plantea que un número dividido por cero es una indefinición.

Una de las nociones complejas del PMA es la de *límite* por ello su enseñanza en la EMS debe realizarse por medio de un análisis profundo que inicie con la discusión epistemológica del concepto. Matemáticamente hablando, límite es una magnitud fija donde los términos de una sucesión se aproximan entre ellos. En el contexto de la EMS hay imprecisiones en su definición y aplicación; sin embargo, el planteamiento riguroso y formal que implica un nivel de abstracción mayor no resulta apropiado para los estudiantes de la EMS.

EFFECTOS DE LOS SISTEMAS COMPUTACIONALES EN LA DEMOSTRACIÓN MATEMÁTICA

Muchas de las aplicaciones y software matemático para el manejo de conceptos y operaciones se centran más en obtener resultados que en mostrar los procesos; en la mayoría de los casos se observan errores de captura o introducción de operaciones que llevan a resultados erróneos. Existen casos con respecto a la demostración matemática que son insuficientes; por ejemplo, las gráficas de las funciones no diferenciables, como la del valor absoluto con la que se puede trabajar la integración por partes para desarrollar la no diferenciación y la discontinuidad. En dichos casos el software matemático sigue centrándose en aspectos técnicos de la matemática; pero no, en los procesos que implica una demostración formal.

En la demostración de un teorema es común que se cometan errores que suelen ser graves porque, a pesar de que se detectan oportunamente, se usan para adaptar nuevas situaciones; incluso, se han aceptado los errores como proposiciones demostradas; por lo cual, lejos de plantearse en términos de sus efectos negativos sirve para contribuir a la corrección y producción de conocimiento. El software matemático está diseñado para motivar conceptos y en ocasiones facilita la modelación de funciones; pero, por lo general no poseen criterios que distingan al teorema de la demostración; además carece de criterios para diferenciar proposiciones simples de las complejas, sólo es válida desde una perspectiva que valora los componentes de cada secuencia sin considerar aquellas que carecen de sentido o son auxiliares hacia una configuración importante: se basa en un criterio semántico, pero no sintáctico; de ahí su incapacidad diferenciadora.

Los errores en el software matemático juegan un papel diferente con respecto a los que se puedan cometer en la demostración. Si la intención es obtener un resultado correcto y generar conocimiento a partir del error, entonces el software matemático no es la mejor opción. Esta condición básica que debe satisfacer todo programa obliga a establecer un criterio básico de verificabilidad.

Es importante considerar que el uso del software matemático debe propiciar el desarrollo del PMA;¹⁵ lo cual, implica la reelaboración del concepto de demostración matemática a partir de dos aspectos que parecen limitar su uso: por un lado, está la verificabilidad directa y por el otro, la infalibilidad. Las demostraciones realizadas con ayuda del software matemático indican que esos aspectos están ausentes, por ello el concepto de demostración debe ajustarse a una nueva praxis que requieren de la ayuda del software matemático.

REFLEXIONES

La evidencia acumulada en las diferentes investigaciones ha mostrado que queda mucho por hacer para comprender los efectos que produce la utilización del software matemático en el aprendizaje de los estudiantes de la EMS. El software es usualmente programado para operar a un nivel técnico más que en un nivel formal; por lo general es llevado fuera de los procesos internos dando a los estudiantes una nueva, más no necesaria, visión de los procesos y conceptos. Puede usarse libremente para estudiar y analizar los diferentes tipos de visiones conceptuales, aunque los procedimientos simbólicos sigan siendo secuencias donde sólo se deben oprimir teclas.

En el contexto escolar de la EMS, ante la necesidad de terminar un programa de estudios se presiona a los docentes para que supriman las ideas conceptuales en favor del dictado de conceptos que se utiliza en el software matemático. Es preciso aclarar que, en la medida en que los docentes de matemáticas utilicen adecuadamente el programa, las concepciones clásicas comenzarán a cambiar para adaptarse a las necesidades de los contextos actuales; aunque la prueba definitiva para los docentes de matemáticas seguirá siendo el diseño de estrategias, a lo que Sanmartín (2019) llama *proceso de transposición didáctica externa* que permite llevar nuevos contenidos matemáticos a la EMS.

Sigue siendo importante cuando los docentes de matemáticas aprovechan las oportunidades que se les brindan para utilizar el software matemático. Para concebir a la matemática desde un referente cognitivo y creciente del aprendizaje, se requiere de observaciones y experimentaciones cuidadosas y una profunda reflexión sobre lo que está sucediendo con el aprendizaje de la matemática en la EMS, teniendo en cuenta el amplio espectro de necesidades y los estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes.

FUENTES CONSULTADAS

- Balacheff, Nicolas & Kaput, James (1996), "Computer - Based Learning Environments in Mathematics", en Alan, Bishop, *et al.* (eds.) *International Handbook of Mathematics Education*, , Dordrecht, Netherlands, Springer, pp. 469 - 501.
- Baroody, Arthur; Feil, Yingying y Johnson, Amanda (2007), "An alternative reconceptualization of procedural and conceptual knowledge", *Journal for research in mathematics education*, 38 (2), United States, National Council of Teachers of Mathematics, pp.115 - 131.
- Brousseau, Guy (1998), *Théorie des situations didactiques: Didactique des mathématiques 1970 - 1990*, Textes rassemblés et préparés par Nicolas, Balacheff; Martin, Cooper; Rosamund, Sutherland y Virginia, Warfield, Grenoble, Francia, La Pensée Sauvage.
- Cantoral, Ricardo; Farfán, Rosa; Cordero, Francisco; Alanís, Juan; Rodríguez, Rosa y Garza, Adolfo (2012), *Desarrollo del Pensamiento Matemático*, Ciudad de México, Trillas.

- Davis, Bill; Porta, Horacio y Uhl, Jerry (1992), "Calculus and Mathematica: addressing fundamental questions about technology", *Proceedings of the Fifth International Conference on Technology in Collegiate Mathematics*, United States, Addison-Wesley, pp. 305 - 314.
- Dubrovna IV (1992), A study of mathematical abilities in children in the primary grades, *Problems in the Psychology of Abilities: A Collection of Articles*, pp. 3 - 64.
- Dunham, William y Dick, Thomas (1994), *Research on graphics calculators. The mathematics Teacher*, Tomo 87, (6), Virginia, Reston, pp. 440 - 445.
- Duval, Raymond (2006), *Un tema crucial en la educación matemática: La habilidad para cambiar el registro de representación*, España, La Gaceta de la RSME, 9 (1), pp. 143 -168
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2019), *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México*. Informe complementario, Ciudad de México, INEE.
- Gómez, Pedro (1996), "Riesgos de la innovación curricular en matemáticas", *Revista EMA*, 1 (2), Colombia, Ministerio de Educación Nacional, pp. 97 - 114.
- Li, Lan y Tall, David (1993), *Constructing different concept images of sequences and limits by programming*, Tsukuba, Japan, II, Proceedings of PME XVII, pp. 41 - 48.
- Monaghan, John (1986), *Adolescent's Understanding of Limits and Infinity*, Unpublished Ph.D. Thesis, UK, Warwick University.
- Monaghan, John, Sun Shyashiow y Tall, David (1994), *Construction of the limit concept with a computer algebra system*, Proceedings of PME XVIII, Lisboa, III, 279 - 286.
- NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) (2000), *Principles and Standards for School Mathematics*, Reston, Virginia, National Council of Teachers of Mathematics.
- Ortega, Tomás (2014), "Errores en el aprendizaje de las propiedades globales de las funciones", *Revista de Investigación en Educación*, España, Vigo 2 (12), pp. 209-221.
- Palmiter, Jeanette (1991), "Effects of Computer Algebra Systems on Concept and Skill Acquisition in Calculus", *Journal for Research in Mathematics Education*, 22 (2), United States, National Council of Teachers of Mathematics, pp.151-156.
- Ruthven, Kenneth (1996), "The influence of graphic calculator uses on translation from graphics to symbolic forms", *Educational Studies in mathematics*, Canadá, University of New Brunswick, 21, pp. 431 - 450.
- Sanmartín, Noé (2019), "La Transposición Didáctica. Proceso de configuración de saberes escolares", *Revista ISCEEM. Reflexiones en torno a la educación*, Año 14, (27) Tercera época, Toluca, ISCEEM, pp. 87 - 102
- Shapiro, Steve (1992), "A psychological analysis of the structure of mathematical abilities in grades 9 and 10", in Kilpatrick, Jeremy (ed.), *Problems in the Psychology of Abilities: A Collection of Articles*, Chicago, UCSMP, pp. 97-142.
- Tall, David (1995), "Cognitive Growth in Elementary and Advanced Mathematical Thinking", *Mathematics Education Research Centre*, Warwick, England Institute of Education University of Warwick.
- Tall, David (1996), *Advanced Mathematical Thinking & The Computer*. Proceedings of the 20th, *University Mathematics Teaching Conference*, Shell Centre, Nottingham, University of Warwick, pp. 1 - 8.
- Tall, David (2002), *Advanced Mathematical Thinking*, Boston, Kluwer Academic Publishers.
- Thompson, Patrick (1994), Students, functions, and the undergraduate curriculum. In E. Dubinsky, in A. H. Schoenfeld, & J. J. Kaput (eds.), *Research in Collegiate Mathematics Education I*, 4, United States, Providence American Mathematical Society, pp. 21-44.
- Van Hiele, Pedro (1959), "*La pensée de l'enfant et la géométrie*", Bulletin de l'APMEP (198), París, Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public (APMEP), pp. 199-205, <<https://onx.la/fOfba>>, 3 de febrero de 2023.

NOÉ SANMARTÍN ROMÁN

Doctor en Educación por el Centro de Estudios Superiores en Educación. Actualmente es Docente investigador y responsable académico de la División Académica Chalco del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Línea de investigación Educación Matemática. Sus publicaciones recientes son: “La Transposición Didáctica. Proceso de configuración de saberes escolares”, *Revista ISCEEM*, año 14, (27), Toluca, ISCEEM, pp. 87-101, (2019); “Análisis de funciones de primer y segundo grado con la calculadora graficadora”, *Memoria EDUCATIC. Miradas sobre innovación educativa*, Ciudad de México, UNAM, < <https://goo.su/k5UDeh>>, pp.1-9 (2019); “¿Es prometedor el futuro en la educación superior?”, SEIEM cerca de ti, Servicios Educativos Integrados al Estado de México, año15,(41), <<https://goo.su/WIRV6ZK4>>, pp.10-20, (2019); “Estructuras argumentativas en torno a la resolución de problemas de docentes en formación”, en Flores, P. (ed.), *Cuerpo y textualidades. La producción de conocimiento en la Escuela Normal*, Caracas, Ediciones del Solar, (2020); “Concepciones del profesor de matemáticas en educación media superior. El caso de la función y sus sistemas semióticos de representación”, en Rebeca Flores (coord.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 33 (2), Ciudad de México, Clame, (2020); “Obstáculos epistemológicos en la construcción y representación del concepto de función”, *Memorias del congreso internacional sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas*, Año 5, (2), Cuautitlán Izcalli, Estado de México, Universidad Nacional Autónoma de México, (2021); “En torno a la educación Matemática Crítica. Apuntes iniciales”, en Flores, P. (ed.), *Pensamiento Crítico escolar, un intersticio para el extravío del pensar*, Caracas, Venezuela, Ediciones del Solar, (2022).

Notas

- 1 La situación a-didáctica es uno de los conceptos fundamentales de la Teoría de Situaciones Didácticas de Brousseau (1998). Esta situación produce aprendizajes por adaptación y sólo puede comprenderse a través de la relación que sostiene con las situaciones didácticas. En la situación didáctica el docente diseña y plantea un objetivo de enseñanza para aprender un conocimiento matemático, y en la a-didáctica se considera la interacción que confronta al estudiante con el contexto (medio impersonal sin intenciones didácticas) donde se desenvuelve para resolver un problema.
- 2 Para hacer matemáticas es necesario usar estructuras mentales que se generan al combinar un proceso y un concepto, lo que conduce cualitativamente a un diferente tipo de pensamiento matemático. La dualidad proceso- concepto, particularmente en el simbolismo representa un proceso y el producto de ese proceso es lo que Tall (2002) llama *procepto*.
- 3 Otro ejemplo de *procepto* es cuando se aprende a contar, cuando se comprende que, sin importar el orden del conteo, el resultado al final es el mismo. Se arriba a la concepción de número, en este sentido ese número se convierte en un *procepto*. La teoría del *procepto* establece que las dificultades de aprendizaje en matemáticas dependen de los conocimientos previos que se hayan consolidado; por ello son diferentes entre un estudiante y otro, cuando un estudiante debe transitar de la suma a la multiplicación y construir el concepto de este último, lo cual no es fácil. Las dificultades encontradas en el aprendizaje del álgebra están estrechamente relacionadas con lo que se sabe antes, sin este conocimiento previo es casi imposible interpretar los símbolos asociados a lo que en aritmética se llama cantidades, lo mismo sucede con el cálculo, no podrá llegarse a la comprensión de razón de cambio sin antes comprender lo que es proporción.
- 4 La incorporación de un conglomerado de conceptos matemáticos teóricos en la estructura curricular de la EMS y el hecho de plantear, desde una visión simplista, que en el aprendizaje de la matemática los estudiantes pasan por las mismas etapas, pero en ritmos diferentes. Este fue un error que se dio en México en la década de los 60; lo que hizo suponer que algunos estudiantes estaban más dispuestos al éxito que otros. Esto propició que la enseñanza de la matemática considerara que el enfoque fuera diferente para los estudiantes de los niveles educativos previos al universitario. Al igual que lo sucedido en los años 60, en la década de los 80 y 90 se reconoció como falla que en la EMS se habían omitido contenidos importantes y necesarios de la matemática que se creían difíciles; esta acción dejó a los estudiantes poco preparados para la matemática universitaria.
- 5 En el estudio del PMA esto es muy importante, ya que aún siguen siendo pocos los estudiantes que ingresan a la Educación Superior a estudiar matemáticas. En 2015, la Facultad de Ciencias de la UNAM reportó que solo 13.9% de los aceptados seleccionó matemáticas como carrera; lo que sugiere cierto desarrollo de pensamiento matemático avanzado, aunque al final muchos de ellos no lograron sostener un nivel adecuado durante su estancia en la universidad. Las razones por las cuales los estudiantes terminan no prefiriendo carreras universitarias relacionadas con la matemática quizá se remontan a experiencias anteriores en la clase de matemáticas en la EMS donde con frecuencia recurren a un enfoque de enseñanza con base en una rutina de procedimientos.
- 6 La operación $3 + 2$ implica un proceso llamado adición que llevará a la construcción del concepto suma, de igual forma el símbolo $v = \frac{d}{t}$ implica un proceso llamado proporción que eventualmente permitirá la construcción del concepto de relación, asimismo las operaciones $\lim_{x \rightarrow a} f(x)$, $\frac{dy}{dx}$ y $\int f(x)dx$ implican procesos, correspondientemente llamados tendencia, diferenciación e integración, los cuales llevan a la construcción de los conceptos de límite, derivada e integral.
- 7 El software matemático es usado por los docentes para mostrar a sus estudiantes diversos problemas matemáticos y ayudarles a la resolución de problemas. Esta tecnología, incorporada a la clase de matemáticas, ofrece a los docentes y estudiantes los recursos y herramientas que facilitan la enseñanza y aprendizaje de los objetos matemáticos contenidos en la estructura curricular.
- 8 Cuando Stoutemeyer produjo *MuMath*, el predecesor de *Derive* tuvo la intención de centrarse en aspectos técnicos para proveer a los ingenieros de un recurso con la información que se tenía en libros llenos de fórmulas. La idea de usar el programa con propósitos conceptuales en educación fue una consideración secundaria que emergió mucho después.
- 9 Las funciones diferenciables parecen rectas cuando se amplían demasiado, con la función no diferenciable no ocurre lo mismo, podría tener un gradiente a la izquierda o a la derecha o podría estar muy agreste en todas sus ampliaciones.
- 10 Aunque con dicho procedimiento no se asegura la convergencia general, es posible encontrar con otros métodos la solución numérica del punto donde la gráfica ($y = \sin x$) corta al eje x usando aproximaciones sucesivas a partir de un valor inicial y linealizando la función con rectas tangentes en los valores supuestos, tal y como lo hicieron los estudiantes al usar la tangente para aproximar el valor que representa la solución. Los valores sucesivos son las abscisas del punto donde la tangente a la gráfica de la función en un punto x_n corta al eje x .
- 11 No es coincidencia que los cursos o talleres basados en una teoría del desarrollo cognitivo donde se oferte el aprendizaje del cálculo con el uso de software matemático sean los más concurridos en los congresos o reuniones, en especial por los docentes que buscan alternativas que les permitan desarrollar sus cursos de forma más accesible, pero sin sacrificar la rigurosidad matemática.
- 12 Enfocarse en ciertos aspectos y descuidar otros puede hacer que lo descuidado se atrofie; por ejemplo, los estudiantes al utilizar el software matemático para encontrar las derivadas y graficar funciones no tienen que sustituir valores numéricos para obtener una tabla de valores que les permita graficar una función; esto conlleva poca práctica de evaluación numérica que es útil cuando se desea determinar una integral por sustitución.
- 13 Para Monaghan (1986) los estudiantes y profesores tienen concepciones personales de la naturaleza de los números reales. De hecho, existe una situación en la que los números reales no pueden entenderse sin el concepto de límite, ni los límites sin números reales.
- 14 Lo cual no es de extrañar, ya que la mayoría de los estudiantes de este nivel no han desarrollado completamente la comprensión de los números reales como aquellos que contienen a los racionales.
- 15 En el pensamiento matemático avanzado no basta con afirmar que las imágenes que se obtienen con el software matemático, que se plasman en el pizarrón o en el cuaderno de notas, son objetos de los que se pueden hacer manipulaciones. Lo importante es que tal manipulación se haga mediante imágenes que son objetos matemáticos, y con las relaciones matemáticas que puedan existir con otros objetos.

Defensa, resistencia y caída de Tenochtitlán

Defense, resistance and fall of Tenochtitlan

Sergio Pérez Sánchez

ISCEEM, México

sergio.perez@isceem.edu.mx

recibido: 10 de enero de 2023 | aceptado: 10 de febrero de 2023

ABSTRACT

In this paper several reflections are developed from a social dimension, on the occasion of the 500th anniversary of the fall of Tenochtitlan on August 13, 2021: the city of residence of the Mexica empire. The purpose of the writing is to recall the past from a critical perspective, incorporating new elements into the analysis to understand the past.

This writing is organized in four sections, the first exposes what is the position that is assumed on the historical sense regarding the defense, resistance and fall of Tenochtitlán, in that position the complex circumstances in which the fact occurs are recognized. The second refers to the foundation of Tenochtitlán, as an event of interrelationships, at the beginning of subordination, until reaching domination. The third deals with the formation of the Triple Alliance in time perspective. The fourth, the arrival of the conquerors in Tenochtitlán; defense, resistance and fall of the Aztec Empire. To finish some reflections are presented as a closing.

Keywords: Tenochtitlán, Mexicas or Aztecs, History, Tributary, Critical Sense.

RESUMEN

En este artículo se desarrollan varias reflexiones desde una dimensión social, con motivo de cumplirse el 13 de agosto de 2021, 500 años de la caída de Tenochtitlan ciudad de residencia del imperio mexica. El propósito del escrito es rememorar el suceso desde una visión crítica, incorporando al análisis nuevos elementos a fin de tener una comprensión del pasado.

El escrito se organiza en cuatro apartados. El primero expone la posición que se asume acerca del sentido histórico respecto a la defensa, resistencia y caída de Tenochtitlán, en dicha posición se reconocen las complejas circunstancias en las que se da el hecho. El segundo se refiere a la fundación de Tenochtitlán, como un suceso de interrelaciones, de subordinación al inicio hasta llegar a la dominación. El tercero aborda en perspectiva de tiempo la conformación de la Triple alianza. El cuarto, la llegada de los conquistadores a Tenochtitlán; defensa, resistencia y caída del Imperio azteca. Por último, se presentan algunas reflexiones a manera de cierre.

Palabras clave: Tenochtitlán, mexicas o aztecas, historia, tributarias, sentido crítico.

INTRODUCCIÓN

En el año 2021 se celebraron 696 años de la fundación de Tenochtitlán, 200 años de la consumación de la Independencia de México, y por fecha, el día 13 de agosto de dicho año, se cumplieron 500 años de la caída de Tenochtitlán, es en ese sentido de acontecimientos diversos los que motivaron a escribir, algunas reflexiones desde una dimensión social acerca de la defensa, resistencia y caída del imperio azteca.

La empresa no resultó fácil, porque escribir acerca de la temática expresada en el título tuvo sus complejidades, dado que las reflexiones de varios de los acontecimientos históricos del imperio azteca o mexica son parte de estudios históricos permanentes.

El análisis desde una dimensión social para el acontecimiento en temporalidad como el que nos ocupa, implica reconocer la trascendencia de varios componentes históricos de los hechos, es decir, resulta relevante tener presente que a la llegada de los conquistadores, el Imperio azteca se encontraba en su esplendor bajo el gobierno del Emperador Moctezuma II, así como el reconocimiento de la extensión de los dominios mexicas, la cual comprendía desde el Golfo hasta los litorales del Pacífico, al sur con los mayas, al norte con tarascos, chichimecas, entre otros señoríos.

La dimensión social del análisis sobre los aztecas contempla de manera general su organización al reconocer por un lado que al interior existieron grupos independientes, aunque fueron los menos, es el caso de las provincias tributarias quienes mantuvieron su lengua y dioses. Por otro lado, fue expresa la densidad poblacional de millones de habitantes en la región azteca; sin embargo, durante y después de la caída de Tenochtitlán, por varios factores la población se vio severamente diezmada; entre ellos la guerra de conquista y la pandemia de viruela.

El presente artículo desde una dimensión social se organiza en varios momentos: El primero corresponde al sentido histórico sobre la caída de Tenochtitlán; el segundo refiere a la fundación de Tenochtitlán; el tercero, la conformación de la Triple alianza; el cuarto, la llegada de los conquistadores a Tenochtitlán, defensa, resistencia y caída del Imperio azteca. El escrito concluye con algunas reflexiones de cierre, con las cuales se direcciona y acota el alcance de la dimensión social.

SENTIDO HISTÓRICO SOBRE LA CAÍDA DE TENOCHTITLÁN

La dimensión social de los acontecimientos del pasado es la idea vertebral que tiene como propósito explicitar ¿cuál es el sentido histórico desde el que se reflexiona la defensa, resistencia y caída de Tenochtitlán? El desarrollo de la interrogante remite a pensar un pasado lejano, el cual se constituyó en sus complejidades y contradicciones; por ejemplo, analizar el desembarque en 1519 de Hernán Cortés con su ejército, en un contexto donde el imperio mexica se encontraba en su esplendor, así como la existencia de otros pueblos originarios poseedores de un territorio, lengua, dioses y costumbres propias, subordinados éstos a los aztecas; es una tarea densa, pero necesaria para la explicitación del sentido histórico de un hecho trascendente del pasado.

Acceder al conocimiento del pasado, no es sólo conocer el pasado por el pasado mismo; sino, constituir con los conocimientos del pasado una memoria histórica. Villoro (2005) afirma: “parecería que, de no remitirnos a un pasado con el cual conectar nuestro presente, éste resultara incomprensible, gratuito, sin sentido. Remitimos a un pasado dota al presente de una razón de existir, explica el presente” (p. 37).

Comprender el pasado desde un sentido crítico de la historia no necesariamente precisa encontrar la armonía y la homogeneidad; sino, buscar en las contradicciones pluralidad, diversidad, rupturas y continuidades; así como, la comprensión del presente que nos posibilite la construcción responsable de manera conjunta de un futuro promisorio.

En ese sentido, para el análisis del pasado es importante quitar el oropel con el que en ciertos casos se nos enseñó a conocer sólo el pasado glorioso de este nuestro gran país en sus diferentes momentos históricos, esa manera de mirar el pasado González y González (2005) la llamó historia de bronce, que a decir del autor:

Sus características son bien conocidas: recoge los acontecimientos que suelen celebrarse en fiestas patrias, en el culto religioso, y en el seno de instituciones; se ocupa de hombres de estatura extraordinaria (gobernantes, santos, sabios y caudillos); presenta los hechos desligados de causas, como simples monumentos dignos de imitación (pp. 64 y 65).

Un ejemplo de la historia de bronce del momento histórico de reflexión que ahora nos ocupa es que durante varias generaciones en la escuela primaria se nos enseñó que el 30 de junio y 1 de julio de 1520 los aztecas derrotaron a Hernán Cortés, quien lloró a la sombra del árbol, llamado entonces “árbol de la noche triste”. En dicha denominación prevaleció la visión de los vencedores sobre los vencidos, cuando en realidad podemos referir que la noche victoriosa fue de los aztecas como defensores de su territorio ante los conquistadores y sus aliados.

Otro ejemplo de esta visión de bronce es cuando se cuenta la historia de los pueblos originarios desde la visión del imperio, de los reyes, los emperadores, o desde los nombres, tiempos y epopeyas de la clase gobernante. Se invisibilizó lo que sucedía al interior de las ciudades y sobre todo de las provincias, es el caso de los *macehualli* quienes fueron y son los ausentes de la historia, ya que se desconoce su trabajo que consistió en alimentar a las ciudades o en otro momento se les usó como guerreros.

El presente nos llama al conocimiento del pasado para dar presencia y voz a quienes fueron y han sido invisibilizados, ignorados o parcialmente reconocidos, es el caso de los grupos étnicos, quienes por generaciones han mantenido viva su lengua y expresiones culturales. Bonfil (2005) afirma de manera aguda que:

En un sentido doble las historias de los pueblos indios de México no son todavía historia. No lo son, en primer lugar, porque están por escribirse; lo que hasta ahora se ha escrito sobre esas historias es ante todo un discurso del poder a partir de la visión del colonizador, para justificar su dominación y racionalizarla. No son todavía historias, en otro sentido porque no son historias concluidas, ciclos terminados de pueblos que cumplieron su destino y “pasaron a la historia”, sino historias abiertas, en proceso, que reclaman un futuro propio (p. 229).

Similar a la historia de bronce es la denominada historia historizante, sustentada ésta en un modelo positivista como señala Green en Santoni (1995) para el caso de algunos países europeos, este tipo de historia escribe:

destacaba la singularidad e individualidad del acontecer histórico dando lugar a la narración de acontecimientos gloriosos y heroicos propios de los grandes personajes en batallas y en otros momentos espectaculares, que quedaban por siempre estatizados y magnanimizados. Esta forma de historiar tuvo su razón de ser durante el proceso de consolidación de los Estados Nacionales (p.11).

Es importante conocer de manera crítica nuestro pasado, a fin de ponderar la dimensión del presente y proyectarlo a nuestro futuro. Un presente con dimensión histórica. Córdova (2005) afirma:

Los hombres responden, desde luego, a urgencias actuales; pero se forman, piensan y actúan a partir de y de acuerdo con paradigmas ideales que resumen y expresan los valores de toda una época histórica y no de este o aquel momento en particular (p.133).

El conocimiento crítico del pasado nos debe posibilitar la creación y fortalecimiento de una conciencia histórica, en un sentido colectivo, así como la recuperación de un pasado en revisión permanente, para incorporar lo que se excluyó selectivamente y cuyo núcleo de la conciencia histórica sea la identidad crítica que debemos tener como mexicanos.

Lo expuesto hasta ahora, lleva a señalar que, si la visión de bronce o la historia historizante sobre el conocimiento del pasado es parcial y limita la comprensión de rupturas y continuidades, tampoco es irnos al otro extremo y generar la visión de la revancha, se trata de conocer las verdades históricas en sus complejidades y contradicciones, a fin de reconstruirnos en el presente y vislumbrarnos en la construcción de un futuro de equidad, oportunidades, y en los casos que así lo requieran, hacerlo de manera responsable desde la justicia restaurativa.

La comprensión crítica de la caída de Tenochtitlán no es cuestión simple, implica reconocer su complejidad, pues hay mucho de mito, de imaginarios. Revisar críticamente la historia en su contexto, refiere por ejemplo a la participación de los pueblos originarios (tlaxcaltecas y totonacas) con más del 90% del ejército invasor de la ciudad de Tenochtitlán, entonces ¿cómo construir una memoria histórica de los mexicanos de hoy?, si los antepasados de unos defen-

dieron la ciudad de Tenochtitlán, y los antepasados de otros, junto con los conquistadores sometieron al imperio azteca, o aquellos que fueron ajenos a la rendición del imperio, el caso de los mayas y de las culturas del norte del Anáhuac.

FUNDACIÓN DE TENOCHTILÁN

Conectarnos con los sucesos de hace 500 años, nos remite al conocimiento de la caída del imperio mexica. El conocimiento histórico sobre los aztecas o mexicas nos convoca a citar los antecedentes referidos a la leyenda de una tribu nómada venida del norte de un lugar llamado Aztlán (de ahí la denominación de Aztecas), guiada ésta en su peregrinar por su Dios Huitzilopochtli. Al llegar a la meseta central consigue permiso del reinado de Azcapotzalco de algunos islotes pantanosos para fundar su aldea. Soustelle (1984) escribe:

En el año de 1325 esta tribu errante se establece en los lugares desolados en que se la tolera, pero que son donde ellos han visto -signo prometido por su dios- un águila encima de un nopal devorando una serpiente. Han de pasar todavía 50 años para que se organicen y designen a su primer soberano, Acamapichtli. Todavía es tan débil la nación mexicana, tan incierto su destino, que debe aceptar para poder sobrevivir, la supremacía de Azcapotzalco, del cual no se liberaría sino hasta 1428 (p. 11).

Las primeras chozas que construyeron los mexicas fueron en las islas de Tenochtitlán y Tlatelolco, en los islotes pantanosos de la laguna, en los espacios que presentaban condiciones utilizaron el carrizo de la zona, y se fueron erigiendo alrededor del templo de su deidad Huitzilopochtli, como lo describe Semo (2021), respecto a primeras construcciones.

Los esforzados habitantes supieron aprovechar los pantanos para ganar territorio al lago y los núcleos de población se fueron uniendo mediante la construcción de chinampas, no sólo las que servían como áreas de cultivo, sino también como base para la edificación de viviendas. Una de las técnicas de construcción más socorridas por mexicas y tlatelolcas es el uso de plataformas con cimientos de pilotes de madera que unen una apretada base de troncos que a su vez soportan las construcciones. Los centros ceremoniales y las casas de los nobles son de tezontle, piedra fuerte y porosa, de poco peso, fácil de tallar, con elucido blanco; las de los comunes eran construcciones modestas de adobes o bien de madera y paja (s.p.).

Durante los 103 años que los mexicas permanecieron bajo el reinado de Azcapotzalco, en los primeros 50 años establecen sus formas iniciales de organización social y política, donde:

Cada jefe de familia, a la vez que guerrero y agricultor, tomaba parte con los otros en las discusiones de donde surgían las decisiones importantes: en cuanto al nivel de vida de los aztecas, era el mismo para todos: igualdad en la pobreza (Soustelle, 1984, p. 52).

