

Índice

artículos

- Orígenes de los posgrados en Educación en México: entre la formación de docentes y la profesionalización del magisterio 1
David Pérez Arenas
- Dilemas en la alimentación de los estudiantes de educación básica 15
Sergio Pérez Sánchez
- Evoca-acción: un aporte epistémico, metodológico y pedagógico 23
Rocío Elizabeth Salgado Escobar

ensayos

- Una reflexión de las características en estudiantes que se preparan para el quehacer científico 35
Norma Laura García-Saldívar/Beatriz Rosalía Urbieto-Ubilla/María Reyes Altagracia González-López
- La investigación documental del ISCEEM: serie La Educación en los Informes de Gobierno 43
Susana Lechuga Martínez
- La educación socioemocional: las peras del olmo. Algunas implicaciones de la propuesta 53
José Antonio Romero Rangel
- La formación y el ingreso del profesorado de Educación Básica de la región sur del Estado de México 63
Carpóforo Emilio Martínez Vences

reseñas

- El coeficiente de profesionalización. Nuevos desafíos de la Gestión Municipal 77
María del Carmen Francisca Sánchez Flores

Orígenes de los posgrados en educación en México: entre la formación de docentes y la profesionalización del magisterio

Origins of postgraduates in education in Mexico: between teacher training and the professionalization of the teaching profession

David Pérez Arenas

 <https://orcid.org/0000-0001-5653-0332>

ISCEEM, México, Nextlalpan

david.perez@isceem.edu.mx

recibido: 20 de enero de 2023 | aceptado: 23 de mayo de 2023

ABSTRACT

The article exposes the controversies that arose with the emergence of postgraduate studies in education, both in the national educational system and in the particular one of the state of Mexico, in two different periods of the 20th century, with similarities in the type of institutions and purposes of the programs; but differences, in the meaning given to the training of teachers at different levels and in the professionalization processes that guided the origin and development of the programs of two pioneering postgraduate institutions for the Mexican teaching professions: the Higher Instituto of Sciences of Education and the Superior Normal School of the State of Mexico. The analysis also allows us to understand the debates and tensions that postgraduates in education courses currently face; likewise, measure the changes that have occurred in these programs.

Keywords: Postgraduate Education, Professionalization, Academic Training, Research, Teaching.

RESUMEN

El artículo expone las polémicas que se dieron con el surgimiento de los estudios de posgrado en educación, tanto en el sistema educativo nacional como en el particular del Estado de México, en dos épocas diferentes del siglo XX, con similitudes en el tipo de instituciones y propósitos de los programas; pero diferencias, en los sentidos otorgados a la formación de los docentes en sus diferentes niveles y en los procesos de profesionalización que orientaron el origen y desarrollo de los programas de dos instituciones pioneras en los posgrados para al magisterio mexiquense: el Instituto Superior de Ciencias de la Educación y la Escuela Normal Superior del Estado de México. El análisis permite comprender a su vez los debates y las tensiones que enfrentan en la actualidad los posgrados en educación; asimismo, dimensionar los cambios que se han dado en los últimos años en estos programas.

Palabras clave: posgrados en educación, profesionalización, formación académica, investigación, magisterio.

INTRODUCCIÓN

¿Qué relación existe entre el origen de los posgrados en educación del sistema educativo nacional, el subsistema estatal mexiquense y el centenario de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP)? De manera directa, ninguna; ya que los primeros tienen sus orígenes en 1911, a principios de la segunda década del siglo XX, y los dependientes del subsistema educativo estatal mexiquense hasta 1981; sin embargo, en la década previa a la creación de la SEP se generaron polémicas entre las instituciones que deberían impartir los posgrados y el tipo de orientación de su formación, mismas que persisten y son objeto de debate en la actualidad, aquí radica la importancia de este artículo. Por otro lado, existe así un paralelismo sintáctico que relaciona el origen de los posgrados en estos dos tiempos y espacios, con la formación de docentes del nivel medio y superior, y con los procesos de profesionalización del magisterio; solo que los contextos en que éstos se dieron difieren en varios sentidos.

El propósito de este artículo es dar cuenta de las similitudes, diferencias y polémicas identificadas en el origen de los posgrados en dos contextos diferentes, antes de la desestructuración de su identidad social.

En un primer momento se muestran los orígenes de las polémicas en relación con los tres sentidos con los que tradicionalmente se han asociado a los posgrados en educación: la enseñanza, la investigación y la profesionalización para que se identifiquen los que predominaron en los primeros programas promovidos en el sistema educativo nacional y en particular el del Estado de México.

En el plano nacional la primera polémica se dio en función de quién debería hacerse cargo de impartir los estudios de posgrado dirigidos a la formación de docentes de educación media, si la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes o la Universidad Nacional. Lo que años después se tradujo en una nueva pugna entre la Escuela Normal Superior (ENS) y la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) que trajo como consecuencia ciertos debates con respecto a las orientaciones de los programas ofrecidos por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) y la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM), ambas tenían el propósito de apoyar los procesos de profesionalización del magisterio de la entidad, los primeros con una orientación hacia la investigación, y los segundos hacia la práctica profesional.