En el segundo medio siglo, aun dependientes de Atzcapozalco tomaron formas de organización de sus vecinos más avanzados, de tal manera que implementan funciones distintas de jerarquía y poder, donde destacaban la de sacerdote y de jefe militar. La transformación social a la vez que crecía, también se complejizaba, así que su mejor edición de organización para el ejercicio del poder sería la liberación de la supremacía de Azcapotzalco, e integrarse a la triple alianza.

CONFORMACIÓN DE LA TRIPLE ALIANZA

Una vez que los mexicas se liberan de Atzcapotzalco, durante el mando de Izcóatl (1428-1440), uno de los grandes soberanos, es cuando los aztecas conforman la Triple alianza integrada por Tenochtitlán, Texcoco y Tlacopan (actualmente Tacuba), cuya capital fue Tenochtitlán. Al inicio de la conformación de la triple alianza, la distribución del tributo que obtenían de los señoríos dominados fue en proporción siguiente: Tenochtitlan 2/5, Texcoco 2/5 y Tlacopan 1/5, años después, bajo el reinado de Moctezuma Xocoyotzin o Moctezuma II (1502 - 1520), los mexicas quisieron controlar todo el tributo, lo que obviamente generó descontento con los otros dos aliados.

La alianza se conformó en el sentido de tener poder militar y político sobre las provincias del Valle y más allá, tener acceso a los productos, intervenir en guerras, litigios e ideas religiosas, además del pago de tributo y en la posibilidad de conquistar otras provincias o en su caso las provincias ya sometidas usarlas como muro humano, como fue el caso de los mazahuas ante el señorío de los tarascos, o el caso de la provincia Xicalango en el sureste, aliada del imperio mexica, quienes formaba una barrera humana entre mexicas y mayas de Yucatán.

En ese sentido Sostelle (1984) señala:

esta liga se había formado a su vez, como consecuencia de las guerras que habían socavado la hegemonía de otra ciudad del valle, Atzacapotzalco. Pero la naturaleza primitiva de la triple alianza se alteró rápidamente. Primero Tlacopan y después la propia Texcoco habían visto disminuir sus privilegios y su independencia bajo la tenaz presión de los mexicanos. A principios del siglo XVI, los “reyes” de Tlacopan y de Texcoco seguían estando teóricamente asociados con el emperador mexicano, pero esta asociación sólo tenía, en gran medida, carácter honorífico. El soberano azteca intervenía en la sucesión de las dos dinastías (p.15)

La tributación de las provincias sometidas y conquistadas bajo el reinado de Moctezuma II fueron altas, al igual que en los reinados anteriores, el imperio mexicano no impuso su lengua, ni su religión a los señoríos subordinados, de esa manera las lenguas fueron en sus lugares de origen de uso cotidiano como el otomí, mazahua, matlatzinca, mixteco, zapoteco, entre otras.

A decir de Soustelle (1984):

Por lo que hace a las provincias, cada una de ellas constituía más una unidad fiscal que una unidad política. En cada “capital” residía un funcionario, el *calpixqui*, encargado de recaudar los impuestos; a esos se limita su papel y sus atribuciones. Solo había gobernadores nombrados por el poder central en ciertas plazas fuertes situadas en las fronteras o en las regiones recientemente sometidas [...] Por lo demás la “provincia” sólo era un marco financiero en cuyo interior las ciudades incorporadas disfrutaban de muy diversas situaciones políticas. Unas conservaban sus propios jefes con la condición única de pagar tributo; otras sólo estaban sujetas a enviar regalos más o menos obligatorios al emperador o a suministrar alojamiento y provisiones a las tropas o a los funcionarios que estaban de paso; otras, en fin, colonizadas de manera más estricta, habían recibido nuevos gobernantes enviados de México. En todo caso cada ciudad conservaba su autonomía administrativa y política, con la sola reserva de pagar impuestos, suministrar contingentes militares y de someter, en última instancia, sus litigios a los tribunales de México o Texcoco (pp. 15,16).

Con la integración de los mexicas a la triple alianza, dio inicio el auge para que en las siguientes nueve décadas Tenochtitlán lograra su esplendor como la ciudad que destacaba por su belleza y el poder de su civilización no solo en el valle del Anáhuac, sino en regiones extensas.

En ese esplendor, los aztecas lograron al interior de su ciudad unidad cultural, dicha unidad trascendió a las ciudades que se encontraban en suelo firme, o a orillas del lago y que formaban parte de la alianza, lo cual se tradujo en formas de vida y de organización social.

Algunos ornamentos que daban belleza de la ciudad de Tenochtitlán, objetos de lujo en las viviendas, lo vistoso del vestido y lo saludable y succulento de la alimentación, en parte fueron insumos que provenían del comercio con las provincias o por el pago de tributo de éstas, fue el caso: “especialmente los productos tropicales, desconocidos antes en la meseta central: algodón, cacao, pieles de animales salvajes, plumas multicolores, turquesas, jade, oro” (Soustelle, 1984:16).

Tener provincias tributarias permitió que los mexicas formaran guerreros expertos, de esa manera cuando alguna provincia se revelaba, el emperador de Tenochtitlán enviaba un ejército para poner orden e imponer castigo a los sublevados.

LLEGADA DE LOS CONQUISTADORES A TENOCHTILÁN: DEFENSA, RESISTENCIA Y CAÍDA DEL IMPERIO AZTECA

La expedición encabezada por Hernán Cortés e integrada por su ejército salió de la Isla de Cuba en los primeros días de febrero de 1519, como lo señala Semo (2020) la expedición:

Contaba con 11 barcos, de los cuales cuatro eran de importancia y los demás bergantines, 530 hombres de los cuales 30 eran ballesteros y 12 arcabuceros experimentados, 14 piezas de artillería y 50 marinos. Había además un buen número de perros, mastines en su mayoría, y 16 caballos (p. 92)

Como se puede apreciar, era todo un ejército bélico, de supremacía de armamento y efectos de exterminio hacia la población. El uso de las armas de fuego, de artillería y caballos por los conquistadores siempre fue ventaja, ante la cantidad mayor de guerreros de población originaria que además desconocía dicho armamento, pero sobre todo sus efectos.

El 22 de marzo de 1519 Cortés entra a la región maya de Tabasco, en donde tiene su primer enfrentamiento con la población nativa, cuyas armas eran arcos, flechas, lanzas, escudos, piedras y dardos. Por la supremacía militar y de armamento, los conquistadores encabezados por Cortés cometieron una de sus primeras atrocidades; 800 mayas muertos por 35 soldados

españoles heridos, ésta se considera la primera batalla ganada por los invasores, no obstante, Hernán Cortés no mostró interés por conquistar la región por que no había abundante oro, al contrario, tenía informes que hacia el poniente existía de un imperio donde había oro y otros materiales preciosos, y hacia esa dirección se encaminó.

El 21 de abril de 1519 desembarcan en San Juan de Ulúa Cortés y su ejército, a decir de Soustelle los soldados eran tan “incultos como valerosos”, excepto Bernal Díaz del Castillo; persona de letras. Al arribo de los conquistadores, algo similar sucede cuando llegaron a la región maya, ahora enviados de Moctezuma entregan suntuosos regalos a Cortés y dan el mensaje de que pide el monarca mexicana que el recién llegado no vaya a Tenochtitlán, petición que el conquistador rechaza, en el entendido de que este tipo de expediciones obedecían a la expansión colonial de España en América.

Entre los meses de abril a octubre, antes de llegar a Tenochtitlán, Hernán Cortés entre otros asuntos, entrevista a jefes de provincias inconformes con los aztecas por el cobro de tributos excesivos, y porque pedían aportar víctimas para sacrificios. De esa manera Cortés logra alianza con los totonacas y los tlaxcaltecas enemigos de los mexicas, como luego lo hará con otros grupos. Estas alianzas serán fundamentales, entre otros factores, en el apoyo a los conquistadores para la caída de Tenochtitlán.

En su paso a Tenochtitlan otra de las atrocidades que comente el ejército español bajo el mando de Cortés y sus aliados es la masacre contra los habitantes de Cholula, por ser aliados de los aztecas y enemigos de los tlaxcaltecas, ahora aliados de los conquistadores.

Finalmente, en noviembre de 1519, los conquistadores, acompañados de sus aliados tlaxcaltecas llegan a Tenochtitlán, ciudad entonces de 300 mil habitantes. Respecto al encuentro de Cortés y de Moctezuma Semo (2020) escribe:

8 DE NOVIEMBRE. Pese a que Moctezuma ha enviado embajador tras embajador para disuadir al caudillo español de entrar a Tenochtitlán, los conquistadores acompañados por 6000 guerreros tlaxcaltecas con sus propios dirigentes, entran a la capital mexicana por la calzada de Iztapalapa y en el fuerte de Xólotl donde esta calzada se une con la de Coyoacán, lo esperaba una delegación mexicana que los guiaría hasta lo que hoy es aproximadamente, la capilla de San Antonio Abad en donde se realiza el primer encuentro entre Moctezuma y el caudillo español (pp. 101, 102).

Cortés permanece en Tenochtitlán, seis días después de su llegada secuestra a Moctezuma y lo obliga a tomar decisiones a favor de los conquistadores, bajo la acción del secuestro, de alguna manera inmoviliza al ejército mexicana, en esa dinámica trascurren los meses de noviembre de 1519 a mayo de 1520.

Cortés sale de Tenochtitlán a mediados de mayo de 1520 para combatir a Pánfilo de Narváez, quien fue enviado por el gobernador de Cuba para capturar a Cortés, encomienda que no logra; por el contrario, Narváez es derrotado y la mayoría de sus soldados pasan a las filas de Cortés, en tanto en Tenochtitlán:

Pedro de Alvarado y sus aliados tlaxcaltecas aprovechan las fiestas religiosas de Toxcatl para matar a 8000 nobles mexicas desarmados. Esto provoca un levantamiento espontáneo y general del pueblo dirigido por los caciques de los calpullis. Los españoles son sitiados en sus cuarteles con gran fiereza (Semo, 2020:102).

Cortés con un ejército más numeroso regresa a Tenochtitlán en junio 24; sin embargo, la lucha valerosa de los guerreros aztecas derrota a los españoles y a sus aliados tlaxcaltecas el 30 de junio de 1520, quienes huyen de la ciudad, entre ellos Hernán Cortés. En esa batalla mueren cientos de españoles y miles de sus aliados.

Cortés y los sobrevivientes de su ejército se refugian con los tlaxcaltecas. En los meses de julio a diciembre de 1520 y enero y febrero de 1521 el conquistador busca refuerzos con sus aliados y empieza a preparar su ataque a Tenochtitlán.

En tanto en los últimos tres meses de 1520, en Tenochtitlán se manifiesta la epidemia de la viruela:

Octubre a diciembre se declara una epidemia de viruela en México-Tenochtitlan. La enfermedad barrió todo el Valle de México, matando a un gran número de los habitantes. Sin embargo, la mortandad en la capital fue más alta debido al hacinamiento de la población que desconocía las medidas básicas de prevención y control de la epidemia. Ella debilita considerablemente la capacidad de resistencia de los mexicas (Semo, 2020: 104).

La viruela causante de miles de muertes en los pueblos originarios de Mesoamérica fue la primera epidemia traída por los conquistadores. Motolinía (Fray Toribio), en su obra *Historia de los indios de la nueva España* citado por Semo (2020) refiere la viruela como una de las diez “plagas” que asolaron a los pueblos originarios.

La viruela. Llegada a México en 1520 con la expedición de Pánfilo Narváez (proveniente de Cuba), tuvo consecuencias mortíferas no precisadas, pero ciertamente devastadoras. Cuando la viruela comenzó a atacar a los indios, se desató una gran epidemia y peste en todo el país, de modo que en la mayoría de las provincias murió más de la mitad de la gente (p. 53).

Una de las víctimas de la epidemia de la viruela fue Cuitláhuac, sucesor de Moctezuma, quien muere en diciembre de 1520; posteriormente, Cuauhtémoc fue electo emperador en plena guerra contra los invasores. Dirigió la defensa valerosa de Tenochtitlán durante varios meses de resistencia, pero con una población diezmada por la pandemia de viruela, por la supremacía de armamento, el bloqueo militar, la falta de víveres y la alianza de guerreros de señoríos con el ejército invasor. Finalmente Cuauhtémoc es apresado y con ello acaeció la caída de Tenochtitlán 13 de agosto de 1521, por lo que se da inicio a tres siglos de colonialismo español.

REFLEXIONES DE CIERRE

- » La caída de Tenochtitlán debe ser discutida como la conquista militar producto de la expansión colonial de España por imponer la esclavitud en la colonia conquistada, obtener riqueza material de ella e imponer su religión y cultura no sólo a los vencidos, también a sus aliados, éstos últimos utilizados como medio.
- » A pesar de la defensa valerosa de los aztecas de Tenochtitlán, la caída por varios factores: 1. La supremacía militar, de armamento y utilización de caballos, 2. La participación de numeroso ejército de los pueblos originarios (representaban más del 90%) con el ejército invasor, 3. Población diezmada por los efectos de la pandemia de viruela y 4. Bloqueo militar por parte de los invasores, al impedir el ingreso de víveres a los aztecas, quienes luchan en defensa de su ciudad.
- » A la caída de Tenochtitlán dio inicio una transición con una nueva clase gobernante, los subordinados en el imperio azteca, sobrevivientes de la conquista y esclavos durante la colonia, por generaciones sobreviven hoy día en sus lenguas, en su cultura.
- » Es importante respecto al conocimiento del pasado, especialmente a la época prehispánica saber de los trabajadores especializados en la construcción de templos, puentes, canales, del oficio de los artesanos o el de los *macehualli* como productores de alimentos, por citar algunos de otros tantos que han sido olvidados en la historia.
- » Analizar en la línea del tiempo el papel que han desempeñado los comerciantes en la generación de las condiciones de vida de una sociedad.
- » Como mexicanos del siglo XXI y como profesionales de la educación, tenemos responsabilidad ciudadana acerca del conocimiento y rememoración de nuestra historia.
- » Nuestro país por su diversidad demográfica y cultural posee una riqueza histórica amplia, la cual, día a día, se ve enriquecida con nuevas aportaciones que se incorporan a los saberes del pasado. La mirada, o más bien las miradas acerca del pasado se cruzan en las historias, seguro estoy que habrá miradas porvenir, y ese cruce será para una mejor comprensión de nuestro pasado como habitantes de este gran país.

FUENTES CONSULTADAS

- Bowles, David (2021), *Serpiente emplumada. Corazón del cielo*, México, Grijalbo.
- Braudel, Fernand (1991), *Escritos sobre historia*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- Crespo, Horacio *et al.* (1992), *El historiador frente a la Historia*, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Certeau, Michel (1993), *La escritura de la historia*, Ciudad de México, Universidad Iberoamericana.
- León - Portilla, Miguel (2020), *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista*, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pereyra, Carlos *et al.* (2005), *Historia, ¿para qué?* Ciudad de México, Siglo XXI editores.
- Rozat, Guy (coord.) (2013), *Repensar la conquista. Reflexión epistemológica sobre un momento fundador, Tomo I*, Ciudad de México, Universidad Veracruzana.
- Santoni, Antonio (1995), *Historia social de la educación. De la educación antigua a la educación moderna*, 1, Ciudad de México, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Semo, Enrique (2020), *La conquista. Catástrofe de los pueblos originarios*, II, Ciudad de México, Siglo XXI editores.
- Semo, Enrique (2021), “500 años de la conquista de México - Tenochtitlan I. Vida y muerte de una gran ciudad”, *La Jornada*, Ciudad de México. Periódico sábado 3 de abril.
- Soustelle, Jacques (1984), *La vida cotidiana de los aztecas en vísperas de la conquista*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.

SERGIO PÉREZ SÁNCHEZ

Profesor normalista. Licenciado en Pedagogía. Maestro en Ciencias de la Educación. Diplomado en “Análisis de la cultura” por la ENAH. Doctor en Pedagogía por la UNAM. Docente - investigador en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, donde fungió como responsable de docencia, Investigación, Difusión y Extensión; así como el área de tutoría en los Programas de maestría y doctorado. Sus publicaciones recientes son como coautor: “Deberes éticos de los docentes de educación primaria sobre la orientación de la nutrición alimenticia para la salud de los alumnos”, en Ramírez, L. Rodríguez, J. (coords.), *Responsabilidad Social: Una mirada desde la educación, el desarrollo social y la transparencia*, Colombia, Universidad Piloto de Colombia, pp. 16-30, (2021)

Umbrales Semiodiscursivos de Gradualidad Ascendente y Descendente. Una construcción metodológica

Semiodiscursive Thresholds of Ascending and Descending Graduality. A methodological construction

Dionicio Rogelio Marín Díaz

ISCEEM, México

dionicio.marin@isceem.edu.mx

recibido: 20 de enero de 2023 | aceptado: 9 de febrero de 2023

ABSTRACT

Semiodiscursive Thresholds of Ascending and Descending Graduality that mediate between the Place and the Non-Place has the pretension of being clear in the ways of practicing and inhabiting the teaching spaces; considering the affectivity in the discourses generated by teachers. The intention of talking about space is to propose a Spatial Methodology for the reading habitability in Educación Media Superior (EMS) teachers. In this way, the assembly between the proposal of Discursive Tensivity, Non-Places and the practice of space in the Everyday Life can show us the way to learn about the emotionality of the EMS teacher.

Keywords: Semiodiscursive Thresholds of Ascending and Descending Graduality, Place, No-Place, Spatial Practice, Habitability, Discursive Tensivity.

RESUMEN

Umbrales Semiodiscursivos de Gradualidad Ascendente y Descendente que median entre el Lugar y el No Lugar tiene la pretensión de ser claros en las formas de practicar y habitar los espacios docentes, tomando en cuenta la afectividad en los discursos generados por los docentes. La intención de hablar del espacio es para proponer una Metodología Espacial para la lectura de la habitabilidad en los docentes de Educación Media Superior (EMS). De esta manera, el ensamblaje entre la propuesta de la Tensividad Discursiva, los No Lugares y la práctica del espacio en Lo Cotidiano nos podrá mostrar el camino para conocer la emocionalidad del docente de EMS.

Palabras clave: Umbrales Semiodiscursivos de Gradualidad Ascendente y Descendente, Lugar, No Lugar, práctica del espacio, habitabilidad, tensividad discursiva.

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo recuperamos la puesta en práctica de constructos teóricos y categorías de análisis desarrolladas en la investigación *Andares y Relatos: configuraciones espaciales en docentes de secundaria que laboran en la zona baja de Chimalhuacán Atenco* (Marín, 2004), atendiendo la práctica del espacio a partir de la memoria geográfica y narrativa de los docentes de secundaria que laboran en una zona escolar en la parte baja de Chimalhuacán Atenco. Con las maneras de hacer de Michel De Certeau se trabajaron categorías de lugar, espacio y práctica del espacio. En el caso de la antropología, la sobremodernidad de Marc Augé el Lugar y el No lugar; desde la Semiótica Tensiva se retoma la propuesta del esquematismo semiodiscursivo construido por Zilberberg y Fontanille. También de Alicia Lindón se considera la cotidianidad y los modos de vida urbano para recuperar el modo de vida, la vida cotidiana y el binomio trabajo-residencia.

De esta manera se llegó a las categorías de análisis encontradas en el trabajo de campo: los Umbrales Semiodiscursivos de Gradualidad Ascendente y Descendente que median entre el Lugar y el No Lugar a partir de las narraciones de los docentes sobre sus maneras de hacer en la práctica del espacio y habitabilidad que se relacionan con su memoria, vida cotidiana y modos de vida dentro y fuera del espacio escolar (de las cuales no hablaré en este artículo). Realizaré una descripción puntual de los constructos teóricos que sirvieron de base para desarrollar la propuesta teórico-metodológica.

1. LUGARES Y NO LUGARES EN LA PRÁCTICA DEL ESPACIO

El lugar representa una preocupación fundamental en la vida cotidiana de los docentes, y es objeto de duda y reafirmación, de gusto y sobresalto, de advertencias y generosidades. Es tan fundamental que a veces sobran predicados; ya que es parte de lo cotidiano. El lugar forma parte de la vivencialidad de los docentes, es consustancial y necesario para la organización de sus actividades cotidianas que se han ido constituyendo en el tiempo personalizado de cada uno de ellos y se sitúan, como he mencionado, dentro de los parámetros de las prácticas cotidianas. Además, porque el espacio docente se vuelve una preocupación básica para sus prácticas cotidianas, constituye un objeto de duda y reafirmación, de gusto y sobresalto, de advertencias y generosidades. Es en los lugares donde los docentes revelan su quehacer cotidiano; en ellos su existencia se torna importante, lo que hacen o lo que dicen, hasta las cosas más triviales, en apariencia, se vuelven fundamentales. La actuación de los docentes dentro de un lugar¹ nos remite al sinnúmero de posibilidades en el que el lugar puede estar articulado, expresado; es decir, practicado. Ya que practicar el lugar propone la facultad de crear y construir el espacio a partir de una serie de operaciones constantes, aprehensibles y articuladas unas sobre otras, las cuales se pueden nombrar. Por ejemplo, caminar por una calle conocida o cercana al lugar donde se vive, implica una disposición conveniente del caminante hacia la práctica; situación que permite convertir un espacio en función de su empleo, y transformarlo de la mejor manera, ya sea para llegar más rápido o para asegurar el arribo a la vivienda. Así con la espacialidad o prácticas del espacio, se muestra una acción vivencial que integra la historia, así como las trayectorias personales de los sujetos quienes se reconocen en ellas, desarrollando una práctica significativa del espacio que, además les sirven para configurar su espacialidad. A continuación, abordaré dos posibilidades de que, en lo cotidiano de los docentes, exista Lugar y No lugar.

1.1. EL LUGAR

Los desplazamientos y posicionamientos que manifiestan los docentes en la construcción y apropiación del espacio podemos entenderlos en función del significado que se dé a los lugares y a las prácticas que se realizan en él. Pensamos que la noción de espacio es cuando hacemos referencia a los límites y las fronteras, en abierto o cerrado, en interior o exterior. Cuando hablamos, leemos una nota periodística u observamos un partido de fútbol hay referencias que aluden a un espacio; si queremos desplazarnos de nuestro domicilio a la escuela estamos organizando y tomando decisiones sobre el espacio; vivimos determinados por espacios.

En líneas atrás mencioné que, De Certeau hace una propuesta sobre el espacio como un lugar practicado por la acción de los sujetos, misma que es retomada por Marc Augé y ampliamente abordada por este autor en su propuesta sobre la *Antropología de la Sobremodernidad*, donde el *Lugar*²

augeano, es el lugar antropológico común a las personas que en él se instalan, y donde se encuentra el principio de sentido e identidad relacionada a la historia individual y colectiva de cada uno de ellos. Retomo esta apreciación de lugar antropológico para aplicarlo a la práctica del espacio de los docentes, pues pienso que este se encuentra en el inicio, en el camino y en la meta de la construcción espacial que realizan los docentes en sus prácticas cotidianas. En general, en sus narraciones, refieren lugares antropológicos que se encuentran en un determinado punto de sus trayectorias espaciales y conforman su configuración espacial. Las narraciones conducen a reconocer una significación del espacio, encontrando que cada docente le da un sello característico de lo propio, lo que nos lleva a pensar que es sentido, vivido y aprendido. La importancia que otorgan los docentes a los lugares antropologizados a partir de sus prácticas espaciales dentro de su memoria geográfica personal radica en una serie de elementos para reconocer y distinguir la pertinencia a estos espacios como lugares.

De esta manera, en el “lugar de identidad, relacional e histórico” (Augé, 1992) o lugar antropológico pertenecen los docentes que se caracterizan por su identificación y relación a este, características que estimo se encuentran presentes en las narrativas docentes, ya que pienso que son sujetos con un sentido de lo propio y lo que es común para ellos. Utilizo la categoría de lugar antropológico porque en él se desarrollan las experiencias de las prácticas espaciales docentes. Cuando los docentes se sitúan en el lugar antropológico “nos revela la geografía personal, íntima, compartida, particular y singular” (Augé, 1992); proporcionando además elementos para entender el presente y otorgarle un sentido al pasado; que para los docentes representa una expresión de identidad. Sin embargo, hoy en día la multiplicidad de las referencias de los espacios ha generado que el lugar antropológico vaya teniendo bifurcaciones y matices, por lo que poco a poco se manifieste su antítesis y sea sustituido por otro al cual se le denomina No Lugar.

1.2 LA PRÁCTICA DEL ESPACIO COMO NO LUGAR

La propuesta de No Lugar para De Certeau se encuentra en ausencia de lugar como “origen” y la sitúa como “una manera de pasar, como un proceso indefinido de estar ausente y en pos de algo propio” (1996:128). La reflexión apunta a una forma negativa o vacía del lugar que propone una “manera de pasar” que realizan los caminantes dentro de las grandes ciudades. No obstante, para Augé, el No lugar se circunscribe más allá de la idea de De Certeau, al mencionar que no sólo en el andar se ubica la posibilidad del No lugar, sino que también dentro de los parámetros de lo que refiere superabundancia en términos de espacio, acontecimientos y tiempo. Augé denomina “excesos de la sobremodernidad” a la superabundancia de acontecimientos, superabundancia espacial e individualización de las referencias en los sujetos. La historia, el espacio y los individuos en el mundo actual se presentan como procesos de aceleración, sin sentido; puesto que, los sujetos aislados en la muchedumbre humana desarrollan sus actividades en horarios estandarizados, en entradas y salidas rápidas de aquí para allá, ganándole tiempo al tiempo y espacio al espacio. En estos términos, el espacio no sólo se circunscribe a lo propio y lo común, también se abre hacia un deslizamiento de los centros de interés en los docentes que, día a día construyen nuevas formas de apropiarse del mismo. Los espacios no los conocemos, más bien los reconocemos en la medida de que somos a la luz de lo que ya no somos; es decir, nuestra identidad no es absoluta, sino que se relativiza, a razón de lo que Augé nombra la multiplicación de las referencias imaginadas e imaginarias del espacio o el No lugar.

Si bien, dentro de un lugar antropológico se realizan prácticas espaciales de referencialidad y huellas a lo propio y común, en el No lugar existe un sentimiento de soledad compartida y una libertad inhibida con el pasajero de al lado, el automovilista de la autopista o el comprador del supermercado. En el No lugar se vive sumergido y devorado por el tiempo, luchando contra el tiempo, individualizados y desgastados en la tierra de nadie y en la de todos. Lo relacional, identitario e histórico, se pierde dentro de los No lugares, ya que estos, hacen del momento actual de los sujetos un tiempo sobrecargado de acontecimientos que se superponen con el espacio y tiempo de cada individuo. Los No lugares son “tanto las instalaciones necesarias para la circulación acelerada de personas y bienes (vías rápidas, empalmes de rutas, aeropuertos) como los medios de transporte mismos o los grandes centros comerciales, los campos de tránsito prolongado donde se estacionan los refugiados del planeta” (Augé, 1992: 41). No lugar, es el espacio del anonimato como lo nombra Augé, y representa hoy en día una apuesta a repensar el tiempo social y culturalmente aceptado por todos sus usuarios. También desempeña para efectos de nuestro trabajo una característica importante en la configuración de la espacialidad

docente, pues pensamos que actúa dentro de su memoria geográfica personal como un lugar de vacío y alejamiento que es susceptible de olvidarse.

Desde esta perspectiva, los docentes que me hablaron de sus experiencias espaciales pueden referir No lugares que se encuentran en diferentes partes de sus trayectorias espaciales y, por lo tanto, también forman su configuración espacial.

La persistencia y referencialidad hacia estos No lugares, que se encuentran dentro de sus narrativas, nos conduce a pensar que el paso de uno a otro no es súbito o repentino y que necesariamente se establece una gradualidad entre Lugares y No Lugares. Esto nos hace presumir que hay entre ambos algo más que una evidente dicotomía. Por ejemplo, la trayectorialidad que existe del Lugar al No lugar se puede encontrar mediado por diversas situaciones de uno a otro; quizá en un primer sitio se pueda “estar bien” y a “gusto” por diferentes circunstancias, en tanto que, en un segundo sitio, se dé todo lo contrario. En el tránsito hay elementos que juegan un papel importante para determinar que haya una transformación del Lugar a un No lugar, cuestión que también puede funcionar a la inversa es decir de un no lugar a un lugar.

Existe una correspondencia entre el Lugar y el No lugar; se enlazan y trastocan, se contraponen y se atraen al tiempo que son practicados, puesto que, se encuentran frente a frente y tanto es así que, por lo menos, en las prácticas de los docentes involucrados el espacio no pasa desapercibido.

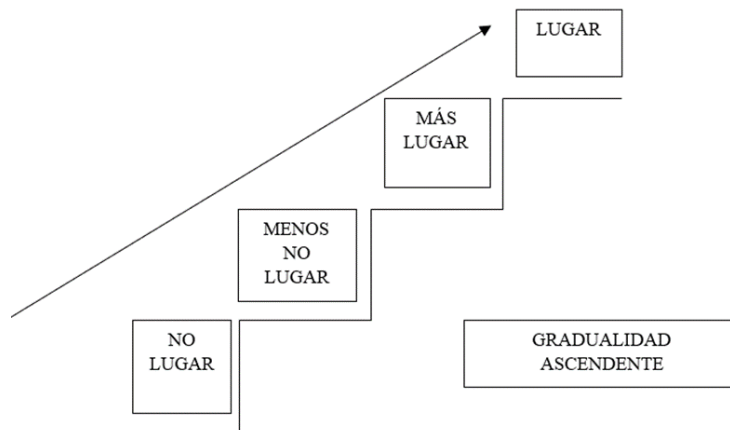
1.3 ENTRE EL LUGAR Y EL NO LUGAR: UMBRALES SEMIODISCURSIVOS DE GRADUALIDAD ASCENDENTE-DESCENDENTE

Pensar una dicotomía entre el Lugar y el No lugar, como dos extremos opuestos de la espacialidad, es pensar solo en esas dos posibilidades de análisis en cuanto a las prácticas de espacio que realizan los docentes, aunque, el campo de estudio se acote si únicamente se les reconoce de esa manera. Desde nuestra óptica existen algunas consideraciones que logren ampliar el panorama de los lugares o no lugares en los docentes; esto en la medida de encontrar efectos de progresión o regresión en cada una de las situaciones propuestas en el corpus de nuestro trabajo; es decir que en las casas habitadas y en las escuelas de trabajo, no solo encontraríamos lugar o no lugar, sino puntos intermedios que sirvieran para mediar entre uno y otro; elementos que denominaremos *umbrales semiodiscursivos de gradualidad ascendente y descendente*.

Para llegar a los *umbrales semiodiscursivos* que pensamos median entre el Lugar y el No lugar partimos del análisis que hace J. J. Espinoza Berber desde la “Semiótica Tensiva” donde retoma la propuesta del esquematismo semiodiscursivo construido por Zilberberg y Fontanille quienes consideran que la semiótica tensiva mantiene como horizonte de reflexión y objeto prioritario en *lo posible*; esto es, en el transcurrir del discurso (que para nuestro caso se puede decir que se trata de un discurso narrado desde la memoria geográfica). Todos “los discursos son capaces de esquematizar aquello a lo que se refieren y de proyectar así, formas inteligibles que nos permiten construir la significación. Por lo tanto, un esquema discursivo es una forma inteligible” (Fontanille, 2001: 92). La forma inteligible de dicho esquema cuando se trabaja desde la tensividad a decir de Espinoza Berber es acompañada por la dimensión que podría nombrarse como de lo sensible. Por lo tanto, la totalidad de esquemas discursivos presentes en un complejo de enunciados, forman “variaciones de equilibrio entre esas dos dimensiones, variaciones conducentes sea a un aumento de la tensión afectiva, sea a un reposo cognitivo” (Fontanille, 2001:92). Como definición de esquematismo se puede considerar que la forma del contenido y la forma de la expresión son isomorfas, siendo los contenidos más amplios del esquematismo los temas de valor, tiempo, intensidad y duración (Zilberberg; 1999:11). De esta manera, el esquematismo semiodiscursivo puede ejemplificarse en cuatro “escenarios típicos” formados como esquema de tensión (Fontanille, 2001:92) que se crean por las correlaciones entre sus dos dimensiones: la de intensidad (del orden de lo sensible) y la extensidad (del orden de lo inteligible). El primero es el esquema descendente. Va de una gran intensidad a un despliegue más amplio donde se posee la dimensión de argumentos o explicaciones. Un segundo esquema es el de la ascendencia, caracterizado por el desplazamiento de la extensidad hacia la intensidad; inicia en el polo cognitivo, y su procesualidad lo lleva hacia lo afectivo. Aquí aumenta la intensidad y se reduce la extensidad. El tercero hace referencia a cuando la intensidad aumenta y al tiempo se despliega la extensidad, entonces, nos encontramos ante la posibilidad de un esquema de amplificación. El cuarto es el esquema de la atenuación y se produce por reducciones de ambos ejes. Tanto la extensidad como la intensidad se contraen.

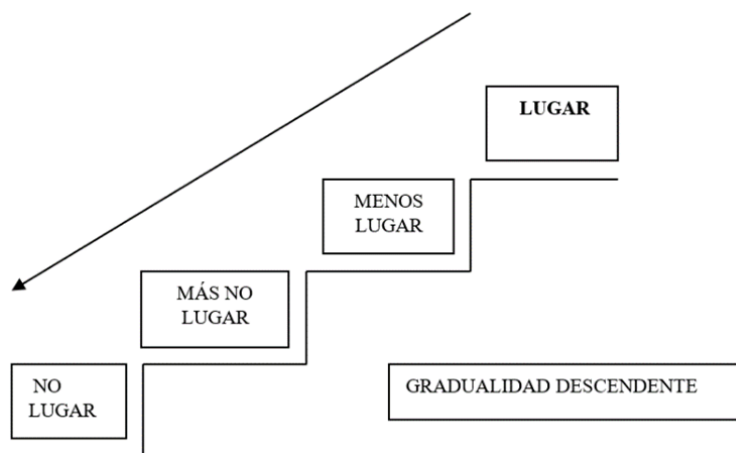
Las fuerzas se opacan y la extensión se junta. Un ejemplo es cuando los docentes refieren en sus narraciones situaciones relacionadas con la primera vez que llegaron a trabajar a una escuela o cuando les asignaron grupos conflictivos. Por lo general encontramos ambientes no gratos para ellos, que resulta ser una experiencia espacial inicial que se le otorga el nombre de un No lugar; sin embargo, al continuar con su narración de las siguientes años de trabajo, se empieza a desvanecer el No lugar y poco a poco se va reemplazando hasta llegar al Lugar, que para los docentes entrevistados está representado por un entusiasta emoción y exaltación de lo que hacen con sus grupos asignados y de manera general en la escuela donde trabajan. Ahora bien, nuestro umbral semiodiscursivo de gradualidad ascendente entre el No lugar y el Lugar que aquí se ejemplifica, se encuentra justamente entre la primera impresión de ambiente de trabajo y la experiencia de los años venideros; esto podría funcionar de la siguiente manera:

Esquema 1. Umbral semiodiscursivo de gradualidad ascendente.



Asimismo, podría funcionar a la inversa y en este caso el umbral semiodiscursivo de gradualidad descendente sería el que se pasara de un Lugar a un No lugar y en nuestro ejemplo base, podría funcionar cuando la primera impresión del docente sugiera un excelente ambiente de trabajo que con el tiempo se convierta en una desagradable experiencia. Resultaría de la siguiente manera:

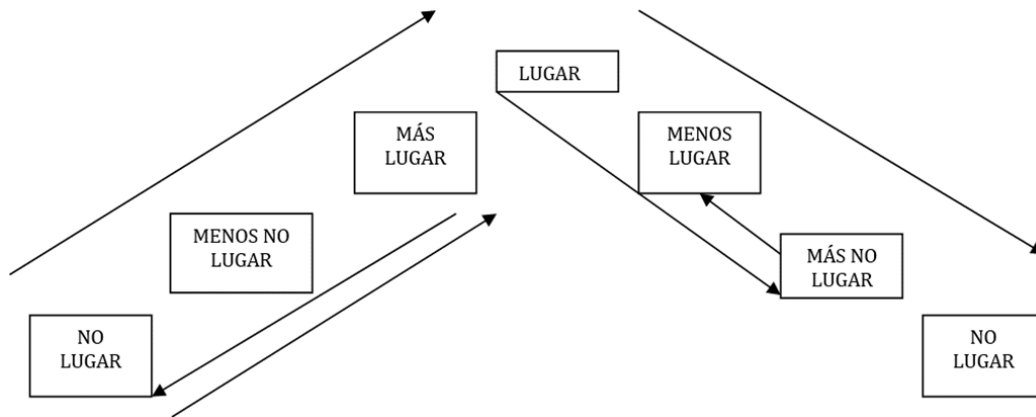
Esquema 2. Umbrales semiodiscursivo de gradualidad descendente.



El umbral semiodiscursivo logra no sólo formarse a partir de sólo estos dos procesos esquematizados; también podríamos encontrarlo en un recorrido diferencial donde es posible localizar diferentes combinaciones, por ejemplo, ir de un no lugar, hacia un más lugar y regresar de este al No lugar, o de un lugar pasar a un más no lugar y llegar a un menos lugar. Continuando con nuestro ejemplo base, la experiencia del trabajo en una escuela puede tener vaivenes si existen elementos que lo puedan provocar: como entrada o salida de personal docente, directivo, los estados afectivos del docente, la caída del poder adquisitivo del docente por diversos

factores, los cambios en los planes y programas, etc. Lo anterior podría representarse algo así como lo siguiente:

Esquema 3. Recorrido semiodiscursivo diferencial de un Lugar a un No lugar.



De esta manera, asumiríamos que, para un análisis más completo de las prácticas espaciales en los docentes, este modelo nos ayudaría a reconocer la habitabilidad de los *lugares* en los docentes, asistiendo a la configuración de los espacios y al redimensionamiento de las intensidades que se ofrecen a la identificación de su espacialidad. Las conceptualizaciones de *lugar* y *no lugar* a partir del espacio, se retomarán y emplearán en el posicionamiento de los docentes a partir de su forma de significarlas. La apuesta es básicamente reconocer la importancia y trascendencia que tienen los docentes para la configuración de un espacio antropológico o un espacio del anonimato; el cual pueda dar cuenta del significado de la permanencia o ausencia del docente en diferentes espacios.

Abordar la experiencia espacial de los docentes, en donde las trayectorias espaciales y las descripciones de lugares tienen que ver con un presente, ha de ser puesta a consideración en la medida de aproximarnos a su configuración espacial. Para ello, se han de mostrar los elementos que nos ayuden a reconocer las circunstancias por las que pasan los docentes y tener una perspectiva básica de lo que significa ser o estar en un Lugar o en un No lugar.

Se retoma como premisa la narración como historia (memoria-olvido) y también como relato donde este último funciona como descripción de un espacio que potencialmente despliega una “denominación hacia una expansión”, permite ampliar el significado de un espacio practicado, lo que permitirá organizar los elementos que inciden en el reconocimiento de una “visión de conjunto y de detalle” en el presente, dentro de las “series predicativas” (Espinoza Berber, 2000: 26) que se hacen al describir un espacio como lo puede ser la casa donde se vive, las escuelas donde se trabaja, la cantina donde se festeja, el rodeo donde se disfruta, el estadio de fútbol donde se da rienda suelta a la pasión, los cuales son susceptibles de reconocerse desde la narrativa y la memoria del docente.

La inclusión de las prácticas cotidianas en los espacios o lugares implica que entre las prácticas espaciales y las prácticas cotidianas se halla un puente que seguramente llevará a comprender mejor los desplazamientos y posicionamientos caracterizados en los lugares, pues estos forman sin duda alguna las prácticas culturales y sociales de los docentes. Por esta razón se habla de la vida cotidiana; es decir, el modo de vida para abordar la relación que existe entre el docente y los espacios que practica.

La manera de atravesar el espacio docente es mediante el recuerdo y la memoria, haciendo un recorrido o trayectoria que se manifiesta en trazos sobre el papel; en este sentido los dibujos hablan sobre la vivencialidad y significación de un espacio.

La construcción de los espacios docentes alude a la ubicación de dichos lugares en representaciones físicas y trayectorias espacializantes y, si de alguna manera las descripciones orales de los lugares -como las que hacen los docentes en sus narraciones- contribuyen a reconocer las acciones de sujetos históricos en sus andares, es importante entonces puntualizar

la importancia que tienen estos dos elementos como “lenguajes simbólicos y antropológicos del espacio” (De Certeau, 1996: 134).

El manejo de dibujos elaborados por los docentes como dato etnográfico y como dispositivo de intervención media para recuperar en las narrativas descritas los lugares enclave que permitan mostrar, de acuerdo con las lógicas de ocupación y habitabilidad del espacio dentro de su memoria geográfica, las situaciones que marcan tanto expectativas y posibilidades en los traslados que marcan la configuración de su espacio. Las narraciones, dice Augé, contienen la “recuperación de una génesis que consiste en empezar cuando todo está cumplido” (1992: 46). Narrar lo que fue ayer es interpelar a la memoria para recordar aquellos espacios practicados por los docentes los cuales reflejan sus trayectorias y recorridos.

Narraciones de la habitabilidad espacial docente que guardan en su memoria y se concretizan tanto en el relato. Son descripciones de acciones que han construido y practicado en el lapso de su historia personal; entrando y permaneciendo en uno o diversos sitios saliendo y abandonándolos como parte de sus actividades cotidianas, acciones que se realizan con un amplio significado. Lugares y espacios de la memoria que en el sentido más común llevan a pensar que “recordarlos es volver a vivirlos”.

Apuntamos que estas prácticas forman una parte consustancial en la cotidianidad de los docentes, en su trayectoria histórica personal; ya que, cuando se configura una práctica del espacio, se narran estas vivencias.

De tal modo que, en la narración de una historia, se encuentra la exégesis de una memoria, de lugares y espacios que los docentes recrean cuando existen situaciones de olvido, emotividad, desencanto o felicidad que muestran lo que son como personas.

Ahora bien, la configuración de un espacio, precisamente alude a las narraciones que se hacen de los lugares a partir de la memoria, la descripción y la trayectoria que los docentes refieren a partir de sus prácticas espaciales; esto representa el escrutinio de los procesos de adscripción, autoadscripción y/o heteroadscripción en sus propios espacios, a partir de reconocerlos, describirlos y significarlos, creando una constelación de posibilidades para testimoniar y articular la representación de sus espacios y trayectorias.

En este tenor, las entrevistas que se realizaron a los docentes permitieron acercarnos más a comprender las circunstancias o motivos que ellos tienen de la ubicación y continuidad o no de un determinado lugar; además de los puntos de significatividad dentro de sus trayectorias espaciales.

IncurSIONAR en la narrativa de los docentes para la configuración de lugares antropologizados y de las trayectorias espaciales, como consecuencia de recordar lugares y relatarlos resultó importante para iniciar la búsqueda.

En las narraciones expresadas por los docentes coexiste una serie de elementos que asumen una dimensión cognitiva categorial, la cual contribuye a tener una mejor perspectiva y claridad de lo que significa viajar a través de un relato. En este sentido, la narración puede ser utilizada como un vehículo útil para desplazarnos de un lugar y otro, entre un tiempo y otro; en cuanto a las descripciones expresadas en las narraciones, indudablemente se encuentran organizadas y atravesadas en el mismo relato.

Michel De Certeau hace patente la importancia del relato al mencionar que “todo relato es un relato de viaje, una práctica del espacio” (1996: 128). En este tenor, los acontecimientos que se narran organizan los andares de sus ejecutantes, tal vez, al mismo tiempo que estos los enuncian. Asimismo, los relatos tienen intrínsecamente un poder de evocación que, generalmente, cuando contamos a alguien una anécdota o suceso de nuestra vida, efectuamos una serie de operaciones que tienen una reciprocidad directa con el recuerdo de lo vivido, y reconstruimos ese episodio tan importante imprimiendo el sello característico de nuestra vivencialidad. Se rememora un suceso que, al ser interpelado, automáticamente lo traemos al presente. El relato crea una pléyade de situaciones que articulan, por lo general, la fabricación de una historia, en donde el espacio efectúa un papel muy importante, organizando la producción de dicha historia y no sólo eso, sino que también establece un campo de comunicación con una serie de códigos, de conductas ordenadas, controles que regulan la espacialidad que como señala De Certeau (1996) son una “sintaxis espacial”; los relatos así, expresan lugares entrelazados, puestos o su-

perpuestos que indican un desplazamiento, un viaje o un trayecto que representan una forma de ser, de vivir, de manifestarse e identificarse. Por consiguiente, las descripciones de lugares construyen puntos de referencia, tránsitos, relatos de viaje que dicen algo a partir de alguien, “un movimiento siempre parece condicionar la producción de un espacio y asociarlos con una historia” (Certeau, 1996: 91). Los relatos con un principio, una transición y un epílogo poseen una coherencia significativa para los sujetos que los enuncian, porque finalmente son procesos que manifiestan la perspectiva de estos en la medida de inventar o reinventar las historias de sus andares y acciones; pues los relatos (cotidianos, históricos y personales) permean el tiempo y nos ayudan a conocer lo que hemos sido en el tiempo; así, dentro de ese tiempo nos acercamos a una espacialidad. El relato tiene un valor de estructura espacial y en este sentido pensamos que los docentes de EMS con los que trabajaremos tienen este valor categorial en sus narraciones.

1.4. DISPOSITIVOS DE INTERVENCIÓN METODOLÓGICA

Para hablar de la espacialidad y la habitabilidad de los docentes de EMS es importante plantear los dispositivos de intervención metodológica para tal fin; lo que conducirá a conocer el significado que adquieren las categorizaciones de espacialidad y habitabilidad en la memoria de los docentes de EMS. Recordemos que es de vital importancia indagar sobre la historia de vida y recuperar mediante los relatos de cada docente precisamente su vivencia espacial. Iniciamos con conocer la primera casa del recuerdo habitada por el docente hasta la actual; las escuelas de formación académica a partir del nivel preescolar o primaria hasta el último grado obtenido; así como, las escuelas de desarrollo profesional y laboral de inicio hasta la actual.

Para recuperar la memoria en narrativas dinámicas, y a su vez la espacialidad y la habitabilidad de los docentes se desarrollaron entrevistas en los lugares que ellos determinaron para tal efecto. La finalidad era que hablar con soltura y confianza para la generación de narrativas. Los temas que se revisitaron en las entrevistas versaron sobre sus gustos en lugares de habitabilidad en relación con las emociones que les evocaba determinada vivencia. La idea fue plantear las interrogantes ¿quién y qué es el docente que habita cotidianamente la escuela? para reconocer las bases de una tutoría y acompañamiento ignorado o no reconocido por el mismo docente.

Antes de salir de su casa, el profesor Eduardo Lemus Rosas³ realiza una serie de actividades que forman parte de su “procedimiento” para poder trabajar a gusto; se levanta temprano, se ducha y viste rápidamente, a las 6:40 despierta a sus hijos; les ayuda a vestirse y peinarse; acto seguido prepara el desayuno, lo toma con ellos; ya con los dientes limpios suben al auto que tiene desde hace un buen tiempo; rápidamente se alejan de la unidad habitacional; media hora después llegan a la primaria donde estudian los niños, espera a que crucen la entrada de la escuela; con más tranquilidad, se dirige hacia su trabajo que está a 20 minutos de la escuela de sus hijos y se considera afortunado, su horario en la preparatoria le permite realizar este ejercicio diariamente, aunque sólo por las mañanas, ya que debido a que tiene que cubrir dos turnos, no puede regresar por sus hijos a la hora de la salida y tiene que encargarle a su mamá realizar esta tarea, se lamenta por esto, pues bien lo podría hacer su exesposa, quien desde hace 3 años decidió dejarle a los niños indefinidamente. Antes de llegar a su salón de clase repasa mentalmente lo que tiene pendiente ese día: revisión de tarea más el examen, las dos horas que tiene le servirán perfectamente para llevar a cabo sus propósitos y piensa que la Geografía es la mejor materia para enseñar. Llega a la dirección, firma su entrada, saluda a los presentes, como siempre son las 8:35 a.m. diligente se dirige hacia su grupo; al entrar al salón, automáticamente o como si lo envolviera una explosión mágica, el profesor Lemus Rosas se transforma, está en su elemento, se adentra en lo suyo y se siente mejor que nunca, lo ha logrado, está donde tiene que estar. Inicia con un “Buenos días muchachos vamos a empezar”, piensa que todo está dispuesto para cada día de clase, este no es la excepción, se dispone a revisar la tarea, la clase ha iniciado.

Al término de la jornada se dispone a regresar a su casa, el trabajo ha sido bueno, piensa; sin embargo, está un poco cansado, todavía tiene que pasar a hacer algunas compras al súper, no le gusta mucho la idea de desviarse del camino a su casa, pues se tardará en llegar, aún tiene que ver a sus hijos, platicar con ellos y revisar sus tareas, además de cenar con ellos y ver un poco la televisión, observa el tiempo en su reloj, tiene que apurarse si no quiere encontrar tráfico. Son ya las 6:30 p.m. sale de su trabajo y se dispone a realizar lo que le falta por hacer, de paso también empieza a meditar lo que hará mañana cuando inicie un nuevo día de trabajo.

CONCLUSIÓN

En este artículo se plasmó el inicio de un proceso exploratorio sobre las implicaciones de una memoria emocional a partir de la habitabilidad docente; no obstante, todavía hay un camino largo por recorrer que es quizá la tónica de una siguiente investigación, ya que recuperar la voz de estos sujetos de la educación es continuar con la indagatoria de caminos poco incursionados sobre la educación socioemocional.

De esta manera, la propuesta metodológica umbrales semiodiscursivos de gradualidad ascendente-descendente nos ayudarán seguramente a leer la práctica del espacio docente en su habitabilidad, la cual es una narrativa personal sobre su socioemocionalidad y lo que siente al mirarse en un espacio escolar, laboral o de casa.

FUENTES DE CONSULTA

- Aristóteles (2005), *Metafísica* Libro X, Ciudad de México, Editorial Porrúa.
- Augé, Marc (1987), *El viajero subterráneo. Un etnólogo en el metro*, España, Gedisa.
- Augé, Marc (1992), *Los No lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*. España, Gedisa.
- Augé, Marc (1998), *Las formas del olvido*, España, Gedisa.
- Copleston, Frederick (2000), *Historia de la Filosofía*, Tomo 9: de Maine de Biran a Sartré. España, Editorial Ariel.
- De Certeau, Michel (1990), *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*, Ciudad de México, Universidad Iberoamericana/Iteso.
- De Certeau, Giard, Mayol (1999), *La invención de lo cotidiano 2. Artes de hacer*, Ciudad de México, Universidad Iberoamericana/Iteso.
- Elias, Norbert (1989) *Sobre el tiempo*, Ciudad de México, FCE.
- Espinoza , Berber José Javier (2003), *Semiótica y currículum. Estructura y proceso desde una semiótica tensiva*, Lima, Perú, Mimeo.
- Gómez de Silva Guido (1998), *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española*, Ciudad de México, FCE.

- Giacobbe, Mirta (1998), *La geografía científica en el aula*, Argentina, Homo Sapiens.
- Le Goff, Jaques (2005), *Una Historia del Cuerpo en la Edad Media*, Barcelona, Paidós.
- Lindón, Alicia (1997), *De la trama de la cotidianidad a los modos de vida urbanos. El Valle de Chalco*, Ciudad de México, El Colegio de México/El Colegio Mexiquense.
- Lindón, Alicia (2000), *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*, Ciudad de México, Anthropos.
- Marín-Díaz, Dionicio (2004), *Andares y Relatos: Configuraciones espaciales en docentes de Secundaria que laboran en la Zona Baja de Chimalhuacán, Atenco*, tesis de grado, Toluca, ISCEEM.
- Platón (2005), *El Timeo*, Ciudad de México, Editorial Porrúa.
- Salazar, Cruz (1999), *Espacio y vida cotidiana en la ciudad de México*, Ciudad de México, El Colegio de México.
- Vergara, Abilio (2001), "Horizontes del imaginario. Hacia un reencuentro con sus tradiciones investigativas", en Vergara Abilio (coord.), *Imaginario: Horizontes plurales*, Ciudad de México, INAH.

DIONICIO ROGELIO MARÍN-DÍAZ

Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Adscrito al ISCEEM, División Académica Chalco. Pertenece a la Línea de investigación: Educación, Sociedad y Cultura.

NOTAS

1 Michel de Certeau plantea que entre espacio y lugar existe una diferenciación importante: "Un lugar es el orden (cualquiera que sea) según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia. Ahí pues se excluye la posibilidad para que dos cosas se encuentren en el mismo sitio. Ahí impera la ley de lo "propio": los elementos considerados están unos al lado de otros, cada uno situado en su sitio "propio" y distinto que cada uno define. Un lugar es pues una configuración instantánea de posiciones. Implica una indicación de estabilidad. Hay espacio en cuanto se toman en consideración los vectores de dirección, las cantidades de velocidad y la variable del tiempo. El espacio es un cruzamiento de movi­lidades. Está de alguna manera animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan. Espacio es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales. El espacio es al lugar lo que se vuelve la palabra al ser articulada, es decir cuando queda atrapado en la ambigüedad de una realización, transformando en un término de múltiples convenciones, planteando como el acto de un presente (o de un tiempo), y modificado por las transformaciones debidas a contigüidades sucesivas. A diferencia del lugar, carece pues la univocidad y de la estabilidad de un sitio "propio". En suma, el espacio es un lugar practicado (2000: 129).


2 Es el lugar "que ocupan los nativos que en él viven, trabajan, lo defienden, marcan sus puntos fuertes, cuidan las fronteras, pero señalan también la huella de las potencias infernales o celestes, la de los antepasados o de los espíritus que puebla y animan la geografía íntima, como si el pequeño trozo de humanidad que les dirige en ese lugar ofrendas y sacrificios fuera la quintaesencia de la humanidad digna de ese nombre más que en el mismo lugar del culto que se les consagra" (Augé,1992:49).

3 Este artículo está dedicado a la memoria de mi querido y gran amigo Eduardo Lemus Rosas quién partió a otro lugar de existencia en 2020.

Los desafíos de la formación de docentes: origen y vigencia

The challenges of teacher training: origin and validity

Mario Sánchez Valencia

 <https://orcid.org/0000-0002-7923-1834>

ISCEEM, México

mario.sanchez@isceem.edu.mx

recibido: 20 de enero de 2023 | aceptado: 20 de febrero de 2023

ABSTRACT

The training of teachers in the country is a priority, due to the importance of the education of the new generations. For this reason, it is relevant to interpret the formative process in terms of the challenges it faces from its origins to the present, a problem under debate. This article arises as part of the investigation: Pedagogy in teacher training in the four recent reforms of educación normal; developed with a qualitative methodology with the hermeneutic hospitality of Ricoeur, where the dialogue was the mediation for the understanding of reality and theory. Among the findings, we recognize the complexity that training represents in troubled times, due to the vertiginous changes that we experience daily in the different spheres of society and their implications in the training processes. In its polysemy lies the possibility to guide teacher training in the chronotope.

Keywords: Challenges, Teacher training, Origin, Validity.

RESUMEN

La formación de docentes en el país es por demás prioritaria, por la importancia que representa la educación de las nuevas generaciones. Por ello es relevante interpretar el proceso formativo en términos de los desafíos que enfrenta desde sus orígenes hasta la actualidad, un problema en debate. Este artículo surge como parte de la investigación: *La pedagogía en la formación de docentes en las cuatro reformas recientes de la educación normal*; desarrollada con una metodología cualitativa con la hospitalidad hermenéutica de Ricoeur, donde el diálogo fue la mediación para la comprensión de la realidad y la teoría. Entre los hallazgos, reconocemos la complejidad que representa el hecho formativo en tiempos convulsionados, por los cambios vertiginosos que experimentamos cotidianamente en los diferentes ámbitos de la sociedad y sus implicaciones en los procesos de formación. En su polisemia radica la posibilidad para orientar la formación de docentes en el *cronotopo*.

Palabras clave: Desafíos, formación de docentes, origen, vigencia.

INTRODUCCIÓN

La formación de docentes en México se reconoce desde la institución formadora en términos de sus orígenes y vigencia, una manera de pronunciar su porvenir en la tradición que le caracteriza. En tal sentido, el artículo a través de un ejercicio intelectual analiza e interpreta los desafíos de la formación de docentes en estos términos.

Lo que va de este siglo, la formación de docentes enfrenta crisis por diversos motivos (políticos, económicos, culturales, sociales e ideológicos, entre otros), que la han llevado a experimentar cambios y transformaciones en sus enfoques formativos.

En cada acontecimiento, los sujetos de la formación y las instituciones han reorientado sus acciones para afrontar los conflictos y esto ha configurado y reconfigurado los sentidos de la formación, presentando signos de continuidad, ruptura y transformación. No obstante, si entendemos los momentos de crisis como posibilidades de cambio, transformación y evolución, presentes en la historia de la humanidad, podemos repensar la formación de docentes para reconstruirla acorde con las nuevas necesidades de los sujetos en el *cronotopo*.

En este sentido, el presente artículo emerge de la investigación: *La pedagogía en la formación de docentes en las cuatro reformas recientes de la educación normal*; la cual fue tratada con algunos elementos del paradigma cualitativo y con hospitalidad del enfoque hermenéutico de Ricoeur, cuya finalidad es interpretar el texto en tanto lenguaje, símbolo y donde el diálogo fue la mediación para la comprensión de la realidad y la teoría.

Logramos comprender, interpretando la complejidad que representa el proceso de formación de docentes en tiempos convulsionados, en los cuales experimentamos cambios cada vez más vertiginosos en los diferentes ámbitos de la sociedad y sus implicaciones en los procesos de formación. También comprendimos la importancia de la noción de formación en su polisemia, para orientar la formación de docentes conforme a los tiempos y los lugares.

Con este preámbulo, anunciamos la lógica de construcción de este escrito, a partir de tres ideas: hacemos una aproximación histórica a la educación normal en nuestro país; también hablamos de la noción de formación desde la visión de algunos pensadores, sin dejar de lado nuestro posicionamiento, y en la tercera planteamos algunos desafíos de la formación de docentes en estos tiempos, según nuestra consideración para pronunciar su vigencia. Este estudio ha de ser un pretexto para mantener el debate abierto sobre lo que acontece en una institución formadora de docentes y en los sujetos de la formación.

APROXIMACIÓN A LA GÉNESIS DE LA EDUCACIÓN NORMAL MEXICANA

La educación normal en México, desde sus inicios, fue muy necesaria para preparar a quienes llevarían el conocimiento a los individuos en las diferentes comunidades, principalmente rurales, quienes padecían el analfabetismo y eran vulnerables a los excesos de la autoridad; así como la urgente respuesta a un reclamo de la independencia de los pueblos a partir de los movimientos sociales ocurridos en Europa en la conformación de Estados nacionales, situación que no solo constituyó un período de importantes transformaciones políticas y sociales, merced al cual se fueron gestando en la población sentimientos de identidad y pertenencia orientados hacia la idea de nación; al mismo tiempo se instaló en la conciencia de los ciudadanos la necesidad para fortalecer ese proceso a través de la educación. El Estado mediante una institución formaría a un educador en la norma constituida socialmente para llevar el conocimiento a otros, acorde a los fines de la nación y del gobierno en turno.

En esta misión, el deslinde entre ignorancia y saber requiere de una mediación: la instrucción en un tiempo, la educación en otros, hasta llegar lo que se ha denominado formación o *bildung* en la tradición alemana, una evolución sobre la configuración del individuo culto/ilustrado como posibilidad de transformación.

Reconocemos que la educación es un derecho universal de los individuos para el advenimiento de una conciencia democrática y la justicia social. Como transformación es explicable en la medida en que se asume como pública y un deber del Estado y como un patrimonio cultural propio, donde la participación de los formadores es apremiante.

También es de conocimiento que desde siempre ha estado presente la intención de educar a los individuos con ciertas perspectivas ideológicas, de acuerdo con las necesidades sociales y/o fines hegemónicos. En México fue un reclamo desde hacía siglos; pero, la institucionalización de la formación de docentes es reciente. Surgió en el siglo XIX con la consumación de la independencia, por ideólogos liberales como José María Luis Mora y Lucas Alamán quienes confiaron en la naciente nación y en el poder transformador de la educación. En esos tiempos, con el aumento de escuelas primarias las autoridades gubernamentales se enfrentaron a la falta de maestros; el reto era prepararlos, pero el gremio magisterial había sido abolido en 1814; por tal motivo el asunto se volvió local, como fue el caso del Ayuntamiento de la Ciudad de México, quien examinaba y otorgaba licencias para el ejercicio de la profesión, mientras se pensaba en un proyecto nacional.

Con un escenario social, político, económico y cultural del México posindependiente de pugnas ideológicas entre liberales y conservadores, se instituyó la escuela normal. La educación normal se estableció en nuestro país de manera oficial hasta mediados del siglo XIX, previo a esto, hubo una serie de sucesos que fueron configurando poco a poco esta nueva institución educativa en una nación en construcción, parecida a las condiciones que motivaron su origen en Francia y Alemania.

En los inicios del México independiente, la profesión docente se caracterizó por su libre desempeño, el maestro trabajaba de manera particular y no requería de estudios especiales, bastaban algunos menesteres como saber leer, escribir, contar, cultura general y en algunos casos la elocuencia, así lograban su experiencia en la docencia sin una formación pedagógica institucionalizada. Poco a poco se fueron convirtiendo en personajes importantes de la comunidad, junto con el cacique y el sacerdote. A los mentores se les otorgaba una licencia para ejercer como instructores, considerando la posesión de estudios de primeras letras (instrucción primaria).

En dicho período la instrucción estaba reservada para las clases media y alta; es decir, aquellos que podían pagarla no solo en México también en el extranjero. Mientras la clase trabajadora y pobre vivía en el analfabetismo, dependía con lo que aprendían en los oficios y de las escuelas religiosas.

En ese momento histórico existieron varios proyectos oficiales para establecer centros de enseñanza normal, pero ninguno tuvo el éxito esperado, como la Compañía Lancasteriana, cuyo sistema sustituía casi por completo a los maestros en la enseñanza de las primeras letras por monitores. Esta compañía tuvo durante algún tiempo una amplia intervención en la concesión de licencias para el ejercicio de la docencia (Arnaut, 1998).

El sistema lancasteriano trajo más desventajas que ventajas. Una desventaja fue que el hecho educativo tenía un fin instructivo al estar a cargo de monitores sin una preparación adecuada y no de maestros. No hay razón para considerar a los monitores como educadores, no era factible (Rébsamen, 2001). Por ello era urgente cambiar esta forma de enseñanza por otra que considerara elementos pedagógicos.

De acuerdo con Tanck (1984), antes de 1813 el ayuntamiento, por intermediación del juez de información de maestros, se encargaba de expedir títulos de maestros y de la licencia para abrir una escuela. El juez era quien, en representación del ayuntamiento, expedía el título de maestro y la licencia para abrir una escuela una vez que el candidato pasaba el examen administrativo por los veedores del gremio. Tal acción siguió desarrollándose hasta 1821 con la creación de la Secretaría de Educación Pública.

Así llegaba la transformación de una profesión libre a una profesión de Estado, no obstante, tuvo que pasar por varios intentos fallidos a lo largo de la última mitad del siglo XIX para lograr la creación de escuelas normales por el Estado, esto se debió en parte por la inestabilidad económica y la pugna ideológica que se vivía.

Por iniciativas legislativas del Estado, en cada entidad se crearon las primeras escuelas normales, como sucedió en Oaxaca, cuando el congreso constituyente de 1824 expidió el 30 de diciembre de 1825 el decreto por el cual se creaba la primera escuela normal de enseñanza mutua. A pesar del esfuerzo de los liberales llevó tiempo desprenderse de la orientación lancasteriana imperante en esos tiempos, así nació la escuela normal.

Surgiendo así la nueva pedagogía mexicana con la Escuela Modelo de Orizaba fundada por Laubscher en 1873, preconizando los principios de la enseñanza objetiva. En 1895 se incorporó a esta obra el pedagogo suizo Enrique C. Rébsamen, para quien la educación tenía como fin la libertad y servir a los intereses nacionales. Las ideas del normalismo se extendieron por el país con la asesoría de Rébsamen.

En el mismo sentido, Galván (1999) refiere la aparición de otras escuelas normales: dos en San Luis Potosí, una para hombres en 1849 y otra para mujeres en 1868; Zacatecas en 1870, creó una escuela normal para hombres; en Guanajuato cinco normales fundadas entre 1853 y 1871; Nuevo León creó la Escuela Normal para Varones en 1870; en Sinaloa la Escuela Normal Mixta en 1873, entre otros datos.

Respecto al Estado de México, fundó la primera escuela normal en 1882 (Ávila, 2004), con un plan de estudios encaminado a profesionalizar el trabajo del profesor.

El 10 de abril de 1882 entró en vigor la ley que declaró establecida la Escuela Normal de Profesores dentro del Instituto Literario de Toluca, inaugurándose el 4 de mayo de 1882, siendo Gobernador el Lic. José Zubieta, declaraba que la creación de esa Escuela se hacía ya necesaria, con la existencia de un cuerpo de preceptores, los adelantos de la pedagogía exigían un establecimiento llamado a prestar servicios a la juventud estudiosa. De este modo nace el Normalismo en el Estado de México.

La Escuela Normal para profesores formaba preceptores aptos para desempeñarse en las Escuelas Públicas de la entidad: de primera clase (escuelas de la capital y cabeceras de distrito), de segunda (escuelas de las municipalidades) y de tercera clase (pueblos o rancherías). De este modo se fue configurando una profesión de Estado desde la formación hasta la asignación laboral.

Las escuelas normales en lo general han sido operarias de políticas educativas de los gobiernos respectivos, una tradición muy costosa en estos tiempos donde se requiere mayor participación, autonomía y libertad en los procesos académicos y de investigación para responder a las demandas formativas del ciudadano contemporáneo y reconocer su vigencia en el campo de conocimiento. Como sucedió en los países pioneros (Francia, Alemania y otros países de occidente), la formación de docentes fue encargada a institutos y universidades para responder a las nuevas exigencias del conocimiento y las necesidades formativas del nuevo ciudadano.

Sobre la figura del maestro se ha constituido una serie de significados en el imaginario social, que ha marcado la historia de la profesión (Davini, 2008), se los necesitó heroicos para sostener la enseñanza, apóstoles para ganar poco, sanos para garantizar el presentismo, sensibles para ejercer funciones asistenciales, abiertos y flexibles para aceptar toda propuesta que las gestiones políticas quisieron implementar. Invoca al silencio y al conformismo para aceptar lo establecido sin miramientos, una tendencia en debate actualmente.

Según Hargreaves (2005) las culturas de la enseñanza contribuyen a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo. El pensador occidental distingue dos dimensiones: contenido y forma, del primero las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas esenciales y compartidas al interior de un grupo determinado de maestros o por la comunidad docente, en lo que piensan, dicen y hacen. De la forma refiere a modelos de relación y formas de asociación distintivos entre los partícipes de esas culturas, articulación de relaciones entre los docentes y sus colegas.

Hargreaves (2005) también encuentra cuatro formas de cultura de los profesores: *individualismo* (enseñan solos, permite mantener un deseado nivel de intimidad, es visto como un déficit psicológico de seguridad o inseguridad); *colaboración* (la colaboración y la colegialidad son fundamentales para la ortodoxia del cambio, promueven el crecimiento profesional y el perfeccionamiento escolar impulsado desde dentro); *colegialidad artificial y balcanización* (colaboración que divide, a los profesores, creando subgrupos aislados) a menudo enfrentados dentro del mismo centro escolar, generando tensiones ideológicas por el poder y la cultura, presentes de alguna manera en la formación de docentes.

Con este panorama, la educación normal mexicana desde sus inicios ha configurado su historia en los diferentes ámbitos sociales, culturales, políticos, económicos e ideológicos que ha vivido el país, y no ha sido fácil. Ha enfrentado conflictos desde la posindependencia, en las manifestaciones sociales previas al movimiento revolucionario y posrevolucionario, influyen los

acontecimientos que han marcado a la humanidad: dos guerras mundiales; movimientos internos de 1968 y 1971, gobiernos autoritarios represores de profesores que se manifestaron en contra del régimen; el paso del Estado benefactor al estado neoliberal, la alternancia partidista en el gobierno federal, la llamada cuarta transformación y lo que vendrá.

La escuela normal y los maestros han estado presentes en estos movimientos revolucionarios, como activos en las luchas sociales o como ideólogos revolucionarios por las causas justas, quedando a merced de la voluntad de los gobiernos su permanencia en las escuelas o la clausura de estas por no corresponder a los intereses hegemónicos.

De 1934 a 1940, el plan sexenal del general Lázaro Cárdenas priorizó el problema agrario y la educación con la modificación del Artículo 3º Constitucional con un enfoque socialista y la exclusión de toda doctrina religiosa, combatiendo el fanatismo y los prejuicios. En este periodo la educación normal se orientó a educar a las comunidades rurales y los grupos desfavorecidos (iniciado en los años 20 con la educación rural). Algunas escuelas normales se transformaron en Escuelas Regionales Campesinas. El plan de estudios de 1936 enfatizó la necesidad de preparar al maestro para apoyar las actividades económicas productivas de la comunidad; mientras que la formación del docente se basó en la idea del promotor comunitario, el apóstol de la educación, difusor de un currículo orientado al trabajo simultáneo escuela-comunidad.

En 1940 (el mundo estaba en guerra). En México con el gobierno de Manuel Ávila Camacho, la política del Estado dio un giro radical; se protegieron los intereses de la burguesía; se dio la urbanización, el crecimiento industrial y la expansión de la clase media, eliminando la educación socialista. La política educativa fijó cuatro supuestos: nacionalismo, unidad nacional, espiritualidad y cooperación con la iniciativa privada (Curiel, 1982).

En 1944 durante el Primer Congreso de Educación Normal celebrado en Saltillo Coahuila, Rafael Ramírez expresó su interés para que el maestro normalista fuera reconocido como cualquier otro profesionista de extracción universitaria, anhelo que se cristalizó hasta 1984, cuando por decreto los estudios normalistas fueron considerados con grado licenciatura; ya en 2007 se equiparó con las universidades mediante programas de mejoramiento del profesorado, cambio en la estructura y organización: docencia, investigación y difusión de la cultura; una tendencia que tomó por sorpresa a muchas instituciones formadoras porque no era parte de su tradición, y no contaban con un personal preparado, ni las instalaciones adecuadas para responder a este reto. La iniciativa llegó tarde, no obstante, las instituciones y su personal trataron de adaptarse a la nueva exigencia con los recursos que contaban.

La idea es evolucionar o desaparecer, como ocurrió en los países europeos donde surgió la formación docente a cargo de las universidades. O experiencias como el caso finlandés, sobre otras maneras de educar no basadas en modelos de mercado para mejorar la calidad educativa (Sahlberg, 2013). Es importante pensar el devenir con otras posibilidades de formación. El estatus de la formación de docentes debe ser considerado como el de las otras profesiones, con el mismo rigor disciplinar y una estructura organizacional y académica acorde a las necesidades globales desde lo local.

En el segundo Congreso de 1945, se estableció el perfil que debía cubrir el maestro normalista: una buena preparación pedagógica, dominio de destrezas y habilidades para la industria rural, hábitos de cooperación y solidaridad, firme vocación para el magisterio, democracia y convicción urgentes para la unidad nacional. En este periodo la profesión docente tuvo un lugar preponderante: prioridad en la formación del maestro como coordinador de aprendizajes por encima del promotor comunitario, incorporando la tradición eficientista o del docente técnico (Curiel, 1982) con enfoques pedagógicos en la formación cercanos al culto de la eficiencia.

En los momentos de cambios, la profesión docente adquirió un carácter gremial con la aparición del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) fundada en 1944 como mediador en las relaciones con el Estado.

Había un interés por la unidad nacional donde la figura del campesino era prioritaria para su atención desde los espacios escolares, tiempo después perdió su esencia. El triunfo de los aliados de Estados Unidos de América marcó el inicio de la era de la economía sustentada en el capitalismo como eje articulador de la industria, la tecnología, la ciencia y la educación; además del desmembramiento de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) a finales del siglo XX. En los años que siguieron en la posguerra se pensó en otras reformas a la educación

normal de acuerdo con los ideales de la burguesía, dejando a un lado las causas sociales de las mayorías, como fue la incorporación de las competencias en el currículo.

Otros momentos importantes surgidos a finales del siglo XX y lo que va del XXI influyeron en la formación de docentes, como fue la implantación del neoliberalismo; el cambio de partido en el gobierno nacional; las guerras por el petróleo, la industria privada, el auge de escuela privadas y un movimiento importante en tiempos recientes con la aparición de un nuevo rumbo gubernamental que enfatiza la austeridad, la comunidad, el humanismo y el combate de la corrupción.

Ante este escenario social, político, económico, ideológico se configura la formación de docentes y la institución formadora. En cada acontecimiento ha existido una serie de retos sobre la idea y el sentido de la formación, así como la orientación pedagógica, explícitas o no, a la que formadores y formandos recurren para significar los procesos formativos del nuevo docente en cada momento y en cada lugar a pesar de lo instituido.

Por ello, pensamos que corresponde a los sujetos de la formación pensar en la continuidad, vigencia o cambio del modo como se asumen los procesos formativos en una institución formadora, para responder a las exigencias del ciudadano en la sociedad actual, en un mundo donde cobran sentido lo local y lo global sin perder de vista la esencia axiológica de la humanidad.

LA IDEA DE FORMACIÓN COMO VIGENCIA O RUPTURA

Desde la creación de las escuelas normales, y sobre todo en las cuatro últimas reformas curriculares, ha prevalecido en el currículo un concepto de formación sobre el nuevo docente, ya sea de manera explícita o no, con o sin la comprensión y acuerdo por parte de los actores de la formación. A pesar de ello se ha formado al docente en cada momento, donde docente y estudiante ejercen una intelección para desarrollar la práctica formativa con base en su historia.

Consideramos que la idea de formación que subyace en un plan de estudios tiene relación con el momento histórico, muy ligado a fines y contenidos, sin descartar lo ideológico que recurre a los aportes de ciertos pensadores. Con el paso del tiempo algunos enfoques siguen vigentes, otros se olvidan por ser considerados no sostenibles en sus conceptos y en sus prácticas.

Por ello, en este apartado, hablaremos en lo general sobre aquellas tendencias que con mayor frecuencia fueron mencionadas por algunos formadores en un diálogo sostenido en algún momento de la investigación, reconociendo su análisis para fundamentar su acción formativa en la institución formadora; además de haber conocido y experimentado de alguna manera las cuatro últimas reformas curriculares a la educación normal. No está por demás mencionar lo limitante de la literatura revisada en términos de la diversidad de autores y del idioma; se reconoce la existencia de otras fuentes que no son consideradas porque los diseñadores del currículo piensan que no corresponde a su línea ideológica (fines); o bien, porque los desconocen o porque los mismos pensadores no quieren que se incluyan en un plan de estudios como documento oficial. De cualquier manera, encontramos una diversidad de perspectivas sobre el concepto de formación y en un ejercicio intelectual construimos puentes epistemológicos que tienen relación con la formación de docentes en una institución normalista. También es importante señalar que estas tendencias requieren de una discusión para valorar su actualidad.

En los hallazgos de la investigación reconocemos que el concepto de formación es polisémico y genera debates por su sentido ideológico, mitos, creencias y desafíos en términos del tiempo y de los escenarios socioeducativos. No obstante, se necesitan diferentes perspectivas que respondan a los desafíos del presente y del porvenir del hecho formativo para estar al tanto de lo que se discute dentro de las comunidades académicas; asimismo, los proyectos de nación de países que muestran avances en la educación y formación de sus educadores, donde la noción de sujeto es cercana a los valores de la humanidad y alejada de los puntos de vista mercantilistas y mecanicistas que procuran cosificar al sujeto.

Para abrir la discusión sobre formación, recurrimos a los aportes de algunos pensadores como: Honoré (1980) con la noción de formatividad; de Ferry (1990) la perspectiva psicossociológica; en Filloux (1996) el enfoque psicoanalítico; Popkewitz (2009) sobre lo sociopolítico. Hay otros pensadores que tratan del concepto desde diversas disciplinas.

Iniciamos este análisis con lo que recuperamos del psicólogo y psiquiatra francés Honoré (1980), cuyo pensamiento se ubica en una teoría de la evolución con la que sostiene que las especies experimentan cambios constantemente. En una lógica evolutiva plantea la búsqueda del porvenir del hombre, con el concepto de formatividad, desde donde sostiene la teoría de la formación.

En este tenor, la formación es un campo de acción y de indagación relacionado con el desarrollo personal, cuya función primordial es inscribir lo desconocido y lo posible en la experiencia de la persona y del colectivo. Honoré ubica el proceso formativo en dos aspectos: la diferenciación progresiva de las formas en tiempo y espacio, y la activación significativa de la energía, a este conjunto de hechos le llama *formatividad*, definida como el conjunto de hechos que corresponden a la formación, con una función evolutiva del hombre, indispensable en la designación del campo fenoménico de importancia como el campo de la afectividad, en el reciente desarrollo de las ciencias humanas. El pensador francés no limita al plano del pensamiento, sino que lo extiende a las funciones humanas y a sus relaciones entre sí. Ante todo, el formador es un ser humano con todo lo que ello implica: complejo y diverso. Formatividad, designa el campo, cuyo reconocimiento se deriva de la reflexión sobre la experiencia de actividades de la formación. Es resultado de un proceso de diferenciación que la convierte en connatural al conocimiento y a los sentimientos, en el lugar y el tiempo de la permanencia y de la orientación. Esta tendencia la ubica en el campo de los fenómenos evolutivos del ser humano. Por ser la formación una función evolutiva de reflexión, característica de un nivel filogenético, donde surge y se manifiesta la conciencia; donde la diferenciación solo es posible con la reflexión de la experiencia que se logra con la práctica formativa. Entonces formarse es un acto de reflexión consciente: una idea vigente que puede orientar la formación de docentes.

Honoré (1980) reconoce que, en la actualidad, quien se desempeña en el ámbito de la formación, lucha contra las presiones que limitan algunas técnicas de adaptación social, actualización, reducción del saber y distracción; esto implica un doble esfuerzo contra las tentaciones del conocimiento y la técnica para mantener la diferenciación y contrarrestar los embates del pragmatismo que amenaza con imponer lo práctico y la técnica sobre el uso consciente del conocimiento que libera.

Al respecto, la formatividad es un concepto interdisciplinario (psicológico, sociológico, psicosociológico) que contribuye a la diferenciación de las ciencias humanas en su diversidad. Da la posibilidad de orientar todavía los procesos formativos en las instituciones formadoras.

Según Honoré (1980) el hombre es un ser biológico, psiquizado, que vive en un ambiente igualmente psiquizado; con la reflexión, psiquiza su ambiente; convirtiéndolo en una experiencia sociohistórica, en un todo. Se trata de un ser físico-bio-psíquico a la vez, y el mundo es también material, biológico y psíquico. Una forma de comprender la formación en su complejidad.

En general, con Honoré la formatividad cobra sentido con lo afectivo y la reflexión de la experiencia que acompañan a la formación. El docente es totalidad y no solo razón-conocimientos, también es un ser psíquico, biológico, social, además de político y económico, que constantemente debiera interrogar e interrogarse para revelarse en la ruptura. La experiencia de la formatividad va de la angustia a la esperanza, donde la actividad formativa provoca rupturas de lo que implica al ser humano en formación. Esta perspectiva de la formación cobra vigencia al considerar la subjetividad en el proceso formativo del sujeto.

Ferry (1990) plantea la noción de formación como dinámica de un desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios. Para el pensador, la formación es algo deseado e intencionado, no impuesto. Afirma que la formación es implementación de programas y contenidos de aprendizaje, relacionado con la forma. Una forma para actuar, reflexionar y perfeccionar la forma. Se trata de ponerse en forma con el conocimiento, la realidad y los sujetos. La formación encuentra formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo, y presupone conocimientos, habilidades, para realizar un trabajo, el rol, la imagen, el desempeño, etc.

El filósofo francés afirma que uno se forma a sí mismo, por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los sucesos de la vida, la relación con los otros; las ciencias, la institución, el enfoque curricular. Luego entonces, es importante pensar sobre esas mediaciones y mediadores,

su tipo, sus contenidos, la finalidad, las ideologías y los sujetos. El proceso formativo implica una ideología acordada en lo colectivo o en lo personal; esto lleva a pensar la formación del individuo como un ser culto. Una tendencia que bien puede tomarse en cuenta en la formación de docentes en los diversos momentos. En este sentido, siempre son necesarias las mediaciones para comprender el mundo.

Esto nos lleva a interrogar ¿qué condiciona la formación? Para Ferry hay tres condiciones para realizar este trabajo sobre sí mismo: lugar, tiempo y relación con la realidad. Hay formación cuando uno puede tener tiempo y espacio para el trabajo sobre sí mismo, desde una realidad situada y vivida. Y agregaríamos que es un acto deseado, desde y para determinados contextos.

En Ferry (1990) el hombre como ser racional y constructor de mundo tiene la tarea de formarse a través de mediaciones de todo tipo: por dispositivos, una institución y por otras personas. Sostiene que formarse es un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura. En tal sentido, tendría que haber una intención del sujeto para formarse, que sea vigente en la formación de docentes. Se trata de que los sujetos deseen su formación y procuren lo necesario para conseguirla. El cuestionamiento sería si ¿el sujeto desea formarse? De ser así, ¿buscaría los medios para hacerlo?

Estamos de acuerdo con el pensador en que la formación es psicosociológica, cuestiona el lugar del sujeto en los sistemas socioeconómicos de la cultura dominante, en términos de fines, condiciones de trabajo o de vida, la tecnología, organizaciones sociales y del conocimiento. La tarea del hombre es estar a la altura de los cambios del mundo local y global con todos sus desafíos; contribuir con aportes para reorientar el rumbo de la humanidad, y de paso transformarla. Si tomamos en cuenta que es un proceso deseado e imaginado, agregaríamos que es volitivo dado que el individuo tiene disposición e intención por participar desde los espacios que son propios para la creación de una sociedad y una cultura libre y trascendente para el ser humano.

Pensamos que en la formación de docentes también puede cobrar relevancia la incursión del enfoque psicoanalítico propuesto por Jean Claude Filloux (1921-2017); sostiene que, en un mundo como este, la enseñanza es útil a un sistema que pisotea los derechos del hombre; por lo que, la escuela tendrá la responsabilidad de formar ciudadanos para el cambio, en el plano de la consciencia. Es un llamado para contrarrestar los excesos del poder.

En el pensamiento de Filloux (1996), el enfoque psicoanalítico de la formación refiere que entre los sujetos hay interacción con el deseo, el afecto, el odio, el miedo, la culpa, la angustia, además de lo que surge del inconsciente y de lo que tiene que ver con lo intelectual; además, ayuda a develar los fantasmas de la formación para la docencia, desde las tres instancias de la personalidad: Ello, Yo y Superyó, como una estrategia para interrogar al docente sobre sí mismo. De este modo, el enfoque psicoanalítico de la formación ayuda a conocerse a sí mismo como formador, pero también permite analizar la formación de la conciencia que es la fuerza vital que impulsa a la formación.

En este entendido, con Filloux (1996), la formación es el retorno sobre sí mismo como en la idea hegeliana; aunque aquí van pensamientos, sentimientos y percepciones sobre uno mismo; por lo que formarse implica interrogarse, buscar en lo profundo, en los deseos y en las fantasías para encontrar aspectos nuevos y/o zonas de rechazo o de negación que el reflejo en el otro provoca y muestra. Entonces ¿qué tanto de lo que discursamos están presentes nuestros miedos, deseos o frustraciones?

En esta encrucijada de deseos y fantasmas, especialmente en los efectos del inconsciente (Filloux, 1996), se reflejan las relaciones de transferencia y contratransferencia en la pulsión de apoderamiento o en la ambivalencia, identificación y erotización de las relaciones. La transformación del individuo surge tanto del contenido como de los procesos grupales, de las relaciones transferenciales y de identificación que en el escenario comparte. Por lo tanto, es importante que los formandos estén atentos a la interacción permanente entre el deseo, lo afectivo, el odio, el miedo, la culpa, la angustia y también lo que surge del inconsciente que deviene de lo intelectual.

La idea de formación de Filoux es formar y formarse, un acto que cobra sentido con el otro, en la dialéctica del reconocimiento. También es importante repensar ¿qué motivos nos llevaron a la docencia?, ¿qué estados de conciencia ubican al sujeto en la formación?

Llegamos al pensamiento norteamericano, con la tendencia sociopolítica de Popkewitz (2009), quien aborda la reforma escolar, la enseñanza y la formación del profesorado. Para el pensador, el conocimiento de la educación es una cuestión de poder sea productivo, moldeador y en circulación, más que un concepto simplista de poder concebido como negativo, jurídico, soberano y estático. La formación de docentes en una institución formadora implica que en las relaciones sociales que entablan los actores de la formación hay posturas, puntos de vista diversos y maneras distintas de concebir la formación del sujeto, porque la formación es también ideología e ideologiza.

Al respecto, Popkewitz (2009) con la reflexividad inherente cuestiona los sistemas de razón. Demuestra e ilustra los cambios en diferentes momentos y bajo diferentes presiones culturales, estatistas y globales. Plantea la pregunta ¿qué se considera como conocimiento? Su redefinición pretende desafiar un conjunto de binarios tradicionales que a menudo se encuentran en la investigación educativa.

La profesionalización y formación del profesorado en Popkewitz (2009) consiste en la mejora profesional de los docentes desde un punto de vista político-social, no focaliza el trabajo solo en lo didáctico-pedagógico porque la realidad docente pasa por una perspectiva poliédrica en la que los aspectos de ámbitos no directamente relacionados con la enseñanza tienen un papel muy relevante. Entre otras cosas, el docente también es un ser social y político en pensamiento y acto.

En la visión de Popkewitz, la formación de docentes está ligada con las reformas educativas de los gobiernos, donde la sociedad intelectual participará para construir un ideal formativo donde el docente procure ser un ciudadano mejor formado de acuerdo con las necesidades del individuo contemporáneo. Así, los sujetos cuestionan sus pensamientos y acciones en el mundo para lograr su comprensión y transformación.

Como podemos darnos cuenta es necesario pensar la formación del profesorado más allá de los contenidos y destrezas fragmentarios y pragmáticos, en detrimento de la dimensión intelectual y del sujeto como totalidad. Estamos en un mundo donde las consideraciones éticas e intelectuales han sido sustituidas por las habilidades de administración, vigilancia y evaluación. El desarrollo del currículo en muchos de los casos se ha reducido a la burocratización con la vigilancia y la represión, un ánimo de control sobre lo que sucede en el aula. En estos casos no atiende al individuo como totalidad.

En la actualidad el desafío es trascender la formación del docente como totalidad; considerar la subjetividad además de la razón y reconocer que el individuo es un ser social y político que piensa y recrea su propia formación a pesar de lo establecido. En este sentido, el sujeto se va adaptando al proceso evolutivo de la humanidad.

DISCUSIONES: DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Interpretamos los desafíos de la formación de docentes, sus orígenes y vigencia, en procesos de continuidades y rupturas. Develamos retos por atender, en tiempos de cambios vertiginosos, con acontecimientos que obligan adaptarnos intelectivamente, con conciencia en un mundo donde los cambios son cada vez más inciertos y complejos. Se trata de redefinir el proyecto de nación con respecto a las políticas educativas a partir de las necesidades sociales y la idea de ciudadano consciente y crítico que se ha de formar, y así ubicarlo en un estatus que le permita estar en el mundo local y global. También, se ha de procurar un cierto distanciamiento del mundo donde prevalece el autoritarismo y la tendencia por cosificar al sujeto sometiéndolo a la pasividad, al silencio y al conformismo. La intención es acercarlo a la participación, libertad y autonomía para transformar la realidad.

De igual manera resulta importante tomar en cuenta la intervención multidisciplinaria de pensadores para el diseño de programas de formación que rebasen las tendencias pragmáticas y eficientistas del mundo capitalista con énfasis en el mercado y la producción, donde todo se quiere evaluar mediante una calificación, un número, un porcentaje, sin considerar todo aquello que puede ser evaluado.

En la actualidad los procesos formativos son cada vez más demandantes tanto para el docente (formador), como para el formando; así que, es necesario repensar los problemas socio-

educativos en el tiempo y en los escenarios que cada generación de individuos vive; asimismo, resulta importante reflexionar acerca de la formación de docentes en términos de la institución y los sujetos, como de la organización, los accesos, los fines y contenidos curriculares acordes con los tiempos y los lugares donde se ubican dichos actores de la formación.

La historia nos ilustra que en cualquier momento puede haber acontecimientos que redefinen los destinos de las instituciones y de las personas; por lo que debemos estar atentos a los cambios para continuar con la labor formativa mediante alternativas viables ante las emergencias.

Se requiere de una política de la formación de docentes basada en la participación decidida y sustentada de: sociedad, gobierno, escuela, el sector productivo (empresarial-industrial), entre otros. El objetivo consiste en afrontar los desafíos de la formación que se presentan en la actualidad y así lograr su vigencia; porque de la formación del individuo depende en gran medida la sociedad que se quiera tener.

Otro punto importante consiste en repensar si es sostenible la educación normal desde los controles del Estado con la estructura y organización de los diversos niveles del poder, o bien resulta pertinente seguir los caminos de los países donde surgió la escuela normal donde la formación de docentes está a cargo de institutos y universidades. Para ello es importante pensar en la sociedad que deseamos tener, y con ello formar a los educadores encargados de tal proyecto.

CONCLUSIONES

En este recorrido por el conocimiento tratamos de comprender la realidad de la formación de docentes en sus diferentes momentos, así como la polisemia del concepto de formación; encontramos acontecimientos importantes que han marcado el rumbo de la tarea que tienen las instituciones formadoras y los desafíos por atender si se desea continuar con dicha misión.

La educación normal en México surgió como una consecuencia de los movimientos de liberación que sucedían en Europa y el impacto que tuvieron en los pueblos americanos en el proceso para erigirse en Estados nacionales, constituyéndose en transformaciones políticas y sociales. Se gestaron en la población sentimientos de identidad y pertenencia a fin de que se fortaleciera el proceso educativo. La situación suscitó el debate en torno a la vigencia que en un inicio se justificó, pero que en la actualidad su valoración resulta necesaria para repensar el rumbo.

Reconocemos que el ejercicio de la libertad requiere de un basamento insustituible: la educación. Entre la ignorancia y el saber está la educación como un derecho universal de los individuos que es fundamental para el advenimiento de una convivencia democrática, participación e integración social. Pero esta transformación solo es posible si surge y se afirma la educación pública como un deber del Estado y como un patrimonio común de los ciudadanos. Aquí la participación de los formadores es apremiante.

Los conceptos de formación evolucionan y deben ser recreados, aun con la polisemia de lugares y tiempos donde cobra sentido la formación del docente. Para ello, se ha de tener consideración el rumbo axiológico de la humanidad para contrarrestar los efectos del autoritarismo, la discriminación, la intolerancia, las injusticias, entre otros.

FUENTES CONSULTADAS

- Arnaut, Alberto (1998), *Historia de una profesión, los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, Ciudad de México, SEP.
- Ávila, María del Carmen (2004), *Formación de profesores*, Toluca, ISCEEM.
- Curiel, Martha (1982), “La educación normal” en Fernando Solana y Raúl Cardiel Reyes (comps.), *Historia de la educación pública en México*, Ciudad de México, SEP/FCE.
- Davini, María Cristina (2008), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- Ferry, Gilles (1990), *El trayecto de la formación*, Ciudad de México, Paidós.
- Filloux, Jean Claude (1996), *Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Galván Lafarga, Luz Elena (1999), “Tradición magisterial. Formación de maestras y maestros en México”, *La vasija*, 2 (4), Ciudad de México, Vasija, A. C., pp. 87-98.
- Hargreaves, Andy (2005), *Profesorado, cultura y postmodernidad*, España, Ediciones Morata.
- Honoré, Bernard (1980), *Para una teoría de la formación*, España, Narcea.
- Popkewitz, Thomas (2009), *Cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*, España, Ediciones Morata.
- Rébsamen, Enrique (2001), *Obras completas. Tomo I*, en Ángel Hermida Ruíz (comp.), Veracruz, Gobierno del Estado de Veracruz.
- Sahlberg, Pasi (2013), *El cambio educativo en Finlandia*, Buenos Aires, Paidós.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1984), *La educación ilustrada, 1786-1836: educación primaria en la ciudad de México*, Ciudad de México, El Colegio de México.


MARIO SÁNCHEZ VALENCIA

Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias del Estado de México (ISCEEM), actualmente se desempeña como docente investigador en el mismo Instituto, Sede Toluca. Sus líneas de investigación son: Pensamiento crítico, Formación de docentes, Medios virtuales en la formación, Pedagogía y formación docente, Formación de docentes basada en competencias. Entre sus publicaciones más recientes, como autor son: “La metodología en la investigación educativa. Una aproximación a la hermenéutica de Ricoeur” en Mejía Rodríguez, F., *Posicionalidades sobre lo metodológico en la investigación cualitativa en educación*, Ciudad de México, Castellanos, pp. 117-152, (2017); “Interpretación de la información empírica en investigación educativa con enfoque cualitativo”, en Rubén Madrigal S. (coord.), *Experiencias y debates en la recuperación del dato en la investigación educativa*, Monterrey, N. L., Nómada, pp. 109-131, (2021); “La idea de formación del hombre en el idealismo alemán”, *Revista ISCEEM*, Toluca, ISCEEM, (2021).

El sentido estético de la investigación educativa

The aesthetic sense of educational research

Gabriel Renato Reyes Jaimes

 <https://orcid.org/0000-0001-5307-6461>

ISCEEM, México

gabriel.reyes@isceem.edu.mx

Macario Velázquez Muñoz

 <https://orcid.org/0000-0002-1037-9718>

ISCEEM, México

macario.velazquez@isceem.edu.mx

Lo que es aún más importante es que esta cualidad, no solamente es un motivo significativo para emprender una investigación intelectual y para hacerla honestamente, sino que ninguna actividad intelectual es un acontecimiento integral (una experiencia) a menos que esta cualidad venga a completarla. Sin ella el pensar no es concluyente. En suma, lo estético no se puede separar de modo tajante de la experiencia intelectual, ya que ésta debe llevar una marca estética para ser completa (Dewey, 2008: 45).

recibido: 20 de enero de 2023 | aceptado: 18 de mayo de 2023

ABSTRACT

The content of the article refers to the support of an idea that raises the need to involve aesthetics in educational research. In a tour with broad strokes, the need to overcome the sense of aesthetics as a philosophy of beauty is shown, starting from conceiving it in terms of its contributions to problematize any relationship between man and his reality. This path leads to the reconceptualization of aesthetics as an anthropological dimension, recognizing the creative potential of the subject. In correlation with this approach, the educational researcher is conceived as a subject with the ability to create and transform their reality. This advances in the characterization of the researcher as an onto-creator subject, based on his ability to distance himself from the principles established in the dominant way of constructing knowledge.

Keywords: Aesthetics, Educational Research, Anthropological Dimension, Onto-creator Subject, Future.

RESUMEN

El contenido del artículo plantea la necesidad de implicar a la estética en la investigación educativa. En un recorrido a grandes trazos se muestra la exigencia de superar el sentido de la estética como filosofía de lo bello, a partir de concebirla en términos de sus aportaciones para problematizar toda relación del hombre con su realidad. Esta vía conduce a la reconceptualización de la estética como una dimensión antropológica, reconociendo el potencial creativo del sujeto. En correlato con este planteamiento, el investigador educativo es concebido como un sujeto con capacidad de crear y transformar su realidad. Se avanza así en la caracterización del investigador como sujeto onto-creador, en función de su capacidad para tomar distancia de los principios establecidos en el modo dominante de construir el conocimiento.

Palabras clave: Estética, investigación educativa, dimensión antropológica, sujeto onto-creador, futuro.

INTRODUCCIÓN

En este escrito se pretende discutir la necesidad de integrar la estética en los procesos de la investigación desde un enfoque antropológico. Esta no será una defensa de la educación artística y su inclusión en la educación, sino una discusión del valor que tiene la estética para la formación de los sujetos en el marco de un proceso de investigación. Todo objeto de investigación tiene la intención de comprender el presente, y dicha comprensión puede generar una narrativa que explique el fenómeno a estudiar; permitiendo concretar la diversidad, al tiempo, conceptualizarse como la oportunidad de mostrar, crear y construir una nueva visión para esta comprensión.

No existe pensamiento que no pase por lo sensible y que se nutra de aspectos que, en el marco del quehacer científico, no sea considerado como teórico, pero no por ello, deja de ser necesario y útil. Investigar, entonces, no solo es ir tras los vestigios mediante la aplicación técnica de una serie de pasos, sino establecer una relación con un aspecto de la realidad; relación múltiple, intencionada y concreta, que permita ampliar dichos vestigios, los cuales al relacionarlos se les otorga sentido en su sistematización para así ser detonante en las nuevas formas de pensar. Tanto artistas como investigadores son capaces de transmitir lo que ven, lo que encuentran en la descripción de la realidad estudiada, pero luego utilizan dicho conocimiento para imaginar, ampliando la realidad a nuevas transformaciones y articulando relaciones distintas.

Aquí, el primer paso será tomar distancia de una concepción de la estética totalizadora, para adentrarnos en la discusión sobre el poder de una dimensión antropológica que sirva para plasmar y construir mundos nuevos a partir de un ejercicio investigativo.

LA FILOSOFÍA DE LO BELLO

Por años, a la estética se le ha pensado en términos de la relación belleza-arte. Desde 1752, en que Baumgarten usó la palabra *estética*, la identificó como la ciencia de lo bello, encargada del estudio de la esencia del arte y de sus relaciones con la belleza y los demás valores. Retomando lo expuesto por Baumgarten, Hegel plantea que la estética es la filosofía o ciencia de lo bello que se enfoca “con mayor precisión a lo bello artístico” (Hegel, 2002: 9). Así, se orientó la discusión sobre la belleza y sus implicaciones con la producción y el disfrute artístico. En el momento de quiebre del devenir de la estética, Marcuse plantea en los siguientes términos que “la estética apareció como una nueva disciplina filosófica, como la teoría de la belleza y el arte. Alexander Baumgarten estableció el término en su uso moderno” (Marcuse, 1981: 171). La identidad de la estética quedó signada por el tratamiento de problemáticas referidas a la belleza. Ocuparse de la realidad artística, focalizando la mirada en los principios de lo bello, condujo a una resignificación de la estética. No obstante la delimitación histórica, vale la pena recordar que etimológicamente, la palabra *estética* deriva de las voces griegas *aísthesis*, sentimiento, e *ica*, relativo a. La definición, atendiendo a sus raíces, sería: ciencia relativa a los sentimientos. Con el devenir del concepto, la estética se dedicó concretamente a la belleza; por ello, se la ha definido también como “Filosofía del arte y con mayor precisión Filosofía de las bellas artes” (Llanos, 1988: 20). Así, la estética tuvo en la práctica artística su objeto, y en el concepto de belleza, su principio.

La belleza o lo bello ha servido, desde antaño, para elevar los productos realizados por el hombre con respecto de los que la naturaleza proporciona, tomando como cobijo la frase de que “todo lo que procede del espíritu es más elevado que lo que existe en la naturaleza” (Hegel, 2002: 9). Desde lo anterior, el arte se muestra como una muy peculiar objetivación del espíritu que consiste en la capacidad de mostrar lo más sublime de los objetos, al tiempo que recupera la capacidad su contemplación. Esta contemplación deberá ser desinteresada y pura, pues “la condición necesaria para que las ideas devengan ‘objeto de conocimiento’ es, afirma Schopenhauer, la supresión de la individualidad en el sujeto cognoscente” (Quezada, 1988: 55). Desde esta contemplación desinteresada, la relación sujeto-objeto se desequilibra a favor del objeto; es en éste donde la fuerza del espíritu se concentra, despertando en el sujeto el placer estético de la contemplación. El desequilibrio a favor del objeto es justificado por medio de la identificación entre *sujeto puro de conocimiento* y el espíritu que el objeto contiene en su interior, “el ‘objeto’ no es más que la *representación* del sujeto; mientras que éste, absorbido en el objeto de la intuición, deviene en objeto mismo” (Quezada, 1988: 56). El sujeto, visto así, es un *claro espejo del objeto*.

Así, “decir que una cosa es bella es experimentar que ella es el objeto de nuestra contemplación estética” (Quezada, 1988: 56), que nos reporta placer al observarlo. Pero como apunta Llanos, “para Hegel el concepto de lo bello y del arte es un supuesto dado por el sistema de la filosofía” (Llanos, 1988: 30). El sistema que podría dar cuenta de esto entonces no sería la estética, sino “una disciplina filosófica distinta que abarca el conocimiento del universo como una totalidad orgánica” (Llanos, 1988: 30). En el concepto de totalidad, según Hegel, la estética tiene que estar insertada en una relación con las dimensiones propias del hombre, y debe corresponderse con la religión y la filosofía principalmente.

Desde la cita anterior, pareciera que hablar de lo bello es hablar solo de hipótesis, en tanto resultan supuestos dados desde sistemas filosóficos ajenos al propio arte, y no solamente esto, sino que pareciera que en el concepto de lo bello también se involucran significaciones que tienen que ver con ciertos estatus sociales. Al respecto, Hegel argumenta que “el arte elige para las figuras que usa un medio determinado con preferencia a otros: el de los príncipes” (Hegel, citado en Prieto, 1977: 24). No obstante, después lo matiza, argumentando que esto no conlleva un *sentimiento aristocratizante*, sin que por ello borre la sensación de que tan solo en ciertos grupos sociales es posible el arte y, por lo tanto, el acercamiento a la belleza.

Entonces se puede interpretar que la belleza no es un atributo del objeto, sino que éste es la representación de un impulso que tiende a aspectos más universales y profundos. Pero no se puede soslayar la simbolización de referentes impuestos desde grupos sociales; grupos que tienen la capacidad, tanto económica como contextual, de dedicarse a actividades tan poco productivas en términos económicos y que por lo tanto se han vuelto los legitimadores de las expresiones artísticas. Lo bello es entonces también un concepto determinado culturalmente.

Por otro lado, al participar del espíritu, la obra artística pone en juego cuestiones cuyo fundamento se encuentra en “los sentidos, en la sensación, en la intuición, en la imaginación, etc.; forma parte de un dominio distinto del pensamiento, y la comprensión de su actividad y de sus productos exige un órgano que difiere del pensamiento científico” (Hegel, 2002: 21). Dos elementos importantes están en juego en esta cita; por un lado, los sentidos, las sensaciones, la intuición e imaginación, como componentes para el acercamiento a la belleza artística; por el otro, la noción de que para su comprensión se emplea *un órgano que difiere del pensamiento científico*.

La estética como filosofía de lo bello tiende a un análisis sobre la cientificidad del fenómeno. Desde aquí, los sentidos, las sensaciones, la intuición y la imaginación representan la inmediatez, un conocimiento de nivel primario. Por ello, no pueden ser aprehendidos por un pensamiento científico, puesto que este último representa al conocimiento elevado que se desprende de la inmediatez de los sentidos y se vuelve *objetivo*. Así, “el objeto estético era únicamente la llamada facultad cognoscitiva inferior, que actúa en la percepción sensible y en sus representaciones” (Bloch, 1977: 205). Desde esta facultad inferior, la subjetividad de los sentidos resulta solo en la contemplación estética desde donde el sujeto se puede entregar a los sentidos, por medio de la desindividuación, convirtiéndose en el receptor de lo que del objeto emana.

Cabe entonces preguntar: ¿si las sensaciones, sentimiento, intuiciones e imaginación no pueden ser aprehendidos por medio del pensamiento científico, tampoco corresponden al ámbito de la razón? En otras palabras, ¿no pueden los elementos antes señalados originar pensamiento? Y de hacerlo, ¿qué tipo de pensamiento originan?

De esto se dará cuenta en el siguiente apartado, pues es importante no perder de vista la posibilidad de integrar a la estética como ámbito de problematización necesaria para el hombre; ello porque la estética encerrada en la discusión abstracta sobre lo bello solo daría indicios de una de las caras del fenómeno estético; pero, al encerrarse en sí misma, y responder tan solo a referentes impuestos por grupos privilegiados, caería (como ya ha sucedido) en una especie de sinrazón. Se convierte en una estética ilusoria, que lejos de incitar al sujeto a acercarse a sus posibilidades de construcción, “se enamora del lado exterior inesencial, y aparta así de la esencia de las cosas” (Bloch, 1977: 205). En pocas palabras sería una estética sin verdad, una estética de lo muerto.

Lo anterior ha llevado a los estudiosos a cuestionarse si tiene sentido seguir problematizando, sin relación a otras posibilidades, sobre un área que parece morir ante el desarrollo de una sociedad cada vez más industrializada y tecnificada. Una discusión en este sentido pareciera

una necesidad y una pérdida de tiempo, debido a que la realidad se muestra cruda y terrible en su desarrollo a causa de cuestiones como la supervivencia, la guerra, el hambre que podrían ser más urgentes y necesarias.

Si bien la estética como filosofía de lo bello abrió el camino para poder discutir las posibilidades del arte, no por ello se debe atender al arte por el arte. Por el contrario, se necesita vincular las posibilidades de la estética con otras dimensiones del sujeto. Así, la reflexión con respecto a la estética no puede ni debe cerrarse en discusiones enfocadas en la belleza sin correspondencia alguna con la realidad, sino que es necesario plantearla en relación con sus implicaciones sociales e históricas; todo esto, desde la óptica del sujeto.

El arte debe ser comprendido desde el punto de vista del sujeto, para poder decir junto con Bloch que “lo bello e incluso lo sublime, son por eso vicarios de una existencia de los objetos que aún no ha llegado a ser, de un mundo plenamente formado sin acaso externo, sin inessentialidad, sin indecisiones” (Bloch, 1977: 208). Así, la estética se volverá un mundo de posibilidades y no de predicados impuestos, un mundo en el cual se plasma eso que no ha llegado a ser, pero que, desde las condiciones necesarias, puede lograrse.

Lo anterior involucra también la posibilidad de dejar de pensar a la estética como una rama cosificada del conocimiento, y ponerla en términos de una dimensión dinámica que el sujeto abre al relacionarse con su realidad, desde la sensibilidad, el disfrute y la producción artística.

LA ESTÉTICA COMO DIMENSIÓN DEL SUJETO

Para tomar distancia de esta concepción, se asume que el sujeto es el verdadero núcleo de la estética (Reyes, 2017), porque desde él se desprenden tanto las obras mismas, como las significaciones y simbolismos que las envuelven. Gran parte de lo que hoy llamamos artístico surge de la necesidad del sujeto de expresar lo que contiene en su interior. Esta necesidad de expresión se objetiva en posibilidades viables de materialización. Por desgracia, con el devenir de la historia de la humanidad la ponderación de estas materializaciones se ha hecho más notoria. Así, la estética se refugió en la discusión sobre los productos terminales, dejando en el olvido esta necesidad de expresión con la cual surgieron. Al respecto se demanda un proceso para el reencauzamiento de la experiencia estética: “el arte presupone que los hombres administrados por el capitalismo monopolista desaprendan el lenguaje, los conceptos y las imágenes de esa administración, que perciban la dimensión de cambio cualitativo, que reclaman su subjetividad, su interioridad” (Marcuse, 2007: 84). En última instancia, el retorno hacia la interioridad implica el despliegue de su relación dialéctica con los modos de exteriorización: los productos materializados. Evidentemente, se trata de que éstos no se asuman en su unilateralidad, que los consagra como la finalidad única de las prácticas artísticas.

El sujeto tiene entre sus principales características la multidimensionalidad (Zemelman, 1998) que le permite abrir con su realidad ámbitos de relación para articularse y construir la realidad. Bajo esta condición de productor de realidades, el sujeto despliega sus capacidades de creación partiendo de los referentes histórico-culturales que le son propios. Por ello, la estética resulta una dimensión trascendental, que no solo resalta la idea del sujeto que siente y expresa, sino que pone en juego la capacidad de sujeto protagonista de su propia construcción. En las prácticas dominantes se ha soslayado el potencial creativo del arte, dando como resultado que “la renuncia a la forma estética constituye una abdicación de responsabilidad. Priva al arte de la forma propia merced a la cual es capaz de crear esa otra realidad dentro de la establecida” (Marcuse, 2007: 95). En la reflexión de la práctica artística habrá de subrayarse la capacidad creativa puesta en juego. En tal sentido, la peculiaridad de la experiencia estética estará en la ponderación de las propuestas constructivas que toman distancia de la realidad propia de la sociedad del presente. Cada dimensión que el sujeto tiene con su realidad lleva implícita la necesidad que tiene por romper con lo que lo limita; pero esta implicación no determina si el sujeto es capaz de objetivarse en nuevas posibilidades de realidad. En el caso del arte, la dimensión estética no es la que dicta los parámetros para el acercamiento a las manifestaciones artísticas, sino la que plantea la posibilidad de reconocernos como sujetos sensibles a éstas desde los parámetros propios. Para ello, necesita de la recuperación tanto de los lenguajes que están en juego en las manifestaciones artísticas, como de las conceptualizaciones de las categorías que se plasman en estos lenguajes.

En la dimensión estética del sujeto estas dos posibilidades toman un carácter vivencial. En función de ello, de nada servirían las discusiones sobre la belleza y la capacidad sémica del arte si no existiera una relación *sujeto/realidad* en la cual cobren sentido. Esto no solo plantea la viabilidad de encontrar la estética de toda relación que el sujeto entabla con su realidad; sino que, además, incluye la intencionalidad de reconocer esa movilidad interna que hace al sujeto objetivar por medio del arte sus más profundas sensaciones.

De este reconocimiento se parte para argumentar que la estética es una dimensión antropológica, entendida como la oportunidad que tiene el sujeto de introducir sus necesidades sensibles, afectivas, imaginativas, etcétera, a las relaciones con su realidad de un modo digamos onto-creador. A la par de ello, se origina un acto de entrega en donde el sujeto, ya sea artista o espectador, vuelca su subjetividad hacia la experiencia estética, sin negarse ni sobrevalorarse.

Lo que se quiere enfatizar aquí es la recuperación del sujeto como una totalidad multidimensionada (Zemelman, 1998; Reyes, 2017). El papel que juega el arte, en esta recuperación, es el de posibilitar un horizonte de futuro, una utopía hacia la cual construirse, de donde se desprende la necesidad de que el mismo sujeto tome conciencia en su propia dimensión estética, y donde involucre la historicidad misma, en unión con viabilidades de futuro.

No se asumen aquí las ideas pesimistas de una muerte del arte. La dimensión estética de donde emana el arte no puede morir, pero sí puede ser reprimida e incluso ser llevada a la total ignorancia. El *sujeto enajenado* (Marcuse, 1970) no solo reprime esta dimensión de su constitución, sino que incluso puede negar que en él exista; se justifica, entonces, el mito del talento (Ávila-Ripa, 1998).

La unidimensionalidad propia de una sociedad atrapada en la racionalidad instrumental pone en movimiento diversos mecanismos de control. Con respecto del arte, ese mecanismo es el talento. Cuán a menudo se expresa la serie de frases que justifican la poca importancia que la sociedad adjudica al arte; serie que discrimina, pues “presupone la ausencia de un potencial y sugiere la idea de que el talento [...] no puede ser desarrollado, olvidando lamentablemente la importancia de la plasticidad neurológica y la influencia del medio ambiente familiar y escolar en el desarrollo de habilidades” (Ávila-Ripa, 1998: 102).

Negación de un potencial y de una manera de relacionarse con la realidad, que no solo desestima la constitución fisiológica y el contexto del sujeto, sino que también presupone la imposibilidad de éste de abrirse y aprehender lo que le rodea, por medio del apego a la sensibilidad y a la libertad de creación.

Lo anterior tiene su origen en la institucionalización del arte muy ligada a la filosofía de lo bello. Cuando la estética deja de poner atención en los sujetos, y se centra en los productos terminales, acaba por quitar al arte su poder de creación. Con esto, la estética legitima las vivencias artísticas de producción y apreciación, opacando así la capacidad de anticipar; así como sus posiciones de protesta, negación y rechazo de lo dado, características fundamentales del arte. Por lo tanto, si otorgamos al arte un carácter revolucionario, únicamente podrá ejercerse “solo si no pasa a formar parte de cualquier Institución, incluso la Institución revolucionaria” (Marcuse, 1970: 183). Para ello, es necesario reafirmar la condición del sujeto desde su dimensión estética, cuestión que va más allá de los parámetros institucionales, pues lo que está en juego, es la posibilidad de pensar a los sujetos y sus relaciones, antes de acceder a la institucionalización de sus productos.

Es en la dimensión estética donde el sujeto amplía sus horizontes de creación, de ruptura con lo dado. Esta dimensión permite abrir “la realidad establecida a otra dimensión: la de la posible liberación” (Marcuse, 1975: 100); lo que implica el reconocimiento de que esta estética como dimensión antropológica rescata la relación del sujeto con la realidad por medio del arte, al tiempo que reconoce actitudes ético-políticas, las cuales, la mayoría de las veces, se dejan de lado.

La estética se corresponde con un muy particular modo de apropiación de lo real (Covarrubias, 2002). Es en esta dimensión donde el sujeto puede encontrar un ámbito de posibilidad para sus anhelos y sueños en relación con su mundo de vida, haciendo uso de todo el cúmulo de saberes que le son propios y a partir de ellos construir mundos que se abran a lo posible.

EL INVESTIGADOR EDUCATIVO COMO SUJETO ONTO-CREADOR

Como ya se dijo, una característica imprescindible del ser humano en general es su posibilidad de creación. Al hombre le es propia la necesidad de objetivar las creaciones que construye, plasmando sus relaciones con la realidad. También se denunció, líneas arriba, la tendencia de nuestra época que se orienta hacia una creciente instrumentalización del hombre, que le ha llevado a pensarse y definirse más desde su hacer reproductivo que desde sus posibilidades creativas. Así, “la esfera del trabajo con sus exigencias de clasificación y de tiempo, reduce su condición a ese espacio dejando fuera todas las otras esferas de la realidad social que puedan desafiar las otras potencialidades del sujeto” (Zemelman, 1998: 22).

Reconocemos que, si bien la creación, en este caso una investigación implica un hacer; entonces no todo hacer es una creación; menos cuando el hacer está marcado por la repetición mecanizada de habilidades y destrezas que poco se corresponde con la necesidad de rompimiento creativo del sujeto. El predominio de las lógicas de la mecanización ha dado como resultado que la “subjetividad [sea] vista con sospecha, como un posible agente de contaminación del proceso de producción del conocimiento, que debe gobernarse con controles estrictos” (Maffía, 1997: 72), derivando en la anulación de las intencionalidades creativas. Encaminarse a un giro hacia la subjetividad, sin pretensiones unilaterales, esboza la intencionalidad por admitir que, si la “creatividad humana se encuentra en la generación de la ciencia, el arte y la tecnología, es claro que requerimos incluir de manera emergente el arte” (Mondragón, 2009: 274). De este modo, la investigación se verá nutrida con el espíritu creativo de las producciones artísticas.

Se asume entonces que la actividad investigativa contiene un elemento fundamental en su práctica: la necesidad de ir más allá de los parámetros establecidos para construir conocimiento. Esto implica salir de la mecanización impuesta en donde el método se ontologiza y elimina la capacidad de creación del sujeto investigador. El método y la condición del sujeto forman parte del modelo de ciencia impuesto por la tendencia dominante de la modernidad, entre cuyos caracteres se encuentra “el cambio del preguntar del *por qué* al *cómo*, la conversión de la cualidad en cantidad y la expulsión de la ciencia de la subjetividad no cuantificable” (Marcuse, 1972: 114). Por cuestiones obvias, si el paradigma de la ciencia se ha concentrado en el objetivismo, la eliminación de la subjetividad es concomitante a la supresión de la capacidad creativa.

A diferencia de esa visión establecida, el investigador, desde su condición como ser ontocreador, reconoce que dentro de sí existe la fuerza necesaria para crear y transformar su realidad que pretende investigar, y no solo dar cuenta de un fenómeno acontecido en un espacio o tiempo. En ese sentido se asume que “los procesos epistémicos brotan en el seno de los procesos estéticos, es decir, los conocimientos emergen en el tejido de las vivencias estéticas de ‘lo real’, según sus propias lógicas internas” (Lapoujade, 2020: 3). Desde tal perspectiva, la experiencia de investigación transcurre tanto en una racionalidad lógica como estética; esto visto como una de las manifestaciones de la multidimensionalidad de la construcción del conocimiento.

Con ello, la conceptualización de un trabajo de investigación, como una actividad estética que implica creación, conlleva también la idea de una “proyección y plasmación de la interioridad humana” (Jiménez, 1983: 42). En esa vía, reconocer en el acto investigativo la configuración de la subjetividad es una parte importante y esencial, pues revela “una interioridad que no ha llegado a ser, que se muestra radicalmente abierta en su conformación y en su secreto” (Jiménez, 1983: 42). El sujeto investigador muestra su interioridad por medio de las relaciones con su entorno, mirándolas desde las posibilidades en el afán de construir y transformar realidades. La necesidad de tomar en cuenta la interioridad adquiere mayor relevancia en el campo de las ciencias sociales, porque “al conocer a otro, la subjetividad del conocedor y del conocido se comprometen: en el conocimiento la subjetividad de ambos se desarrolla y cambia” (Maffía, 1997: 73). Es en el conocimiento de lo social donde se despliega una relación de intersubjetividad, y los aportes de la estética adquieren mayor pertinencia. Desde esta idea, el sujeto plasma horizontes de posibilidad, contruidos por sus referentes propios; es decir, crea a partir de lo que sabe, conoce, siente, percibe, etc. Estos referentes al articularse abren la posibilidad de proyecciones a futuro de lo vivenciado. Así, el sujeto no crea de la nada, por el contrario, su poder de creación radica en la riqueza de sus vivencias, en su historicidad como sujeto y en su capacidad de ir más allá de lo dado.

Si bien “lo que otorga, entonces, valor a la obra de arte es su capacidad de penetración en el futuro, su fuerza anticipatoria y, también, el consuelo de que en ella encontramos el momento

del retorno” (Jiménez, 1983: 48-49). También el ejercicio investigativo resulta una concreción de lo posible; ya que, a la par que nos muestra una viabilidad de futuro, nos revela todo un mapa de lo que nos constituye como sujetos. La investigación desde un sentido estético resulta no solo una posibilidad realizable, sino incluso, una vía de necesidad: la necesidad de creación.

El sujeto investigador tiene en la estética la vía para abrirse a caminos insospechados, a lo que todavía no acontece; sobre todo si logra hacer resurgir su capacidad de fantasear activando su imaginación; toda vez que “la fantasía humana nos pone en contacto con un mundo no existente y del que no poseemos conciencia: con el mundo de los sueños” (Jiménez, 1983: 77). Investigar en este sentido, es también soñar, conectar con un mundo de realidades alternas desde las cuales transformar la realidad.

Empero, investigar desde la capacidad onto-creadora es soñar despierto:

El carácter utopizante y la voluntad de perfeccionamiento del mundo, que caracteriza a los sueños diurnos, se inscribe en el origen de la producción artística, en la que se busca hacer visible 'lo objetivamente posible'. La fantasía, expresión de lo no consciente, resulta entonces la base de sustentación del mundo de los sueños y del arte (Jiménez, 1983: 78).

El sujeto investigador es un sujeto de sueños, de posibilidades. Para este sujeto, las prácticas no deben limitarse a la mecanización, sino que deben ser prácticas con horizontes utópicos, soñadas, esperadas como impulso de transformación. Siempre se toma en cuenta que “el futuro debe ser diseñado, anticipado y construido desde el presente” (Jiménez, 1983: 34). No es la utopía abstracta la que caracteriza al arte, sino la posibilidad de imaginar y fantasear después de construir las bases para que lo imaginado sea posible. La estética permite recuperarse como sujeto onto-creador, por medio de la conciencia histórica, “en este viaje de lo que somos a lo que podríamos llegar a ser, la experiencia estética resulta uno de los más firmes soportes” (Jiménez, 1983: 34). El arte es ruptura y regreso, en tanto rasgo de posibilidad y de inconformidad con lo dado; ruptura contra las imposiciones y determinaciones unilaterales de la realidad, y regreso a la fuerza del mismo sujeto, a sus principios de erguirse y construirse horizontes hacia los cuales transitar y formarse.

ESTÉTICA E INVESTIGACIÓN

En nuestros días existe una tendencia a la separación de las esferas propias del sujeto; ámbitos como el hacer, el pensar y el sentir poco se relacionan entre sí. Esto ha hecho que dichas esferas se vean como partes independientes y poco vinculadas. Dicha tendencia se expresa en la estética y la investigación. Resulta común escuchar que el verdadero conocimiento se encuentra en la ciencia y que el artista es aquel sujeto que alejado de la cotidianidad es capaz de plasmar, de la nada, parte de su subjetividad en un discurso, el cual puede ser considerado valioso, pero no representa avances para el conocimiento humano. Una forma de superar la desvinculación de la investigación y la estética consiste en dar curso a la idea de la multideterminación: “conviene no olvidar que el conocimiento puede ser valioso por muchas otras razones, que pueden ser estrictamente epistémicas [...] y también por razones estéticas, éticas, históricas, culturales o sociales” (Olivé, 2012: 147). Por ahora, con la incorporación de los principios estéticos, el sentido de la investigación se abre a otro horizonte. De acuerdo con lo anterior, pensemos ahora de manera inversa, la estética y la ciencia (en este caso la investigación) son dimensiones del sujeto que en la totalidad de su vida cotidiana se enlazan y objetivan de manera concreta. La factibilidad de lograr esa confluencia deviene de asumir que la estética “se refiere al estudio de los procesos a través de los cuales la belleza es creada y reconocida, y esto sucede también en la actividad científica y tecnológica” (Gramigna, 2013: 123). Al enfatizar la condición procesual tanto de la estética como de la investigación, el sujeto está en camino de desplegar una experiencia de investigación que incorpore las categorías de la experiencia artística. Para ello, es necesario apuntar que tanto la investigación como la estética comportan un modo particular de apropiación de lo real: “lo que las hace distintas, es el modo mediante el cual construyen conocimiento y no el contenido de verdad del pretendido conocimiento construido” (Covarrubias, 2002: 9).

Con esta distinción podemos defender la siguiente idea apoyados en Eisner (1995) con respecto a que la investigación desde la posibilidad estética permite una ampliación de los límites del pensamiento. Aquí surge la facultad para romper los usos definidos del objeto de conocimiento con el fin de darle un uso nuevo; asimismo, remite a la invención que como ya se

apuntó, no resulta una creación *ex nihilo*, por el contrario, remite a lo conocido, interrelacionado, asociado y transformado para producir algo nuevo.

Este autor nos plantea también la ruptura de límites. Para que la ruptura sea creativa ha de conseguir un nuevo orden que solucione los problemas que produjeron la ruptura inicial; no basta entonces con nombrar de manera distinta, sino de establecer nuevas relaciones y, con ello, abrirse a más y variadas discusiones sobre los objetos de estudio.

Por último, toda investigación requiere una organización estética de los objetos. No hablamos de ornamentar el documento, sino de reorganizar estéticamente los valores, ideas y planteamientos, que haga de estos recursos un verdadero ejercicio de la razón, un pensamiento posibilitador.

¿APLICACIÓN O IMPLICACIÓN DE LA ESTÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN?

Siguiendo a Rubert de Ventós (1973) no se trata de aplicar las categorías y procesos artísticos al proceso de investigación ya que esto no rompe con una lógica ornamental que separa ambas esferas. Se trata de implicar a la estética (y con ella todas sus posibilidades antropológicas) al proceso mismo de producción de conocimiento por medio de la investigación. Hacer que el producto de la investigación tenga cualidades estéticas por sí mismo como “una sabia coordinación de los esfuerzos [...] unidos desde el principio” (Rubert, 1973: 513).

La idea central es “hacer significativa la relación entre el hombre y un mundo construido por él mismo” (Bakema, 1956, citado en Rubert, 1973: 520); para ello, será relevante la integración de la capacidad de simbolización y creación propias del sujeto para esta significatividad. Ahí donde el pensamiento positivista rechaza la imaginación y la capacidad onto-creadora del sujeto, al solicitar una objetividad pura (Durand, 1968) mediante la implicación de la estética en el trabajo de investigación, es que se reivindica la función simbólica del signo pues “todo simbolismo es una especie de gnosis, o sea un procedimiento de mediación a través de un conocimiento concreto y experimental” (Durand, 1969: 40-41) que al incluir la trascendencia de lo aún no pensado, se rescata el esfuerzo del sujeto que interpreta y construye su mundo.

A decir de Holton (2007) existe un momento en el quehacer investigativo donde los presupuestos del investigador actúan como guía aun cuando todavía no existen pruebas que los sustenten, a esto le llama *suspensión deliberada de la incredulidad*. En este mismo sentido Peirce elabora su idea de abducción y la identifica como el inicio del método científico (Santaella, 1998), “a partir de la cual se utiliza el razonamiento deductivo para la predicción de sus consecuencias posibles y la inducción como fase comprobatoria, ahora nítidamente diferenciada” (Pía, 2015: 128).

En la abducción, a decir de Castañares:

la consecución de la verdad no es algo que pueda realizarse únicamente gracias a la inferencia deductiva, necesita, por una parte, introducir el conocimiento adquirido por experiencia y, por otra, aventurarse en la explicación de los hechos formulando hipótesis que introducen ideas nuevas (2000: s/p).

Así, la abducción cobra especial sentido en nuestro autor por la particularidad especial, más cercana a la intuición que a la lógica. Peirce ve en la abducción el *flash* de entendimiento, que nos hace elegir rutas en la investigación aun cuando no parezcan las más adecuadas. Ahí donde “la deducción *prueba* que algo tiene que ser; la inducción *muestra* que algo es actualmente operativo; la abducción *sugiere* meramente que algo puede ser” (Peirce, 1903: s/p). Con ello se suspende la incredulidad y se rescata lo posible como ámbito de la razón.

Estos autores toman distancia con la lógica positivista ya que su propuesta no remite a la implementación de una serie de pasos para mostrar o demostrar lo que sucede en la realidad, sino a la capacidad del sujeto de introducir ideas nuevas con las cuales ejercitar su propio pensamiento mediante un ejercicio subjetivo mediado por la creatividad y la intuición; así, “la abducción ejemplifica evidentemente la amalgama perfecta entre los aspectos lógicos y psicológicos del proceso, engendrando los fundamentos hipotéticos sobre los que la deducción y la inducción deben entonces construirse” (Santaella, 1998: s/p). Investigar o hacer ciencia tiene como origen la recuperación de la subjetividad en la posibilidad de identificar claroscurros inscritos en lo que aún no acontece. Esa capacidad de vislumbrar futuros es lo que permite un

verdadero desarrollo del conocimiento. Podríamos pensar entonces en la abducción como un ejercicio estético en tanto el despliegue de la capacidad onto-creadora del sujeto investigador.

Aquí, la suspensión de la incredulidad y la abducción no representan la creación *ex nihilo*, sino la utilización de una capacidad humana para reelaborar, reidentificar, rehacer y repensar el mundo a partir de las significaciones y simbolizaciones logradas al relacionarse con la realidad. Esto tiene profundas implicaciones para el ejercicio de investigación, pues moviliza el esquematismo mono-metódico impuesto por el positivismo, identificando la labor de un sujeto que por medio de esta capacidad estética explora y genera conocimiento en función de las múltiples posibilidades que la realidad le muestra, aventurando ideas y enriqueciendo significantes.

Implicar a la estética en el proceso de investigación tiene un sentido de utilidad que se contrapone a la mera apariencia. La utilidad va más allá de embellecer los trabajos o productos que emanan de la investigación; en primer lugar, es una revalorización del sujeto, en todas sus dimensiones, como ser capaz de crear y significar su mundo, y en segundo lugar “una conformación de energía que es, a su vez, conformadora de energía y de sujetos” (Mandoki, 2003: 59), energía que transforma la mirada y con ello modifica modos de actuar, relacionar y reflexionar sobre la realidad.

Implicar la visión estética requiere que se identifique en ella “una lógica [...] un discurso, una coherencia y un efecto de verdad” (Mandoki, 2003: 61), que lejos de contraponerse a la tarea científica, la enriquece, la nutre y la complementa; en otras palabras la hace más humana al no buscar “formas perfectas sino relevantes y articuladas” (Rubert, 1973: 523) con las cuales tratar de “solucionar estéticamente las tensiones forma-contexto, forma-uso y forma-consumo” (Rubert, 1973: 523) presentes en los ejercicios investigativos aunque pocas veces se hacen notorias.

Así, ya no basta con querer explicar el mundo, también se requiere “implicarlo e implicarse en él” (Rubert, 1973: 523), o como plantea Holton “traer la ciencia a una órbita a nuestro alrededor en vez de dejarla que escape del campo de nuestra cultura común” (2012: 31).

CONCLUSIONES

A partir de los elementos mostrados en el recorrido, en una relectura del planteamiento de Dewey (2008), la tesis de la estética como un componente necesario de toda “experiencia intelectual” encuentra su traducción en el argumento en torno a la implicación de la estética en la investigación educativa. Vale decir que, la idea de Dewey es factible de ser interpretada por su referencia a un ámbito genérico donde se amerita la implicación estética; pero para el caso que nos ocupa, se particulariza en el terreno de la investigación educativa.

En este sentido, se redefine la relación estética-investigación, por cuanto no se espera que la primera sea colocada como una disciplina, que desde una “exterioridad jerárquica” (Bartomeu, 1993: 27) determine la identidad de la segunda. Por ello, queda descartada la modalidad de trasvasar la arquitectónica categorial de la estética al campo de la producción del conocimiento educativo. En la reorientación de la relación, los aportes de las reflexiones gestadas en el campo de la estética serán retomados críticamente, tensándolos con los elementos de la realidad. Estas aportaciones, al tiempo de llevar a cabo una crítica al paradigma dominante del conocimiento, abren un horizonte para orientar la investigación educativa hacia un sentido diferente.

Desde la óptica de la implicación, la confluencia de estética e investigación educativa apunta a la reinsertión del sujeto en el proceso de construcción de conocimiento. En estrecha vinculación se encuentra la vocación por la subjetividad que porta la estética y que exige ir más allá de los posicionamientos estetizantes. El giro conceptual tiene como condición hacer a un lado el enfoque en donde la estética queda suturada en el valor de la belleza. El relanzamiento del sujeto encuentra fuertes asideros en las perspectivas que promueven un sentido antropológico, desde donde se plantea que el hombre está constituido, también, por una dimensión estética.

De acuerdo con lo anterior, la implicación consiste en articular una visión antropológica de la estética, desde donde se potencian las actitudes creativas, que llevadas al plano de los enraizamientos nos instala ante un sujeto onto-creador. Para impulsar una dinámica de creatividad, la investigación tendrá como una de sus notas distintivas la negación del estado de cosas existentes, a fin de no engrosar los archivos funcionalistas, y no reeditar propuestas que solo describan cómo funcionan las cosas; en cambio se requiere de un punto de vista dotado

de energía creativa que lleve implícita una lógica de cambio. Transitar por esta vía requiere pensar de modo distinto al usual las determinaciones temporales para imaginar realidades a futuro. A partir de ello, el encaminamiento estético se traduce —en la práctica del investigador educativo— en la configuración de ensoñaciones despiertas para abrirse a escenarios posibles donde las relaciones intersubjetivas se encuentren mediadas por experiencias de formación en mutua solidaridad. Sin lugar a duda, dichas ensoñaciones no son creadas de la nada, sino de una reconstrucción del presente y del pasado a fin de elaborar una propuesta dotada de amplio contenido utópico.

Se advierte que las reflexiones en torno a la estética ponen de relieve otros elementos que contrastan con el logicismo en que ha quedado subsumido el paradigma de la investigación educativa, sin por ello pretender la supresión de la lógica. Con miras a traspasar ese reduccionismo toca ahora concebir al conocimiento como un fenómeno multidimensional, que al tiempo de ser lógico es psicológico, estético y ético, entre otros. Desde tal emplazamiento conceptual, la implicación de la estética conduce al rompimiento de las limitantes del pensar, tal como puede acontecer, sobre todo, en los momentos iniciales de la investigación. Esos momentos son plenos de incertidumbres, pero el investigador no puede quedar paralizado. Así, se despliega un proceso en donde los supuestos de partida en la investigación tienen un papel heurístico, por cuanto orientan la práctica de construcción de conocimiento, a sabiendas de no contar —en ese momento inicial— con los criterios de su validación suficientes. Lo destacable consiste en que la toma de decisiones, a partir de los supuestos, hace posible la “suspensión deliberada de la incredulidad”, planteando desafíos a la creatividad del sujeto. Con todo, la experiencia de construcción del conocimiento prosigue.

La estética en la investigación educativa tiene implicación con la reconceptualización de la unilateralidad de la deducción y la inducción. La alternativa a esa unilateralidad se plantea en término de la opción por la abducción que destaca esos momentos en donde la investigación no puede agotarse únicamente en la reconstrucción de lo existente. La insuficiencia de este momento se supera con la abducción, en tanto haya capacidad de tensar creativamente las predicciones y las comprobaciones de la realidad, en el marco de introducir nuevas ideas, pasando por el atrevimiento a caminar por nuevos senderos en la experiencia del conocimiento de lo educativo. En tales términos, la implicación de la estética en la investigación se objetiva al transitar por el horizonte de lo posible.

FUENTES CONSULTADAS

- Ávila-Ripa, Andrea (1998), “El concepto de talento musical como posible factor de discriminación en educación”, *La Vasija*, 1 (1), pp. 102-106, Ciudad de México, UNAM.
- Barthes, Roland (2014), *El grado cero de la escritura seguido de nuevos ensayos críticos*, Ciudad de México, Siglo XXI.
- Bartomeu, Montserrat, *et al.* (1993), *Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía*, Ciudad de México, UPN.

- Bloch, Ernst (1977), *El principio esperanza*, Tomo I, España, Aguilar.
- Castañares, Wenceslao (2000), “La semiótica de C. S. Peirce y la tradición lógica”, *Seminario del Grupo de Estudios Peirceanos*, Pamplona, Universidad de Navarra, <<https://goo.su/QWOjk>>, 12 de diciembre de 2021.
- Covarrubias Villa, Francisco (2002), *La Otredad Del Yo: El hombre cosa de la sociedad capitalista*, Ciudad de México, UPN.
- Dewey, John (2008), *El arte como experiencia*, Barcelona, Paidós.
- Durand, Gilbert (1968), *La imaginación simbólica*, Argentina, Amorrortu.
- Eisner, Elliot (1995), *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós.
- Gramigna, Anita (2013), “Estética y relación en el pensamiento científico. El papel del lenguaje y el modelo en la investigación contemporánea”, *Thémata. Revista de Filosofía*, (47), Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Hegel, Georg (2002), *Lecciones de estética*, Ciudad de México, Ediciones Coyoacán.
- Holton, Gerald (2007), “La imaginación en la ciencia”, en Preta, Lorena (comp.) *Imágenes y metáforas de la ciencia*, Madrid, Alianza Editorial.
- Holton, Gerald (2012), “Las falsas imágenes de la ciencia”, *Ciencia al Viento*, (1), Colombia, Facultad de Ciencias- Universidad de Colombia.
- Jiménez, José (1983), *La estética como utopía antropológica, Bloch y Marcuse*, España, Tecnos.
- Lapoujade, María (2020), “La estética como fuente del despertar de las ciencias en Charles Darwin”, *Revista Ciencias Psicológicas*, Montevideo, Uruguay, Universidad Católica del Uruguay 14(2), pp. 1-9, <<https://goo.su/MS1UJ>>, 3 de marzo de 2022.
- Llanos, Alfredo (1988), *Aproximación a la estética de Hegel*, Buenos Aires, Editorial Leviatán.
- Maffía, Diana (1997), “Subjetividad y conocimiento”, *Theoría. Revista del Colegio de Filosofía*, (5), Ciudad de México, UNAM.
- Mandoki, Katya (2003), “El poder de la estética”, *Pedagogía y estética del presente*. Ciudad de México, La rata inmigrante.
- Marcuse, Herbert (1970), *La sociedad opresora*, Venezuela, Editorial Tiempo Nuevo.
- Marcuse, Herbert (1972), “Notas para una nueva definición de la cultura”, *Ensayos sobre política y cultura*, España, Ariel.
- Marcuse, Herbert (1975), *Contrarrevolución y revuelta*, Ciudad de México, Joaquín Mortiz.
- Marcuse, Herbert (1981), “La dimensión estética”, *Eros y civilización*, España, Ariel.
- Marcuse, Herbert (2007), *La dimensión estética. Crítica de la ortodoxia marxista*, España, Biblioteca Nueva.
- Mondragón, Ma. Azucena (2009), “Arte formativo, arte generativo”, en Mondragón Millán, Ma. Azucena (coord.), *Contribuciones del arte a la pedagogía y la epistemología en la educación superior. Un abordaje interdisciplinario*, Ciudad de México, UAM.
- Olivé, León (2012), “Tecnología y cultura”, en Aibar, Eduard y Quintanilla, Miguel Ángel (eds.), *Ciencia, tecnología y sociedad*, Madrid, Trotta.
- Peirce, Charles (1903), “Tres tipos de razonamiento”, *Lecciones de Harvard sobre el pragmatismo*, Pamplona, Universidad de Navarra, <<https://goo.su/fbpA>>, 3 de marzo de 2022.
- Peirce, Charles (1974), *La ciencia de la semiótica*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Pía Martín, María del Carmen (2015), “Abducción, método científico e Historia. Un acercamiento al Pensamiento de Charles Pierce”, *Páginas. Revista digital de la escuela de historia*, Año 7, (14), Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional de Rosario, pp. 125-141, <<https://goo.su/IYzK2>>, 3 de marzo de 2022.
- Prieto, Daniel (1977), *Estética*, Ciudad de México, ANUIES.
- Quezada, Julio (1988), *Un pensamiento intempestivo. Ontología, estética y política en F. Nietzsche*, España, Anthropos.

- Reyes, Gabriel (2017), *Hacia una pedagogía de la educación artística. La potenciación del sujeto*, tesis de maestría en Ciencias de la Educación, Toluca, ISCEEM.
- Rubert de Ventós, Xavier (1973), *Teoría de la sensibilidad*, Barcelona, Península.
- Sánchez, Adolfo (2003), *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- Santaella, Lúcia (1998), “La evolución en los tres tipos de argumentos: abducción, inducción y deducción”, *Revista de filosofía. Analogía Filosófica* XII/1, pp. 1-187, <<https://goo.su/hC7j>>, 3 de marzo de 2022.
- Zemelman, Hugo (1998), *Sujeto: Existencia y Potencia*, Ciudad de México, Anthropos.

GABRIEL RENATO REYES JAIMES

Es maestro en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Actualmente se desempeña como Coordinador de Difusión y Extensión, y docente investigador en el ISCEEM. Entre sus más recientes publicaciones destacan, como autor: “Pensar lo educativo: tres objetivaciones del pensamiento de Hugo Zemelman”, *Revista ISCEEM*, tercera época (25), Toluca, ISCEEM, pp.87-94 (2018); “La Educación Artística y el Nuevo Modelo Educativo”, *Revista ISCEEM*, tercera época (25), Toluca, ISCEEM, pp. 103-112 (2018); como coautor: “Voces de la Ciberviolencia”, *Voces De La Educación*, 5(9), Xalapa, Veracruz, LATINDEX-REDALYC-CLACSO-IBICT, pp.63-75 (2020); “De la ciberviolencia a la violencia física: el día que Holk irrumpió en la prepa”, *Revista Educación*, 45 (1), Costa Rica, Universidad de Costa Rica, (2021); “Planeando la convivencia escolar desde la perspectiva del cuidado y el reconocimiento”, *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 52(2), Ciudad de México, Universidad Iberoamericana, pp. 327-356 (2022).


MACARIO VELÁZQUEZ MUÑOZ

Maestro en Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Actualmente labora como docente investigador en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México en la línea de investigación: Filosofía y Teoría educativa. Integrante del Cuerpo Académico: Sujetos y prácticas escolares cambiantes en el contexto de la sociedad en riesgo. Entre sus últimas publicaciones se encuentran como autor: “Multirreferencialidad: Episteme y/o criterio metodológico para la IE”, *Revista Temachtiani. Maestro*, Año 7 (16), Toluca, México, (2012); “El sentido ético de la teoría pedagógica de Moacir Gadotti”, *9ª Bienal de Investigación Educativa. Reformas educativas desde la investigación. Voces y miradas. Memoria*, Toluca, ISCEEM, pp. 407-414 (2015); “13 de agosto de 1521: Una reflexión del devenir de una cultura”, *Revista ISCEEM (digital)*, cuarta época, 1 (32), Toluca, ISCEEM, pp. 97-104 (2023).

El diálogo como dimensión clave en el sistema pedagógico de Freire

Dialogue as a key dimension in Freire's pedagogical system

Lidia González González

 <https://orcid.org/0000-0002-4882-9913>

ISCEEM, México

lidiaglezglez@hotmail.com

recibido: 20 de enero de 2023 | aceptado: 22 de febrero de 2023

ABSTRACT

This paper analyzes the contribution of Paulo Freire to pedagogy based on the proposal of the five dimensions of Lens, which gives a sense of systematicity to the work of the Brazilian pedagogue, but without trying to place a kind of epistemological straitjacket on it. In this paper it is argued that Freire's pedagogy is only fully understood when it is considered as a system of thought, the five dimensions of which it is integrated are conceived as part of a whole, they are interrelated and that the lack of one of the pieces weakens the argumentative force of the pedagogical proposal of the Brazilian thinker. We maintain that in Freire's pedagogical system, dialogue is the common thread that unites the other dimensions because it is present transversally in each one of them.

Keywords: Pedagogy, Freire, Dialogue, Education, Pedagogical System, Dimension.

RESUMEN

En este trabajo se analiza la aportación de Paulo Freire a la pedagogía con base en la propuesta de las cinco dimensiones de Lens, que otorga un sentido de sistematicidad a la obra del pedagogo brasileiro, pero sin tratar de colocarle una especie de camisa de fuerza epistemológica. Se sostiene que la pedagogía de Freire sólo se entiende a cabalidad cuando se la considera como un sistema de pensamiento, cuyas cinco dimensiones de las que se integra son concebidas como parte de un todo; éstas se interrelacionan y la falta de una de las piezas debilita la fuerza argumental de la propuesta pedagógica del pensador brasileiro. Sostenemos que en el sistema pedagógico de Freire el diálogo es el hilo conductor que une las otras dimensiones porque está presente de manera transversal en cada una de ellas.

Palabras clave: Pedagogía, Freire, Diálogo, Educación, Sistema Pedagógico, Dimensiones.

INTRODUCCIÓN

En la vida de Paulo Freire encontramos varias facetas, pero ya sea como teórico de la pedagogía, escritor, político o funcionario público todas ellas apuntan a la transformación de la realidad social a través de la educación. La obra de Freire admite muchas lecturas, pero una de las constantes en su formulación teórica es que coloca a la relación con los demás como el punto neurálgico en su conceptualización de la teoría y la práctica pedagógicas. A partir de este propósito, el diálogo está llamado a jugar el papel central en la propuesta pedagógica del pensador brasileño porque es el hilo con que se hilvanan las demás dimensiones de su construcción teórica desde una perspectiva holística.

En este trabajo se analiza la aportación de Paulo Freire a la pedagogía con base en la propuesta de las cinco dimensiones de Lens (2001), que otorga un sentido de sistematicidad a la obra del pedagogo brasileiro, pero sin tratar de colocar una especie de *camisa de fuerza* epistemológica. Se considera a la propuesta pedagógica de Freire como un sistema en toda la extensión de la palabra desde una perspectiva académica, aunque para la praxis docente y social tiene que considerarse como un sistema abierto con un talante auténticamente democrático.

La pedagogía de Freire sólo se entiende a cabalidad cuando se la considera como un sistema de pensamiento cuyas cinco dimensiones de las que se integra se entienden como parte de un todo, en donde éstas están interrelacionadas y la falta de una de las piezas debilita la fuerza argumental de propuesta pedagógica, pues su carácter de sistema abierto concede a su pensamiento un papel transformador que deviene de la praxis educativa.

Los libros publicados por Freire serán la base para la realización del análisis, pero también se recurrirá a los trabajos que se consideran más representativos de aquellos autores que han analizado su obra, entre los que se encuentran Santos Gómez (2008); Dussel (2002); Gadotti (2007, 2008); Torres (2007), Verdeja (2015) y el propio Lens (2001).

El primer apartado proporciona al lector los datos biográficos más destacados en la vida de Freire, por lo que no se trata de elaborar una biografía propiamente dicha ni tampoco presentar los hechos de manera lineal, sino aportar los pasajes más importantes y relevantes en su producción teórica y conceptual. El segundo apartado contiene una mirada panorámica a la obra del pedagogo brasileiro con base en una clasificación de tres etapas que delimitan el proceso de la formación intelectual del autor y las influencias teóricas más importantes.

La obra de Freire incluye cuando menos 25 libros publicados que fueron traducidos a 18 idiomas y su vida incluye diversos claroscuros que incluyen la estigmatización de su pensamiento y la prohibición de sus textos en la etapa de las dictaduras militares, hasta el otorgamiento del título de doctor *Honoris Causa* por parte de 26 universidades de todo el planeta, además de diversos reconocimientos de la UNESCO, entre los que se incluye el de Educación para la paz, a lo que se tiene que agregar que más de trescientas universidades públicas y privadas de todo el mundo llevan su nombre (Verdeja Muñiz, 2015).

UNA SUCINTA BIOGRAFÍA DE FREIRE

Es importante referir algunos datos biográficos de Freire para entender el porqué de la relevancia del diálogo en el desarrollo de su pensamiento. El propósito es ofrecer al lector una visión panorámica de la vida del autor con aquellos pasajes que marcarían la teoría pedagógica y la praxis del pensador brasileiro, principalmente, como ya se dijo, en lo que toca a la perspectiva dialógica de la educación.

Freire nació el 19 de septiembre de 1921, en Recife, capital del estado brasileiro de Pernambuco. La familia de Paulo Reglus Neves Freire tenía un nivel de vida de clase media y educó a sus hijos, a decir por el propio autor brasileiro, en un ambiente de hogar de mucha calidez que le permitió forjar su método de trabajo.

Si se toma en cuenta que su padre era un oficial de la policía militar, uno esperaría un ambiente rígido en la educación de los hijos, pero en una entrevista para la revista *Cuadernos de Pedagogía*, Freire expresa un aspecto clave en su educación y en su método de trabajo al referirse a su familia: “Con ellos aprendí el diálogo que he tratado de mantener con todo el mundo con los hombres, con Dios, con mi mujer, con mis hijos” (Freire, 1975: 1).

A pesar de este ambiente de calidez en el hogar, en 1931, 10 años después de su nacimiento, su familia tiene la necesidad de cambiar de residencia debido a la crisis económica internacional que padeció el planeta entre 1928 y 1932, lapso en que tuvo lugar la quiebra de la bolsa de valores de Nueva York, episodio conocido como *el crack de 1929*.

Esto representó un giro en su vida debido a que la familia comenzó a padecer carencias para cubrir sus necesidades básicas, pero el golpe más duro para el niño Freire que lo obliga a madurar de manera acelerada fue el fallecimiento de su padre.

En Jaboatão perdí a mi padre. En Jaboatão experimenté lo que es el hambre y comprendí el hambre de los demás. En Jaboatão, niño aún, me convertí en un hombre, gracias al dolor y al sufrimiento que sin embargo no me sumergieron en las sombras de la depresión (Freire, 1975: 2).

Si bien Freire tuvo dificultades en las aulas antes de ingresar a la educación superior, principalmente por la necesidad de contribuir a la economía familiar, logró inscribirse en la Facultad de Derecho en donde se graduó como abogado. Ya con el título de licenciado, Freire compaginó su trabajo para un sindicato con la enseñanza del portugués para estudiantes de secundaria entre 1944 y 1945.

Otro de los acontecimientos importantes de esta época fueron sus nupcias, en el primero de estos años, con Elza María Costa de Oliveira, profesora de enseñanza primaria, que a decir de algunos autores es quien lo alienta al estudio y análisis de los problemas de la teoría de la educación:

Ella le alentó en su análisis sistemático de los problemas pedagógicos. Hasta su muerte repentina, en 1986, su influencia en la labor práctica y teórica de Freire fue muy grande. Fruto de este matrimonio, nacieron cinco hijos. En su hogar, Paulo Freire intenta desarrollar el mismo ambiente de diálogo que vivió en su casa durante la infancia (Verdeja Muñiz, 2015: 38).

Su nombramiento en la cartera de educación y cultura del Servicio Social de la Industria (SESI) del estado de Pernambuco, en 1946, provocó la necesidad de crear un método para alfabetizar a campesinos, experiencia que jugaría un papel clave en la gestación de una de sus obras más conocidas: “*La Pedagogía del oprimido* no podría haberse gestado en mí sólo por causa de mi paso por el SESI, pero mi paso por el SESI fue fundamental, diría incluso indispensable, para su elaboración” (Freire, 2005b: 35).

También esa experiencia como funcionario público sería clave para desarrollar el *método* Freire de alfabetización que desarrolló de 1946 al primer lustro de la década de los cincuenta, el cual sería sometido a prueba en 1961, cuando alfabetizó a 300 campesinos cortadores de caña de azúcar en tan sólo 45 días. Es así como se crea un programa para enseñar a leer y escribir, así como los Círculos de la cultura que se extiende por toda la región de Recife cuando fue director de extensión cultural de la universidad de esa ciudad, al inicio de la década de los años sesenta (Verdeja Muñiz, 2015).

Su exilio en Bolivia y Chile, en 1964, derivado de sendos golpes militares en Brasil, marcaría la trayectoria académica y política de Freire, dado que, a pesar de lo difícil de sobrellevar su vida en un contexto totalmente diferente a su lugar de origen, le permitió tener una perspectiva de lo que pasaba en su país y de manera más general en toda América Latina:

Los cuatro años y medio que viví en Chile fueron así años de profundo aprendizaje. Era la primera vez, con excepción de mi rápido paso por Bolivia, que vivía yo la experiencia de “tomar distancia” geográficamente, con las consecuencias epistemológicas, de Brasil. De ahí la importancia de estos cuatro años y medio (Freire, 2005a: 40).

Después de estos años de exilio y de estancias en diversas partes del mundo, Freire regresaría a Brasil en los años ochenta, pero su producción teórica se vería interrumpida por el fallecimiento, en 1986, de Elza María Costa de Oliveira, su primera esposa, y por la invitación de la recién alcaldesa de São Paulo, Brasil, para ocupar el cargo de secretario de Educación en 1989 en donde, a partir de su creación pedagógica previa, impulsará la gestión democrática de los planteles escolares, la reforma curricular y la alfabetización que fue una de las constantes a lo largo de la vida; no obstante, renunciaría al cargo dos años después para retornar a las actividades académicas en diversas instituciones universitarias y a la impartición de conferencias en diversos países (Verdeja Muñiz, 2015).

Freire dimitió dos años después, en 1991, como secretario de Educación y se reincorporó a las actividades académicas, a dictar conferencias y a escribir algunas de sus obras teóricas. Es en este lapso, esto es, de 1992 a 1997, cuando retorna a la Universidad Católica de São Paulo para desempeñarse como docente.

Los altibajos en su vida y el hecho de que muchos de sus seguidores y críticos se anclaron en los textos que escribió a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta, el pedagogo latinoamericano tendía a reinventarse constantemente: “El Paulo Freire de las últimas décadas, el que murió en São Paulo el 2 de mayo de 1997, es un Freire tanto o más vivo que aquel de la década de los 60 y los 70” (Torres, 2007: 117).

UNA MIRADA PANORÁMICA A LA OBRA DE PAULO FREIRE

Como se señaló con antelación, la obra de Freire incluye cuando menos 25 libros publicados que fueron traducidos a 18 idiomas y la variedad de su producción teórica propició que fuera retomada en diversos espacios del quehacer educativo, de manera que algunos autores destacan su aportación a la filosofía, su método de alfabetización, por supuesto a la pedagogía y muchos otros ámbitos del conocimiento.

El hecho incontrovertible es que al autor brasileiro no le gustaba ser encasillado en estanco alguno, pero en el análisis académico y la praxis educativa resulta necesario referirse a sus textos con diferentes enfoques analíticos:

Algunos hablan del método (o de la metodología) Paulo Freire, otros de la teoría Paulo Freire, otros de la pedagogía Paulo Freire, otros de la filosofía (y de la filosofía antropológica) de Paulo Freire, otros del programa Paulo Freire, otros del sistema Paulo Freire. Alguna vez le pregunté que con cuál de esas denominaciones se sentía más cómodo. Me contestó: “Con ninguna. Yo no inventé ni un método, ni una teoría, ni un programa, ni un sistema, ni una pedagogía, ni una filosofía. Es la gente la que necesita ponerle nombre a las cosas” (Torres, 2007: 3).

En el análisis de su obra puede tomarse como hilo conductor la trayectoria que siguió su formación intelectual en diversos momentos que desde luego estuvo condicionada por los cambios en su vida personal y política, los cuales fueron referidos en el apartado anterior. En el recorrido del pensamiento de Freire se puede ubicar una transición de un pensamiento más cercano al humanismo filosófico del catolicismo, pero en una versión coincidente con la Teología de la Liberación, hacia una postura más crítica cuyo propósito es transformar al mundo de manera radical, esto es, de raíz y a través de la educación, principalmente de los parias, de los oprimidos del mundo.

Aquí resulta importante realizar una acotación, dado que esta postura de Freire no deja de causar escozor, pero la perspectiva humanista del autor latinoamericano, aún en su versión más radical, tenía como objetivo suprimir las condiciones de opresión, pero no buscaba que los ahora oprimidos se convirtieran en opresores:

En el libro más conocido de Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, él sostiene una tesis original: la superación de la situación del oprimido no se puede dar simplemente cuando el oprimido asume la posición de opresor. Superar la contradicción oprimido-opresor no implica que los oprimidos se vuelvan opresores, sino eliminar la condición de opresión (Gadotti, 2007: 27).

Siguiendo a José Rubens Lima Jardimino (2020), se puede sostener que la evolución del pensamiento freireano se puede clasificar en tres etapas, pero desde sus primeros escritos está presente una visión educativa sustentada en la pedagogía crítica: “La pedagogía crítica, para Freire, significaba imaginar la alfabetización no sólo como dominio de habilidades específicas, sino también como un modo de intervención, una manera de aprender y leer la palabra como base para intervenir en el mundo” (Giroux, 2016: 298).

Desde el pensamiento crítico se trata de formar personas capaces de pensar e imaginar más allá de lo evidente, de situaciones que se suponen como dadas e inevitables, de manera que la función más relevante de los educadores es ofrecer a los alumnos alternativas para pensar y actuar de manera autónoma (Lima Jardimino, 2020).

LA PRIMERA ETAPA EN LA OBRA DE FREIRE

La primera etapa en la ruta teórica de Freire cubre el periodo 1959-1969 en el que publica sus textos *Educación y actualidad brasileña* (Freire, 2001) y *Educación como práctica de la libertad* (Freire, 1969). Dichas obras parten de una visión cercana a la teoría del desarrollo y desde la idea de que Brasil fuese una nación moderna, pero también desde el humanismo filosófico de la Iglesia católica. El primero de estos trabajos corresponde a la tesis que ingresó al concurso para participar por la Cátedra de Educación en la Universidad Federal de Pernambuco en 1959, en tanto que el segundo se publicó en 1969.

Los críticos del pedagogo brasileiro toman la obra de la primera etapa para etiquetarla como reformista, subjetivista e idealista (Lima Jardimino, 2020), pero el propio Freire acepta que en el proceso de su formación intelectual pudo haber cometido los errores que sus críticos le endilgan, así que refuta que la crítica está anclada en los primeros de sus libros:

Esas son críticas que se me vienen haciendo, sobre todo en América Latina. Me parece, sin embargo, que quienes me califican así, basándose en momentos ingenuos de algunos trabajos míos, criticados hoy por mí también, deberían obligarse a seguir los pasos que he dado. En realidad, en mis primeros estudios, al lado de ingenuidades hay también posiciones críticas. Por lo demás, no abrigo la ilusión ingenua y poco humilde de alcanzar la criticidad absoluta (Freire, 1999: 24).

Pero las críticas y la autocrítica propician una búsqueda de alternativas para complementar la propuesta de Freire que se inicia con el segundo bloque de su creación intelectual, la cual proporcionará un rasgo definitorio a la creación teórica del pensador latinoamericano, principalmente en lo que se refiere a la conceptualización del proceso educativo, el papel de los docentes, su perspectiva sobre el diálogo y la educación, pero en general sobre su propuesta pedagógica.

LA SEGUNDA ETAPA EN LA OBRA DE FREIRE

El segundo periodo en la creación intelectual del pedagogo amazónico coincide con la etapa final de su exilio, que abarca toda la década de los setenta y los inicios de los años ochenta, en donde desarrolla su trabajo en los continentes europeo, africano y la América Central. La experiencia de su estancia en Chile y algunas participaciones en los movimientos de masas y en el debate relativo a la reforma agraria influyeron en su elaboración teórica (Lima Jardimino, 2020).

El pensamiento del autor brasileño se desarrolla en dos vertientes: una de talante político, que imprimió en su libro *Acción cultural para la libertad* (Freire, 1975), con una clara influencia marxista y una estrategia de transformación a través de la acción y la revolución cultural en donde está presente la categoría del diálogo, que será retomada en el apartado final, pero desde una perspectiva de acción política:

En Marx encontró ciertas categorías que explican la explotación del trabajo y la situación en la que viven las clases más empobrecidas. En Marx encontró el concepto de alienación y de autodeterminación. Ciertamente, estos conceptos tienen que ver con la existencia de los opresores y los oprimidos (Gadotti, 2020: 26).

La otra vertiente está contenida en la *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 1970), obra en la que realiza una dura crítica a lo que denomina como educación bancaria, esto es, a una forma de entender al proceso educativo de manera vertical y, por lo tanto, autoritario, en donde el educador otorga a los educandos su conocimiento, como si verdaderamente se tratara de una cuenta bancaria, mediante contenidos fijos que no requieren reelaboración alguna de una realidad que se presenta como la única alternativa posible. En dicho modelo pedagógico existe roles claramente establecidos para el educador y el educando: “De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son depositarios y el educador quien deposita” (Freire, 1970: 72).

Considera la educación bancaria como un instrumento de opresión. En este marco, el sujeto de la educación es el educador, el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una especie de “recipientes” en los que se “deposita” el saber. De este modo, la educación bancaria será domesticadora, los educandos serán meros depositarios de contenidos, con mayor facilidad se adaptarán al mundo y más lejos estarán de transformar la realidad. Esta actitud educadora no fomenta la creatividad en el alumnado, sino que provoca en el propio alumnado el hábito de la pasividad y la indiferencia (Verdeja Muñoz, 2015: 88).

De acuerdo con Freire, la educación bancaria implica violencia, pues se efectúa sin escuchar al otro que está siendo educado. Pero también porque se le considera como un ignorante.

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro (Freire, 1970: 77).

La crítica a lo que Freire denomina *educación bancaria* es en realidad una crítica a los modelos pedagógicos de corte conductista, en los que el docente tiene la centralidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes tienen un papel cercano a la pasividad total, cuya comunicación es casi exclusivamente de una sola vía, y el diálogo ocupa un lugar marginal o inexistente en la forma en que se conceptualiza a la educación.

A partir de la crítica al modelo conductista que concibe a la educación como transmisión del conocimiento del docente hacia los estudiantes, Freire contrapone su propuesta pedagógica en donde se entiende que la educación implica ante todo producción de conocimiento y que en ello el diálogo ocupa un lugar central como se explicará en el siguiente apartado.

Según la perspectiva freireana, el objetivo es unir la educación a un proyecto histórico de emancipación social: las prácticas educativas deberían guardar relación con una teoría del conocimiento. Por consiguiente, la educación aparece como acto de conocer y no como una simple transferencia de conocimiento o bagaje cultural de la sociedad (Gadotti, 2007: 26).

Si bien Freire se reinventó a partir de la autocrítica y tomando en consideración las de los otros, es en esta etapa cuando se puede visualizar a la obra del autor brasileiro como un sistema pedagógico tal y como se sostiene en el último apartado.

LA TERCERA ETAPA EN LA OBRA DE FREIRE

La tercera etapa en la obra de Freire abarca desde la segunda parte de la década de los ochenta y hasta la publicación *post mortem* de algunos trabajos inéditos en los que destaca la *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto* (Freire, 2010), obra que, como su nombre lo indica, es una colección de cartas en donde se encuentra a un Freire en *estado puro*.

En esta etapa final, de acuerdo con Lima Jardilino (2020) existe un giro epistemológico en la obra de Freire hacia el concepto de la concientización en donde resalta la influencia de Lukács y su categoría de conciencia de clase (Lukács, 1969). Según Freire, la conciencia pasa de la concepción ingenua a una etapa de transición y finalmente aterriza en una conciencia crítica.

En los últimos años de su elaboración teórica, Freire publica varios textos muy relevantes entre los que destacan: *La importancia de leer y el proceso de liberación* (Freire, 2008); *La pedagogía de la autonomía* (Freire, 1996) y *Pedagogía de la esperanza* (Freire, 2005a). En este último libro realiza un análisis crítico de su trayectoria docente y de su praxis, así como un *corte de caja* de las críticas recibidas.

LA OBRA FREIRE COMO UN SISTEMA PEDAGÓGICO

En este apartado se considera a la pedagogía de Freire como un sistema que está estructurado a partir de cinco dimensiones cuya dialógica es el hilo conductor de las demás. El pedagogo brasileño, como ya se dijo, negaba que haya pretendido crear un sistema con el desarrollo de su formulación teórica; aunque consideramos que en términos académicos y de la praxis educativa resulta interesante una mirada desde este enfoque analítico:

La propuesta pedagógico-política de Paulo Freire se manifiesta como un sistema pedagógico-político abierto, que se expresa en cinco dimensiones de la educación: axiológica, dialógica, política, gnoseológica y metodológica. Con esto no intentamos encerrar el pensamiento de Freire en algún tipo de armadura epistemológica, ya que enfatizamos un rasgo fundamental de su propuesta: su perspectiva abierta, es decir, profundamente dialógica y radicalmente democrática (Lens, 2001: 11).

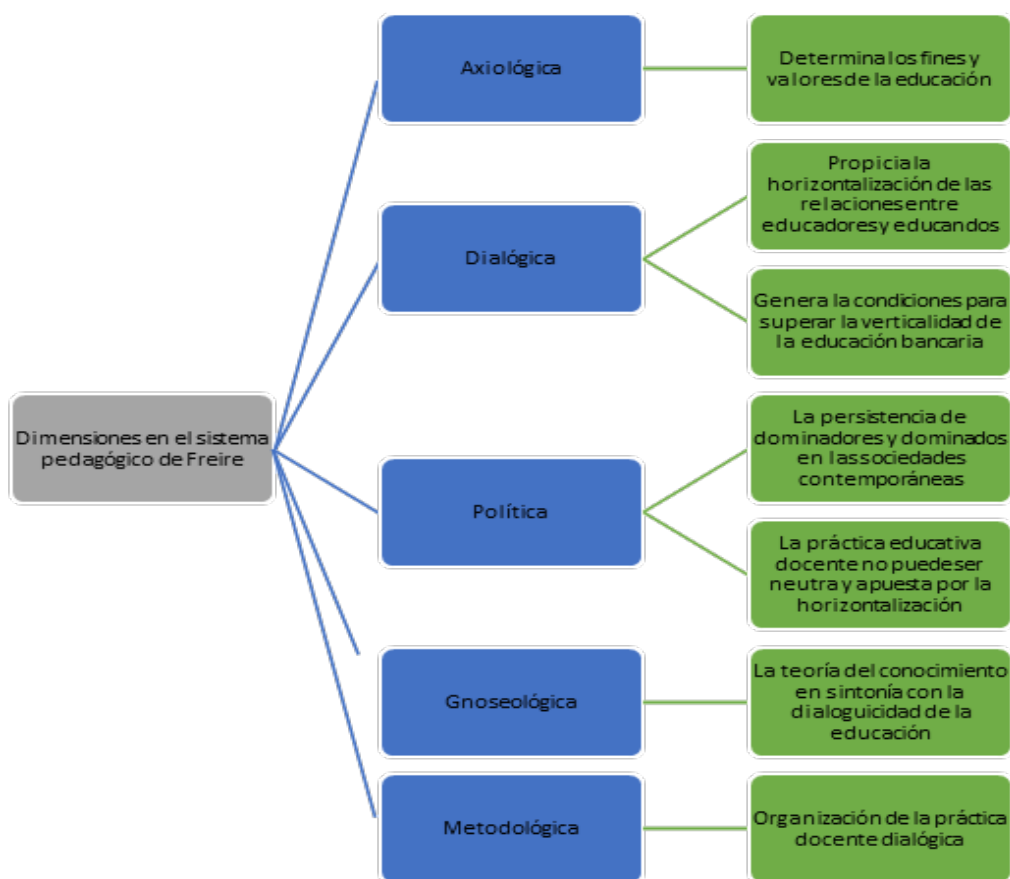
Con base en la cita anterior, es importante diferenciar entre el análisis desde la óptica de la pedagogía en donde la obra de Freire puede considerarse como un sistema en toda la extensión

de la palabra, aunque en la praxis de la docencia social y política tendría que vislumbrarse como un sistema abierto, de talante absolutamente democrático y dialógico.

El acto educativo, desde la perspectiva de la propuesta de Freire enfocada como sistema, busca la horizontalización de las relaciones humanas como propósito fundamental que, de facto, coloque al oprimido fuera de la órbita del opresor, de manera que la educación es la realización de esa utopía que está sustentada en el diálogo como una condición necesaria para lograr tal propósito. “La interacción horizontal es ya una realización de la utopía de una sociedad sin oprimidos, es decir, una sociedad estructurada de forma que no cohiba la expresión de las personas” (Santos Gómez, 2008: 160).

Como se verá, entender la pedagogía de Freire como sistema, otorga solidez a la obra del pensador brasileiro porque las cinco dimensiones consideradas como parte de un todo proporcionan coherencia a la propuesta teórica que está dispersa en diferentes textos.

Imagen 1. Dimensiones de la educación en el sistema de Freire



Fuente: elaboración propia con base en Lens, 2001.

Es importante enfatizar que estos cinco pilares de la teoría de Freire no pueden ser analizados de forma aislada porque solamente adquieren su significación plena si se estudian desde un enfoque holístico, es por ello por lo que se habla de un sistema, en donde el diálogo es el hilo conductor de toda la argumentación.

LA DIMENSIÓN AXIOLÓGICA

En cualquier proyecto educativo, ya sea que se expresen de manera explícita o que estén contenidos de forma implícita, están incorporados valores y fines que corresponden a una imagen del ser humano y a un proyecto de sociedad:

Por su carácter fundante, la dimensión axiológica es clave. En toda propuesta educativa hay una imagen de hombre y de sociedad en la que se funda sus principales objetivos. La dimensión axiológica es la dimensión de los valores y los fines de la educación (Lens, 2001: 32).

¿Cuál es el fin de la propuesta educativa de Freire? Sin duda alguna, la respuesta es la humanización del planeta mediante un proceso educativo transformador que libere a los oprimidos, propósito que marca el rumbo a la práctica educativa que el autor brasileño lo plasma de manera explícita a lo largo de toda su obra y de manera más enfática a partir de la segunda etapa de su producción teórica.

A partir de esta postura axiológica, que es el sustento de la pedagogía crítica, Freire tiene en claro que el cambio de raíz a la problemática social es difícil, pero que se puede lograr: “Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical y liberadora es promover la legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta” (Freire, 2010: 53).

De esto se sigue que el quehacer de los docentes no puede separarse de la acción política, que significa la organización de las clases populares con miras a la reivindicación social, por lo que la lectura crítica de lo que sucede en el mundo resulta imprescindible en la praxis educativa (Verdeja Muñiz, 2015).

Si se asume, como lo hace Freire, que el valor y propósito básico de la educación es transformar al mundo que se diagnostica como desigual e injusto, quien se diga seguidor del pensamiento del pedagogo brasileiro tendría que obtener las consecuencias de ese valor y actuar en consecuencia en su praxis como profesional de la educación.

LA DIMENSIÓN DIALÓGICA

La obra de Freire admite muchas lecturas, pero una de las constantes en su formulación teórica es que coloca a la relación con los demás como el punto neurálgico en su conceptualización de la teoría y la práctica pedagógica. A partir de este propósito, el diálogo está llamado a jugar el papel central en la propuesta pedagógica del pensador brasileño porque es el hilo con que se hilvanan las demás dimensiones de su construcción teórica desde una mirada holística.

En la propuesta de Freire, la dimensión dialógica está anclada en su concepción humanista de la educación y en su postura ético-democrática, en tanto que se concibe al diálogo como un recurso metodológico imprescindible para construir una democracia de carne y hueso.

Esta es la especificidad del diálogo, en tanto instancia racional y afectiva de comunicación horizontal, y en la que se juega la dimensión humana de hombres y mujeres. El marco del diálogo se sustancia en la apuesta freireana por una libertad y una democracia radicales (Lens, 2001: 32).

Pero el diálogo es también un método de conocimiento. “Para que el diálogo sea un método de verdadero conocimiento, los sujetos de conocimiento deben abordar la realidad científicamente buscando las conexiones dialécticas que explican la forma de la realidad” (Freire, 1990: 76).

El diálogo requiere de la humildad intelectual de los participantes, además de la práctica de valores fundamentales de la democracia, como lo es la tolerancia.

Por supuesto, descubrir la sabiduría *del otro* requiere humildad, bien por parte del educador, reconociendo los saberes con los que los educandos llegan a la escuela, o, por ejemplo, con respecto a otra cultura, requiere superar el etnocentrismo que nos lleva a pensar que nuestra cultura es mejor que otras. Desde este enfoque se presenta el diálogo como la forma de operar los fundamentalismos, de posibilitar el encuentro entre semejantes y diferentes. En esta construcción dialógica la pregunta surge como afirmación del sujeto y confronta la modalidad pedagógica de la contestación, de la respuesta única y definitiva (Lens, 2001: 62).

De acuerdo con Freire, el proceso educativo debe comenzar por la superación entre la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.

El diálogo entre profesoras o profesores y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos o ellas. Los profesores no son iguales a los alumnos por *n* razones, entre ellas porque la diferencia entre ellos los hace ser como están siendo. Si fuesen iguales, uno se convertiría en el otro. El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no nivela, no reduce el uno al otro. Ni es favor que el uno haga al otro. Ni es táctica mañera, envolvente, que el uno usa para confundir al otro. Implica, por el contrario, un respeto fundamental de los sujetos involucrados en el que el autoritarismo rompe o impide que se constituya (Freire, 2005a: 145).

Incluso, el diálogo está llamado a tener una función social más relevante, dado que se considera como una condición necesaria para la humanización del planeta, por lo que se convierte en la categoría central en la obra de Freire.

Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro (Freire, 1970: 98).

De manera que el diálogo tiene relevancia política, gnoseológica, política, metodológica y axiológica, en tanto que se entiende como un medio en la propuesta pedagógica del autor amazónico, pero también como un fin porque se entiende que las personas son *animales políticos* en el sentido que es en el ámbito social en donde se es verdaderamente humano, pero también cobra relevancia política porque, si bien se acepta que la educación no lo puede todo, es un factor necesario para erradicar las condiciones de opresión.

LA DIMENSIÓN POLÍTICA

La dimensión política en el sistema de Freire remite a un aspecto fundamental: el proceso educativo no se puede concebir como un acto neutro que sólo incluye aspectos técnicos desapegados del contexto en el que se desarrolla. Alguna corriente del pensamiento pedagógico presenta al proceso educativo como una transmisión de conocimiento despolitizado que no tiene otra finalidad que la formación académica de los educandos, en lo que se ha llamado como educación bancaria (Freire *dixit*).

De manera que el proceso educativo significa una toma de postura por parte de los profesionales de la educación en torno a la situación económica, política y social en la que éste se desarrolla, pero también sobre los objetivos de la educación:

El problema fundamental, de naturaleza política, está coloreado por tintes ideológicos, a saber, quién elige los contenidos, a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué. Qué papel les corresponde a los educandos en la organización programática de los contenidos; cuál es el papel, en otro nivel, de los y las que en las bases –cocineras, porteros, cuidadores– están involucrados en la práctica educativa de la escuela; cuál es el papel de las familias, de las organizaciones sociales, de la comunidad local (Freire, 2005a: 137).

Freire incluye en la dimensión política la categoría de cultura dominante en donde la escuela se convierte en el principal transmisor de ésta mediante el currículo y los contenidos, pero se ve reforzada por otras instancias culturales, sociales y políticas que también realizan la mencionada función reproductora (Gadotti, 2020).

LA DIMENSIÓN GNOSEOLÓGICA

La dimensión gnoseológica, como de las otras cuatro, da cuenta de la interrelación que existe entre ellas, en tanto que proporciona un soporte desde la Teoría del Conocimiento, la cual debe ser acorde con las dimensiones política, dialógica y axiológica del sistema educativo.

Tampoco es posible entender la dimensión gnoseológica de la educación, sin comprender las dimensiones dialógica y política, ya que Freire asume la comprensión de la educación como un acto de conocimiento en el marco de objetivos pedagógicos dirigidos por el ideario de la formación de sujetos críticos y realmente autónomos (Lens, 2001: 33).

En tanto que existe una cultura dominante, el ciclo gnoseológico, sostiene Freire, no concluye en la adquisición de nuevo conocimiento, sino que requiere la creación de uno nuevo en el cual “la concientización no puede parar en la etapa de la revelación de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica de la revelación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad” (Freire, 2005a: 99).

En lo que se refiere al concepto *concientización*, Freire realiza una autocrítica y afirma lo siguiente:

Creo que es posible y necesario hacer algunas observaciones a partir de estas reflexiones. Una de ellas es la crítica que me hago a mí mismo de haber tomado el momento de revelación de la realidad social como una especie de motivador psicológico de su transformación al considerar el proceso de concientización en La educación como práctica de la libertad. Mi error no estaba, obviamente, en reconocer la importancia fundamental del conocimiento de la realidad en el proceso de su transformación. Mi error consistió en no haber tomado esos polos conocimiento de la realidad y transformación de la realidad en su dialecticidad (Freire, 2005a:133).

Como se desprende de la cita anterior, conocer la realidad no significa que pueda de manera automática ser transformada, por lo que, de acuerdo con el autor, existe una relación dialéctica entre ambas categorías: “La transformación del mundo implica establecer una dialéctica de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es, en el fondo, nuestro sueño” (Freire, 2005a: 136).

Es aquí en donde se entiende el carácter sistémico del pensamiento pedagógico de Freire, en tanto que para pensar en el diálogo como categoría fundamental en su esquema, es necesaria la existencia del conocimiento.

¿Por qué es necesario entender a la educación como un acto de conocimiento? Primero, porque la única forma de pensar en el diálogo, es decir, en la existencia de sujetos libres y autónomos, es a partir de individuos que realmente conocen, y no que reciben en forma pasiva paquetes prefabricados de información. Segundo, porque sólo sobre la base de individuos intelectualmente autónomos, es decir, críticos, es posible pensar en ciudadanos movilizados y realmente participativos en el plano socio-político (Lens, 2001: 97).

En el siguiente apartado se abordará la dimensión metodológica en el pensamiento de Freire para tener todas las piezas completas de su propuesta pedagógica.

LA DIMENSIÓN METODOLÓGICA

Siguiendo a Lens (2001), en la dimensión metodológica surge la necesidad de que exista coherencia con los demás elementos de la propuesta pedagógica de Freire si se le mira como un sistema, en tanto que los métodos son instrumentos que tienen una relación directa con los fines de la educación con los que necesariamente deberán estar alineados.

No es posible concebir a las técnicas, métodos y didácticas en el vacío, ya que siempre dependen de un marco más amplio de significación, fundamentalmente de los objetivos de la educación que hayamos aceptado y adoptado. La propia idea de método (camino hacia) así lo señala (Lens, 2001: 112).

Uno de los rasgos característicos del pensamiento pedagógico tradicional, como ya se dijo con antelación, es el de concebir a los métodos y a la didáctica como elementos neutros de la práctica de la educación. A este respecto, habría que señalar que los métodos encuentran sentido en un enfoque global del proceso educativo.

La aceptación de la metodología dialógica implica la necesidad de la opción ético-política por parte de los educadores. No hay posibilidades de una práctica pedagógica realmente dialógica si no existe un compromiso social por parte de los educadores, así como si no se pone verdaderamente en juego una concepción política de la educación (Verdeja Muñiz, 2015: 64).

El diálogo es la esencia de la educación porque es un fin en sí mismo y una ruta hacia el conocimiento desde un punto de vista metodológico porque es el que posibilita la relación entre

educadores y educandos. “La dialogicidad de la educación exige el ejercicio de la libertad y la sustantividad democrática” (Verdeja Muñiz, 2015: 65).

LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE FREIRE Y LA CENTRALIDAD DEL DIÁLOGO

A partir de la revisión de las cinco dimensiones que pueden distinguirse en la obra de Freire, si se le entiende como un sistema, es posible juntar la pieza y presentar una visión de conjunto. Como sostiene Gadotti (2007), resulta imprescindible en la obra de Freire “distinguir sin separar” los aspectos teóricos de los del método y la praxis, con lo cual se puede tener un mejor entendimiento de su propuesta pedagógica. Es lo que se intentará en esta parte final, pero teniendo como hilo conductor a la categoría del diálogo.

LA TEORÍA DEL CONOCIMIENTO

La teoría del conocimiento en la obra de Freire sigue estando vigente cuando se refiere a dos ideas fundamentales, a saber:

1. Los aspectos gnoseológicos de la misma, esto es, aquellos que posibilitan la adquisición del conocimiento.
2. La conceptualización como acto dialógico, en donde no se transmite; sino se crea nuevo conocimiento.

EL MÉTODO

En lo que se refiere a la propuesta de Freire, además de la problematización que debe estar presente en el proceso de enseñanza, ésta debe contextualizarse a las necesidades de una sociedad en particular, pero teniendo presente los elementos siguientes:

1. Sembrar la curiosidad en el aprendizaje por parte de los alumnos, “leer el mundo” (Gadotti, 2007: 27).
2. Dialogar con lo que se busca, “compartir el mundo leído” (Gadotti, 2007: 27).
3. El proceso educativo como un medio de creación, producción y recreación del conocimiento.
4. La educación como un acto libertario.

LA PRAXIS

La praxis y su relación con la teoría y el método en la propuesta de Freire parte precisamente de entender a la educación como un acto que propicia la libertad, en tanto brinda el entendimiento que se logra colectivamente de lo que sucede en la realidad desde una postura política.

No obstante, desde la perspectiva académica, se puede tener presente la necesidad de la transdisciplinariedad; esto es, el diálogo de la teoría de la educación con las diversas disciplinas del conocimiento para potenciar sus posibilidades liberadoras en una comunicación de ida y vuelta, en caminos que se bifurca, se aleja, pero en donde es posible aprender del otro a través del diálogo.

CONCLUSIONES

En la obra de Freire, uno de los núcleos duros es la crítica a lo que él denominó la *educación bancaria*, entre otras razones, porque supone una relación vertical en las secuencias didácticas de la enseñanza y del aprendizaje, de manera que la contrapropuesta del autor brasileiro es la educación problematizadora. Ésta presupone a personas libres y autónomas que a su vez tienen en el diálogo la posibilidad de entablar una perspectiva horizontal de talante democrático.

Es así como se puede sostener que el diálogo es la esencia de la educación porque representa un fin en sí mismo, pero también es el camino hacia el conocimiento en tanto posibilita la relación entre los educadores y educandos que no implica sean iguales como sugieren algunos críticos de Freire.

En tanto que su filosofía parte de una antropología y una visión humanista del mundo, la educación es entendida como una práctica libertaria de personas autónomas, por lo que su andamiaje teórico supone relaciones sociales dialógicas, democráticas y de emancipación que se contraponen a aquellas relaciones de subordinación y opresión. Es así que en la *Pedagogía de la autonomía* realiza una crítica severa al neoliberalismo y a lo que él denomina como la *ética del mercado*.

La praxis de Freire, para decirlo sin medias tintas, es una acción transformadora que concibe a la educación como un acto político que, como ya se dijo, tiene sus bases en el diálogo, la problematización y la autonomía en la búsqueda de la emancipación de la humanidad.

FUENTES CONSULTADAS

- Dussel, Enrique (2002), *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Madrid, Trotta.
- Freire, Paulo (2010), *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata.
- Freire, Paulo (2008), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Ciudad de México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2005a), *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Ciudad de México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2005b), *Cartas a quien pretende enseñar*, Ciudad de México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2001), *Educación y actualidad brasileña*, Ciudad de México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1999), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Ciudad de México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1996), *La pedagogía de la autonomía*, Ciudad de México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1990), *La naturaleza política de la educación*, Madrid, Paidós.
- Freire, Paulo (1975), *La acción cultural para la libertad*, Buenos Aires, Tierra Nueva.
- Freire, Paulo (1970), *Pedagogía del oprimido*, Ciudad de México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1969), *Educación como práctica de la libertad*, Ciudad de México, Siglo XXI.

- Gadotti, Moacir (2020), "La conectividad radical de Paulo Freire. Algunas notas de esperanza para los tiempos oscuros", *Voces de la educación*, núm. especial, Xalapa, Voces de la educación, pp. 15-32.
- Gadotti, Moacir (2008), *Paulo Freire. Contribuciones a la pedagogía*, Buenos Aires, Clacso.
- Gadotti, Moacir (2007), *La Escuela y el Maestro: Paulo Freire y la pasión por enseñar*, São Paulo, Publisher Brasil.
- Giroux, Henry (2016), "Pedagogía crítica: Paulo Freire e a coragem para ser político", *Revista e-Curriculum*, 14 (1), São Paulo, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, pp. 296-306.
- Lens, José Luis (2001), *Comprender y reinventar a Paulo Freire*, São Paulo, Fundación para el progreso.
- Lima Jardimino, José Rubens (2020), "Paulo Freire y la pedagogía crítica: su legado para una nueva pedagogía desde el sur", *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15 (3), São Paulo, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, pp. 1072-1093.
- Lukács, György (1969), *Historia y conciencia de clase*, Ciudad de México, Grijalvo.
- Santos Gómez, Marcos (2008), "Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire", *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 155-183.
- Torres, Rosa María (2007), "Los múltiples Paulos Freire", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 29, Pátzcuaro, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe pp. 119-124.
- Verdeja, Muñiz, María (2015), "Aportaciones de Paulo Freire a la educación intercultural", tesis de doctorado, Universidad de Oviedo, Oviedo.

LIDIA GONZÁLEZ GONZÁLEZ

Es maestra en Metodología de la Investigación Educativa por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México-Chalco. Su línea de investigación es Comprensión lectora.



Evolución histórica y legislativa de la educación en el Estado de México

Historical and legislative evolution of education in the State of Mexico

Susana Lechuga Martínez

ISCEEM, México

susana.lechuga@isceem.edu.mx

Varela Maya, Sergio Gerardo (2022), *Evolución histórica y legislativa de la educación en el Estado de México*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 500 pp., ISBN 978-607-633-432-4

¿Cómo el campo del derecho se ha aplicado históricamente al desarrollo de la educación nacional y estatal, en particular en la redacción del Artículo 3º Constitucional? ¿Cómo se ha consolidado la educación en el Estado de México? ¿Cuáles ha sido sus pioneros; sus prioridades y sus personajes? ¿Qué actos de gobierno y de sus gobernantes estatales han trascendido en la educación de la entidad? ¿Qué papel desempeñó el profesor Carlos Hank González en la historia del estado y de su educación? ¿Cómo nació la máxima casa de estudios del Estado de México (UAEMéx)? ¿Cuáles hechos en la entidad se han convertido en hitos que han marcado el devenir de la administración y el gobierno de la entidad, sin los cuales no sería posible comprender la situación actual de la educación mexiquense? ¿Qué disposiciones legislativas, planes y programas propios de la entidad han resultado relevantes para el ámbito federal?

Estas y otras preguntas encontrarán respuestas con abundancia de información, datos, sucesos, anécdotas, documentos oficiales, todos expuestos, descritos, explicados y comentados por Varela Maya de manera amplia y amena. De ahí que la consulta de este libro publicado por la Universidad Autónoma del Estado de México será obligada para algunas líneas de investigación, entre ellas la de política y administración de la educación, para revisar la historia de la educación articulada a la evolución de sucesos legislativos acontecidos a lo largo de los sexenios estatales desde Isidro Fabela (1942-1945), hasta el actual gobierno de Alfredo Del Mazo (2017-2023). Asimismo, para los estudiosos de la historia será bueno saber que el libro también “contiene una serie de fotografías que intentan ilustrar, de alguna forma, el periodo del devenir histórico que en lo personal al autor le ha tocado vivir, con quienes han formado parte de su entorno formativo y político-administrativo en materia educativa” (Varela Maya, 2002: 16).

El libro consta de 500 páginas. Se integra por nueve capítulos, un listado de referencias, además del prólogo y el prefacio, la obra contiene un apéndice titulado “Mentores destacados, forjadores de México”. En él se expresa, a manera de reconocimiento, una suerte de síntesis biográficas de personajes, la mayoría oriundos del Estado de México, pero también de otros estados y latitudes como el caso, este último del sacerdote Doménico Marchetti originario de Italia; todos ellos son conocidos más con nombres de escuelas “e inclusive, algunos sitios de taxis o de comunidades del estado” (Varela Maya, 2002: 483). Muestra de ello son: Laura Méndez de Cuenca, de Amecameca; David Luz Arroyo Archundia y Ezequiel Arroyo Rubio, de

Temoaya; Narciso Bassols y Carlota Rosales Reynoso, de Tenango del Valle; Manuel S. Hidalgo, de Jilotepec; Rafael García Moreno, Miguel Salinas Alanís y Heriberto Enríquez Rodríguez, de Toluca; Matías López Pastén de Axapusco; Isidro Becerril Valdez, de Timilpan; María Remedios Colón Herrera, de Ocoyoacac; Lucio Tapia Gómez, de Tlalmanalco; Margarito Serrano Talavera, de Tenancingo. De otros estados o de la Ciudad de México menciona a: Adrián Ortega Monroy, María del Refugio Serrano Padilla, Lauro Gutiérrez Caloca, José María Albino Vasconcelos Calderón, Rafael Ramírez, Ignacio Ramírez López, Moisés Sáenz Garza, Francisco Luna Arroyo, Gregorio Torres Quintero y Humberto Jerez Talavera.

El primer capítulo contiene ideas y citas de autores de los siglos XV Y XVII como Vergerio y Amos Comenio, pero también del siglo XX y el XXI, por ejemplo: Taborda, Larroyo, Vygotski, Makárenko, Piaget, Ausubel, Freire, Ardila, entre otros. Contiene los antecedentes de orden teórico-conceptual, donde el autor se apoya en autores de la antigüedad de India, China, Egipto, el mundo hebreo y Grecia; define su idea de educación, de la docencia, la pedagogía, la psicología educacional, así como la educación en valores; este último tema especialmente abordado en este apartado apoyado sobre todo en Garza Treviño. La perspectiva del libro, orientado por el derecho, lo lleva a expresar que “la afirmación de los valores en la más temprana edad de los niños es el resultado de la educación, lo que redundará en que las conductas sociales individuales se enfoquen hacia el respeto absoluto de los derechos de todos” (Varela Maya, 2002: 37).

El segundo capítulo, el de mayor extensión, consta de alrededor de 140 páginas. Es el que da el nombre al libro, entre otros datos proporciona un análisis de todos los sexenios en el Estado de México a partir de 1942, con el gobierno de Isidro Fabela, hasta el actual con el gobernador Alfredo Del Mazo Maza, sin omitir que hubo sexenios con dos incluso tres gobernadores y varios secretarios de Educación.

Lo esencial del capítulo, e incluso del libro, es dar cuenta de la evolución educativa-legislativa del Estado de México, por ello el autor es generoso en datos de tiempo atrás y de otras latitudes culturales y geográficas. El autor revisa el concepto de educación desde el Acta Constitucional francesa (21 de junio de 1793) y las Cortes Generales y Extraordinarias de la Nación Española. En el país destaca la mención de José María Morelos y Pavón con los “Sentimientos de la Nación” (el cual daría como resultado el Decreto Constitucional para la Libertad de la América Mexicana, comúnmente llamado Constitución de Apatzingán)” (Varela Maya, 2002: 40). Asimismo, revisa el concepto de educación en la línea del tiempo “desde la época prehispánica, virreinal, independiente, siglo XXI, el Imperio mexicano, la Primera República federal, el Porfiriato, la Revolución mexicana, la posrevolucionaria ya en pleno siglo XX y lo que transcurre del siglo XXI” (Varela Maya, 2002: 41).

A finales de la segunda mitad del siglo XX, Isidro Fabela es el gobernador del estado (1942-1945), quien, según el autor de este libro, se dedicó a educar gobernando; así se crearon la Escuela Normal para Profesores en Servicio no Titulados, que se adelantó al Instituto Nacional de Capacitación para el Magisterio y 200 primarias, entre ellas la Justo Sierra en Toluca con 2 mil 400 alumnos. Mientras en el ámbito nacional se instituía el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Los gobernadores que secuencialmente estuvieron a cargo de la vida institucional de la entidad los enumera Varela junto con sus principales obras: Alfredo Del Mazo Vélez (1945-1951); Salvador Sánchez Colín (1951-1957); Gustavo Baz Prada (1957-1963); Juan Fernández Albarrán (1963-1969); Carlos Hank González (1969-1975); Jorge Jiménez Cantú (1975-1981); Alfredo Hilario Isidro Del Mazo González (1981-1986); Alfredo Baranda García (1986-1987); Mario Ramón Beteta Monsalve (1987-1989); Ignacio Pichardo Pagaza (1989-1993); Emilio Chuayffet Chemor (1993-1995); César Octavio Camacho Quiroz (1995-1999); Arturo Montiel Rojas (1999-2005); Enrique Peña Nieto (2005-2011); Eruviel Ávila Villegas (2011-2017) y Alfredo Del Mazo Maza (2016-2023).

Entre un sinnúmero de datos sobre políticas educativas, planes, programas, acciones, instituciones, anécdotas del sector de la educación, el autor explica cómo se iniciaron los estudios de posgrado dirigidos al magisterio estatal, con la creación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), durante el sexenio de Jorge Jiménez Cantú (1984-1980), lo cual abona a la construcción de otra historia más de este Instituto y su cometido social.

En el capítulo tres se muestran de manera exhaustiva las causas y efectos de las distintas reformas, modificaciones y adiciones que ha experimentado en su evolución el Artículo 3º

Constitucional. Expresa Varela que “el 12 de diciembre de 1934 el artículo 3º sufre su primera reforma, decretándola el presidente Cárdenas” (Varela Maya, 2002: 185).

El capítulo cuatro contiene un análisis sobre cómo se han articulado los tratados internacionales en educación y en derechos humanos con el proceso de definir el derecho a la educación nacional en nuestro país. ¿Cómo se ha desarrollado este derecho a la educación en el Estado de México? La respuesta se da en el siguiente capítulo.

En el capítulo seis se da cuenta de la situación cuantitativa de diferentes niveles de escolaridad. De igual manera se apunta el surgimiento en un momento histórico de una serie de instituciones especializadas como: 1) La Escuela Judicial, 2) el Instituto de Estudios Notariales, 3) El Colegio Mexiquense, A.C., 4) el Colegio de Estudios Hacendarios, 5) el Centro de Formación Electoral, 6) el Instituto de Estudios Legislativos y 7) el Instituto de Seguridad y Justicia.

El capítulo siete es el segundo en extensión, alrededor de 100 páginas. Se enfoca en describir decisiones trascendentales de la política educativa en el gobierno de Enrique Peña Nieto, así como de la etapa de transición de este sexenio hacia el nuevo régimen surgido en 2018. ¿Cómo las reformas educativas del sexenio de Peña Nieto afectaron y se manifestaron en el territorio mexiquense? De tales cuestiones se habla en el siguiente capítulo, el capítulo ocho.

Por último, el capítulo nueve es una síntesis muy apretada, en 20 páginas, de las aportaciones que hace el sistema educativo del Estado de México a la educación nacional, por ejemplo:

1. El Programa de Convivencia Escolar, con sus respectivos protocolos para la prevención, detección y actualización en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato.
2. La Ley para Prevenir y Atender el Acoso Escolar.
3. La creación del Sistema de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes.
4. Creación del Programa “Comunidad de Inglés y Computación para Todos”.
5. Programa “Mi Escuela Segura”.
6. Plan de Acción para la Convivencia Escolar y Prevenir la Violencia.

El autor, en el capítulo dos, antes de iniciar su análisis, abre con un epígrafe del pensamiento de Gibrán Jalil Gibrán: “Es en verdad triste si extendiendo mi mano vacía a los hombres y nada recibo; pero es más triste si extendiendo mi mano llena y nadie toma de ella” (Varela Maya, 2002: 56). Esta obra nos proporciona elementos para el estudio que con seguridad mejorará nuestra comprensión de la educación estatal, sea una mano llena; así que, leamos su enfoque, sus datos sobre el origen y evolución del sistema educativo del Estado de México y su legislación. Debatamos o afirmemos sus puntos de vista.

SUSANA LECHUGA MARTÍNEZ

Es doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Actualmente se desempeña como docente investigadora en el ISCEEM Sede Toluca, en la línea de investigación “Política y Administración de la Educación”. Entre sus más recientes publicaciones destacan, como autora: La Educación en los Informes de Gobierno: la investigación documental del ISCEEM (próximamente); “Hacia una antropología atmosférica y del cambio climático: teogonía, modelación, controversias y economía atmosférica”, *Revista ISCEEM*, (32), Toluca, ISCEEM, pp. 105-107 (2023); como coautora: “Pertinencia de la investigación en el ISCEEM”, *Formación Docente y políticas educativas en México: finales del sexenio 2012-2018*, Toluca, ISCEEM, pp. 17-28 (2021).

Transmisión del patrimonio arquitectónico, capillas en Malinalco, México

Transmission of architectural heritage, chapels in Malinalco, Mexico

Maribel García Talavera

ISCEEM, México

maribel.garcia@isceem.edu.mx

Arellano Lechuga, León (2021), *Transmisión del patrimonio arquitectónico, capillas en Malinalco, en México*, Ciudad de México, Colofón, 179 pp., ISBN 978-607-635-257-1

La UNESCO ha dirigido recientemente negociaciones multilaterales para lograr que la cultura sea considerada como un bien público mundial que será de mucha utilidad para que se logren los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas. En ese sentido se define un conjunto de derechos culturales que ha de tenerse en cuenta, entre ellos está el derecho de las comunidades a transmitir sus conocimientos ancestrales y a proteger su patrimonio cultural y natural. Se concibe que:

La cultura desempeña un papel fundamental en nuestras sociedades. A través de ella cada uno puede descubrir su humanidad común y convertirse en un ciudadano libre e ilustrado. Es la columna vertebral de nuestra sociedad. Y, sin embargo, a pesar de los avances, todavía no ocupa el lugar que se merece en las políticas públicas y en la cooperación internacional (Unesco, 2022).

De acuerdo con ese concepto, la cultura es producto de un proceso social que ha trascendido a través de los años y al cual cada generación que pasa siempre aporta elementos inéditos que lo enriquecen. En cierto sentido, la palabra cultura se entiende como conjunto de cosas valiosas; sistemas de actitudes, valores, creencias, pautas de comportamiento explícitas o implícitas, conocimientos, edificaciones, artes, que pueden ser compartidos con la sociedad y transmitidos de generación en generación; “constituye el patrimonio singularizado por los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos; el núcleo central de la cultura son las ideas tradicionales, y especialmente, los valores vinculados a ellas” (Kroeber y Kluckhohn, citados por Bartolomé, 2006: 90).

Con elementos semejantes, el autor del libro que aquí se reseña se pregunta: ¿Cómo los objetos patrimoniales arquitectónicos han sido designados por distintas sociedades para ser legados a otras generaciones de una comunidad territorio específica, como el caso de Malinalco? ¿Para qué se han transmitido estos patrimonios culturales y quiénes lo han hecho? ¿Qué actores sociales, operaciones y procesos han posibilitado esta transmisión? ¿Cómo se liga la identidad de las comunidades a su arquitectura religiosa?

En la marcha de la investigación realizada para contestar estas preguntas sobre la *Transmisión del patrimonio arquitectónico, capillas en Malinalco, México* se plasma un viaje por la cultura desde sus orígenes hasta llegar a Malinalco. El escritor lleva al lector por un tour a través

de las etapas de la cultura de las civilizaciones más representativas o que más han aportado a la humanidad. Al margen podemos comentar que Malinalco es un municipio al sur del Estado de México en donde el clima es mayormente cálido y semihúmedo, el lugar perfecto para practicar turismo de aventura y religioso (juntos o separados) al contar con arquitectura prehispánica, pero también con ocho capillas antiguas en su territorio.

En ese sentido, es preciso mencionar que el texto expone algunas cifras sobre el patrimonio oficial que posee México, entre los que se encuentran: 20 millones de bienes muebles, 56 declaratorias de zonas de monumentos históricos, nueve ciudades históricas, siete sitios arqueológicos, dos sitios de belleza natural, un sitio mixto, y un monumento aislado declarado Patrimonio Mundial por la Unesco. No obstante, el autor se centra en el patrimonio arquitectónico de carácter religioso.

La investigación se apoyó en la observación directa en las localidades, entrevistas a pobladores y a informantes calificados, levantamientos topográficos, fotométricos y fotográficos. Las capillas en las que el autor enfocó su estudio se encuentran ubicadas en las comunidades de Jesús María y San Nicolás ambas ubicadas en Malinalco. Se parte de la idea de que el patrimonio es la noción de base que sirve para caracterizar el tipo de objetos arquitectónicos sometidos a transmisión, y la transmisión es parte de un proceso de formación de la herencia cultural y como instrumentalizaciones de resignificaciones sociales de los objetos arquitectónicos.

El libro se estructura, además del apartado metodológico, con tres capítulos: 1. La noción de patrimonio; 2. La transmisión del objeto arquitectónico patrimonial; y, 3. La transmisión del objeto arquitectónico patrimonial en Jesús María y San Nicolás, Malinalco.

En el primer capítulo León Arellano plantea al *patrimonio* como parte de la cultura, cercano a la noción de herencia cultural; retoma definiciones de varios autores y en las conclusiones se lee que en los elementos del heredaje se reconocen objetos (tangibles o intangibles) de un pasado que se transmite como parte de procesos de reproducción social y cultural en los que se legitima y construye una identidad.

La cultura y el patrimonio son dos elementos indisolubles. Para Mohen, retomado por Arellano, el fenómeno cultural consta de cinco niveles, de acuerdo con la amplitud de la influencia del fenómeno: cultura, herencia cultural, civilización, patrimonio y lugar de memoria. Para el autor, el patrimonio se puede definir como el conjunto de objetos culturales, diacrónicos designados, donados, transmitidos y adoptados temporalmente por entes sociales en un proceso de herencia cultural que permite y legitima la reproducción social de los últimos.

Expresa que los objetos patrimoniales son variados, toda herencia material es una herencia cultural, los bienes familiares y la continuidad del linaje. Los monumentos también son herencias culturales que tienen un marco histórico y artístico.

Arellano lleva al lector a un viaje por diferentes épocas para conocer la trascendencia del concepto de patrimonio, este viaje comienza en Roma en la época clásica, para luego pasar a la Edad Media, el Renacimiento, el Barroco, la Ilustración (periodo en que se surge un concepto de disfrute del arte en el que aparece el museo como tal), en este periodo en Italia hacia 1798 el patrimonio es integrado al Estado y se vuelve público. La Revolución francesa es otro periodo en el que el patrimonio pasa a ser derecho exclusivo del Estado con carácter profesional y científico, es así como la Revolución crea instituciones de carácter cultural relacionadas con la conservación. El Romanticismo es un periodo en que se da especial atención a la pintura. Durante los siglos XIX-XX el monumento histórico adquiere especial relevancia, en este periodo surge la disciplina: Arquitectura de los monumentos históricos y se crean instituciones centrales dedicadas a la gestión de monumentos. En México, por ejemplo, surge en 1858 la Comisión de Monumentos dentro de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística.

Fue durante el mandato de Porfirio Díaz que se promulgan dos decretos para proteger los monumentos. Ya en la época contemporánea en México en 1970 surge la Ley Federal del Patrimonio Cultural de la Nación y que dos años más tarde fue sustituida por la Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas que sigue vigente. En el siglo XIX surgen nuevos elementos de patrimonio con la llegada de la Química, como la radioactividad y la fotografía.

En el segundo capítulo, el autor menciona que los objetos patrimoniales pueden ser tangibles o intangibles, y a través de la selección de estos puede que se alineen de acuerdo con la interpretación de un ente social, donde el pasado coincida con la intención política, cultural, económica del presente. La principal característica de los bienes patrimoniales es la posibilidad de que los actores sociales puedan hacerlos transitar en el tiempo.

Ejemplo de la deformación del patrimonio es la demolición de recintos prehispánicos para construir encima templos y palacios. La deformación de las edificaciones es una acción predefinida.

La arquitectura, en esencia patrimonial, está íntimamente relacionada con la historia, los usuarios, los habitantes, los propietarios, los promotores, por eso la transmisión implica una adopción compleja pero posible y necesaria.

Otro tipo de transmisión de los objetos arquitectónicos que se destaca en este libro es la que relaciona los aspectos de la autenticidad, fidelidad u originalidad con los momentos históricos. Se menciona que fue a principios del siglo XX que la restauración del patrimonio empezó a adquirir relevancia y después de la Segunda Guerra Mundial regularizó la práctica de la reconstrucción en Europa.

El autor menciona que en el caso de México fue José Vasconcelos quien ayudó a promover el Proyecto Nacionalista en el que surge el departamento de Bellas Artes, así mismo impuso desde la Secretaría de Educación Pública medidas drásticas de control cultural.

En el capítulo tercero, el autor expone la investigación de campo, llevada a cabo en el municipio de Malinalco que, como ya se relacionó antes, se encuentra ubicado al sur del Estado de México. Se trata de un municipio hermoso en todos los sentidos geográfico, social y cultural, pero con poco desarrollo social y económico como se ve en el alto nivel de analfabetismo, el bajo nivel de infraestructura urbana y la carencia de servicios en las viviendas; como sucede en nuestro país con las localidades predominantemente agrícolas.

Las localidades de Jesús María y San Nicolás se encuentran ubicadas al norte del municipio y ambas integran un solo plano. Entre sus antecedentes prehispánicos, el autor retoma a Hernández quien menciona que Malinalxóchitl aparece como la fundadora de Malinalco. Era en Malinalco en donde se entrenaba a los guerreros águila mexicas. Es ahí donde se encuentra el templo monolítico construido en el siglo XVI poco antes de la conquista española.

Las capillas de Jesús María y San Nicolás fueron erigidas tras la conquista española. Según esta investigación, los franciscanos fueron los primeros en ocupar la zona de Malinalco en 1529 y luego hacia 1540 llegaron los agustinos a la zona. Una de las primeras acciones de los frailes, contra las creencias de las culturas originarias en la zona, fue la destrucción de objetos religiosos como templos, altares y la prohibición de sus ceremonias públicas. Luego los asentamientos se reorganizaron con ayuda de los caciques; se catequizaba a los nativos y se planteaba la construcción de un convento. Los agustinos fomentaron la tradición de construir templos en cada centro mayor, la localización y disposición de los conventos responde al esquema de la erradicación, transmitiendo rasgos mayores de la organización y orientación arquitectónica prehispánica a la arquitectura colonizadora.

La Nueva España se construyó geopolíticamente siguiendo ante todo los patrones de asentamientos nativos y en el caso de obras religiosas se adoptaron algunos rasgos mayores de objetos arquitectónicos religiosos prehispánicos.

La construcción de los templos era financiada por la Corona, pero la mano de obra la obtenían de los nativos que eran explotados laboralmente aunque la esclavitud había sido abolida. Los nativos vieron disminuida su población debido a las epidemias y maltratos y por eso la Corona decidió reubicar a los nativos en la cabecera.

El barrio de Santa María Xoquiac aparece en documentos del siglo XVII y XVIII junto al barrio de San Nicolás. Es hasta mediados del siglo XVII o inicios del XVIII que se habría podido iniciar la construcción de las capillas actuales en aquellas poblaciones. Las construcciones resultaron ser eclécticas. La identificación tipológica que la arquitectura de los sujetos y barrios no obedecía a reglas estrictas.

De acuerdo con este texto, en el año 1777 las capillas de ambas comunidades seguramente ya se encontraban terminadas y menciona que tal vez en algún punto las construcciones coincidieron; sin embargo, los elementos arquitectónicos resultan ser diferentes entre ellos aun y cuando están separadas apenas por 200 metros de longitud. Expresa el autor que los conquistadores adoptaron algunos rasgos culturales prehispánicos y fueron suplantados con nuevas instituciones y tradiciones en operaciones de transmisión que implicaron un trabajo arduo de comensuración y deformación.

Entonces, la monumentalidad prehispánica fue reemplazada por una monumentalidad religiosa cristiana que cumplió propósitos como: espacio social para la evangelización, espacio simbólicamente instructivo, manifestación de orden social, obra de congregación, construcción de identidad comunitaria, así como político estratégico, entre otros.

La migración de la población de Malinalco en el siglo XVIII hizo que se trasladaran del sur al norte llevando consigo sus patronos y con ello deformando el patrimonio religioso y fragmentando el grupo social. La capilla representa un elemento sumamente significativo para la comunidad, pues la imagen de la Inmaculada Concepción fue adoptada por la población migrante de Xoquiaco.

También se describe cómo las comunidades de Jesús María y San Nicolás tuvieron su transmisión patrimonial casi a la par. Menciona el autor que desde antes de 1857 los liberales habían actuado para traspasar las tierras de la iglesia a manos privadas, por ejemplo, con el Decreto de Desamortización de Fincas Rústicas y Urbanas de las corporaciones civiles y eclesiásticas del 25 de julio de 1856; pero, en 1859 el 12 de julio con el Decreto de Ley de Nacionalización de los Bienes del Clero la arquitectura religiosa fue adoptada jurídica y retóricamente por el Estado.

Así con ese acto jurídico México se sumó a Francia en la Nacionalización del Patrimonio de la Iglesia. Pero es hasta 1867 que en México se comienzan a aplicar medidas como el inventario del patrimonio (aunque fue generalmente tratado como objeto administrativo y visto más como bien inmueble que como bien cultural).

El libro menciona que difícilmente se pueden diferenciar los límites de las comunidades de Jesús María y San Nicolás, pues parecen ser una misma aunque los habitantes tienen una distinción identitaria contundente, que tiende a la rivalidad.

Desde los años setenta y hasta la fecha, paralelamente a la transmisión de las comunidades, Malinalco y sus capillas fueron reconocidas, dimensionadas, patrimonializadas con valores turísticos y de desarrollo por los gobiernos federal, estatales y municipales. En consecuencia, según Arellano, en los últimos años se han aplicado programas de restauración de las 11 capillas más representativas de Malinalco; sin embargo, su estado de conservación no es bueno.

Las celebraciones y fiestas de los pueblos amalgaman en una sola vez todas las manifestaciones culturales que identifican a las comunidades y promueven la participación y el sentido de pertenencia de los pobladores. La totalidad cultural desde esta perspectiva permite ubicar mejor el papel de la arquitectura religiosa.

Durante las entrevistas llevadas a cabo en este estudio es notorio que los habitantes de las comunidades de San Nicolás y Jesús María siempre han estado buscando apoyos gubernamentales para la restauración de sus capillas y les han sido negados, argumentando la falta de presupuesto. En la restauración de las capillas ha intervenido el INAH, pero los arreglos han recaído en los sacristanes y encargados de las capillas.

En el apartado de Conclusiones se reafirma la tesis de que la arquitectura es el lugar de la vida social y “el patrimonio [arquitectónico] es primariamente el sustento de la identidad cultural, social y política. Es la base del acuerdo comunal, local y nacional” (p.163). Con el estudio de la transmisión de los objetos arquitectónicos es posible explicar su reconfiguración, la de propios objetos, pero también la de los grupos humanos que se relacionan con ellos.

A manera de síntesis se apunta en el libro que:

- El patrimonio designa a objetos transmitidos o heredados socialmente, son objetos que pertenecen al campo de la cultura; una manifestación intelectual humana la cual fue elegida e instrumentalizada por los entes sociales para ser transmitida a otras generaciones

con fines de legitimación y reproducción social; deriva de la noción que se refería a los bienes heredados del padre.

- México posee uno de los acervos patrimoniales más extensos del mundo, con enormes efectos en la vida política, social, cultural y económica del país.
- En el proceso de transmisión de objetos arquitectónicos patrimoniales encontramos cuatro operaciones, en la etapa performativa se distingue: la deformación y la conservación-restauración, mientras que en la etapa institucional se distinguen las operaciones de reutilización y trascendencia.
- Las comunidades de San Nicolás y Jesús María en el municipio de Malinalco surgieron como adopciones españolas de los asentamientos originales, por lo tanto, como una mezcla de características culturales; en ambas es fuerte la organización comunitaria para transmitir su patrimonio arquitectónico religioso, así como su “fuerte lazo sentimental, histórico e identitario” (p.161) con éste.

FUENTES CONSULTADAS

Bartolomé, Miguel Alberto (2006), "Pluralismo e interculturalidad", en Bartolomé, Miguel A., *Procesos interculturales antropología política del pluralismo cultural en América Latina*, Ciudad de México, Siglo XXI, pp. 85-131.

Acevez, Juan Luis (2022), "MONDIACULT 2022: los Estados adoptan una declaración histórica en favor de la cultura", Nueva York, UNESCO, comunicado de prensa, 7 de octubre de 2022, <<https://cutt.ly/v691hLO>>, 3 de julio de 2023.

MARIBEL GARCÍA TALAVERA

Es estudiante de la Maestría en Investigación de la Educación, generación 2022-2024, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), en Toluca, Estado de México.

La *Revista ISCEEM* es el órgano especializado para el intercambio de ideas y reflexiones sobre desarrollos disciplinarios, de investigación y científicos del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

CRITERIOS PARA LAS COLABORACIONES:

- Sólo se reciben para publicación materiales inéditos. Se exige a los autores no someter simultáneamente sus escritos a otra publicación.
- Su recepción no implica compromiso de publicación, ya que serán sometidos a arbitraje.
- Las modalidades serán: avances de investigación, artículos, ensayos y reseñas.
- Se contempla que los artículos y ensayos contengan título, presentación o introducción, desarrollo, conclusiones, notas finales, bibliografía y anexos.
- Para el caso de los avances de investigación, se sugieren los siguientes apartados: introducción, planteamiento, objetivos e hipótesis, justificación, metodología, referentes teórico-empíricos, conclusiones o, en su caso, avances preliminares y bibliografía.
- Los trabajos deberán ser presentados en archivo word y en ejemplar impreso sin nombre del autor.
- Debe enunciar explícitamente si el escrito corresponde a avances de investigación, artículos, ensayos o reseñas.
- Los títulos y subtítulos se anotarán sin punto.
- El título aclarará, al calce, su propósito, alcances y si forma parte de un avance de tesis, proyecto o investigación. Además, deberá coincidir con el desarrollo del documento.
- Todo escrito deberá contener al inicio un resumen de 150 palabras y términos clave.
- Se utilizarán mayúsculas y minúsculas, teniendo pulcritud en la ortografía y en el uso de los signos de puntuación. Desde luego que la coherencia deberá estar presente.
- Debe ajustarse a una extensión mínima de 10 cuartillas y una máxima de 20, excepto las reseñas que serán de entre 3 y 5 cuartillas, letra Arial de 12 puntos, interlineado de 1.5, sin macros, viñetas ni bordes. La medida de la sangría será de cinco caracteres y sólo se usará en el primer párrafo.
- Las citas se usarán dentro del texto bajo la notación Harvard, ejemplo: (Rockwell, 1986: 302).
- Las notas aclaratorias deberán hacerse al final del documento y antes de la bibliografía (también pueden agregar citas, usando el sistema arriba enunciado).
- Por ningún motivo se aceptan dos formas de citar en un documento.
- La bibliografía se ordenará alfabéticamente al final del texto y después de las notas finales; debe contener todos los datos de una ficha en el siguiente orden:

Bobbio, Norberto (1979). *El futuro de la democracia*, Fondo de Cultura Económica: México.

Para el caso de artículos o compilaciones:

Delgado, Marco A. (2008). "Un estudio de caso en una comunidad náhuatl", en: *Participación social en la educación*, Observatorio ciudadano de la educación A.C., México.

- Los vocablos extranjeros deberán escribirse en letra cursiva.
- Se anotará el nombre completo de instituciones y organismos públicos la primera vez que se aluda a ellos; seguido de las siglas entre paréntesis. En menciones posteriores, solamente las siglas.

- En archivo aparte, el autor incluirá una ficha curricular que contenga: nombre completo, formación académica, institución y lugar donde labora, correo electrónico y teléfono particular.
- Se sugiere que los cuadros, esquemas y mapas se incluyan en el apartado de Anexos.

PROCESO DE DICTAMINACIÓN:

- La Coordinación de Difusión y Extensión emitirá un primer dictamen de orden técnico.
- Todos los trabajos serán sometidos a la dictaminación conocida como “pares ciegos”.
- Para evitar el empate, habrá tres dictaminadores.
- Los dictaminadores podrán aceptar, condicionar o rechazar los trabajos. Se condicionará un escrito cuando, a criterio de los dictaminadores, el autor deba corregir elementos sustanciales del mismo.
- Cuando se descubra plagio, el escrito será rechazado automáticamente.

ENSAYO

Contribución acerca del fenómeno educativo que usa elementos teórico metodológicos para enriquecer, valorar y analizar diversos tópicos con flexibilidad y pertinencia; maneja temas de actualidad con una perspectiva pertinente y de primera mano. El ensayo es un punto de vista crítica y sistemáticamente fundamentado que da cuenta del estilo propio del autor.

ARTÍCULO

Contribución que describe resultados originales de investigación de una manera clara, concisa y fidedigna. Alude a temáticas y problemáticas que contribuyan a profundizar en el conocimiento y discusión acerca de los fenómenos educativos. En el artículo se debe sustentar una idea central (ya sea tesis, hipótesis).

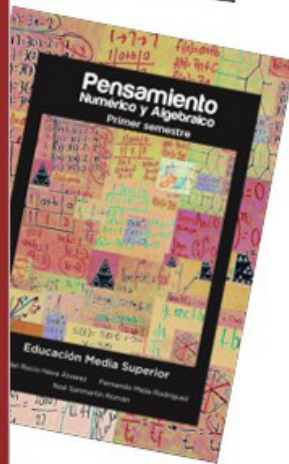
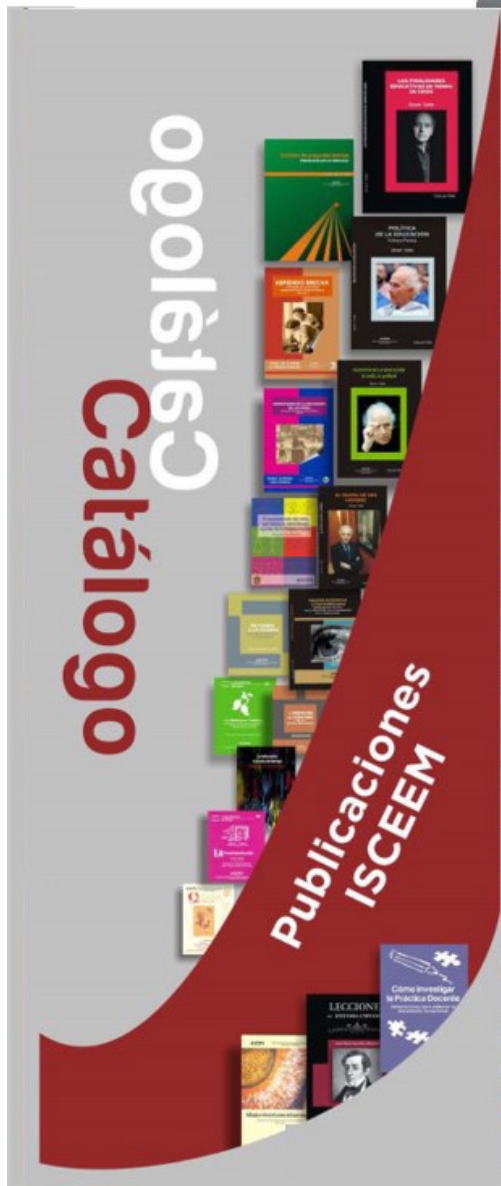
INFORME DE INVESTIGACIÓN

Presenta de manera sistemática y estructural los avances preliminares o finales de una investigación; por su carácter, alude al objeto de estudio, objetivos, supuestos o hipótesis, metodología, marco de referencia y conclusiones. De hecho pondera los hallazgos y conocimientos nuevos resultado de un trabajo teórico y, en su caso, empírico.

RESEÑA

Escrito breve que da testimonio de una temática, evento, obra o fenómeno. Su intención es dar a conocer la relevancia de lo reseñado a partir de la clara identificación del objeto que se da a conocer. Además de ser un escrito descriptivo, es un ejercicio crítico que exige el punto de vista de quien reseña.

Publicaciones ISCEEM



Disponibles en Sede Toluca
y Divisiones Académicas de
Ecatepec, Chalco, Tejupilco
y Nextlalpan

www.isceem.edomex.gob.mx