Entre las polémicas en relación con las instituciones y los programas de posgrado subyace otro tipo de problemas asociado con los proyectos de formación y con los debates en torno a la constitución del campo u objeto de estudio de las maestrías y disciplinas en que se sustentan, como la pedagogía y las ciencias de la educación; así como la disociación de los saberes pedagógicos y disciplinarios e instituciones que los impartían, que con el tiempo llegan a ser antagónicas entre sí.

Finalmente, en este artículo se pondrá especial atención al análisis del origen de dos de las instituciones pioneras de los posgrados en educación para el magisterio del Estado de México, el ISCEEM y la ENSEM, creadas en el modelo educativo desarrollista, previo a las políticas educativas modernizadoras que a partir de los años noventa dislocan la estructura de la identidad social de los posgrados, a través del crecimiento, privatización, profesionalización, acreditación y tecnologización, elementos que configuran el nuevo contorno de los estudios de posgrado, la comercialización de la educación (Pérez-Arenas, 2007), etapa que requiere una atención especial y ser analizada en otro espacio.

ANTECEDENTES DE LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN MÉXICO

Una de las polémicas que más ha estado presente en los estudios de posgrado se deriva de las dos tradiciones con las que se asocia su origen, la del medioevo, con los títulos de *magister* (antecedentes de los *master*) que se otorgaban a quienes iban a ocuparse de la enseñanza; y la de la modernidad o alemana, que se vinculaba con la investigación científica, promovida a través de los doctorados en Filosofía o los denominados *PhD*, cuya premisa era la incorporación de la ciencia como una actividad fundamental de las universidades, que a su vez tendría que combinarse con la enseñanza; en efecto, dicho planteamiento ha sido considerado como los

antecedentes de los académicos; es decir, hacer de estas tareas un modo de vida profesionalizado (Barona, 2000).

Después, con los posgrados estadounidenses preocupados por ofrecer una formación profesional, empezó a surgir otro debate, enfocado a si este tipo de estudios debería ocuparse de la producción del conocimiento científico, sin importar la utilidad, o bien si éstos tendrían que orientarse hacia la profesionalización de los egresados de los diferentes campos disciplinarios. A partir de entonces, se pueden reconocer tres orientaciones o puntos nodales en los orígenes de los posgrados: hacia la enseñanza, hacia la investigación y hacia la profesionalización, mismas que han incidido en la conformación de la identidad social de los estudios de posgrado, a partir de sus antecedentes, en la primera década del siglo XX, etapa en la que empezaron a adquirir mayor presencia e importancia en México hacia los años ochenta del mismo siglo.

Entre los autores que ubican los antecedentes de los posgrados en educación en la primera década del siglo XX están Castrejón (1982), Aguirre Lora (1991) y Arredondo *et al.* (1997); los asocian con la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE), creada por Justo Sierra y Ezequiel Chávez, personajes que definen una propuesta de profesionalización para la docencia de la educación media y superior, a partir del desarrollo metódico de investigaciones científicas orientadas a perfeccionar los conocimientos humanos y a formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales; todo esto:

en medio de la pugna entre la entonces Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y la Universidad Nacional de México, para lograr la hegemonía en relación con la formación de profesores, particularmente referida a la educación básica, por un lado, y por otro, al nivel medio y superior (Aguirre, 1991: 68).

Corresponde a Chávez ser el principal promotor de la inclusión de los estudios de pedagogía en la universidad, a través de la ENAE, con base en el modelo de la Escuela Normal Superior Francesa. Es a partir de 1916 cuando queda incluida en su Plan General, que define los estudios de especialización para la formación de profesores, como una de sus cuatro líneas de acción; sus estudios estarían orientados al desarrollo de trabajos de investigación y de alta docencia, dividiéndose en tres secciones: Ciencias Exactas y Naturales; Ciencias Sociales, Políticas y Jurídicas, y Humanidades, dentro de los cuales se ubicarán las Ciencias Filosóficas y de la Educación. Fue así como en el Plan General de 1916, la ENAE quedó facultada para otorgar los siguientes grados de especialización para la formación de profesores:

1. Profesor académico: se estableció un primer nivel, correspondiente a dos años de estudio de una asignatura, después de lo cual se otorgaría un diploma de capacitación para ejercer la cátedra de que se tratara.
2. *Profesor universitario: se conferiría este grado a las personas que hubieran cursado tres años los estudios de especialización para cuatro asignaturas, correspondientes o no a una misma subsección.*
3. *Maestro universitario: después de haber obtenido el grado anterior se podría optar por el de maestro universitario acreditando los cursos respectivos en tres materias más, con una duración de dos años.*
4. *Doctor universitario: se podría optar con sólo haber alcanzado el grado de profesor universitario, y la especialización con una duración de tres años habría de lograrse en cinco disciplinas (Ducoing, 1990: 137-138).*

De acuerdo con la autora la reglamentación anterior no contempla título alguno de maestría o doctorado; sin embargo, era la escuela que en ese tiempo concentraba al grupo más preparado, selecto y culto de la sociedad mexicana.

La formación que ofrecía esta escuela atendía tanto la adquisición del saber disciplinario que la materia y nivel educativo en cuestión demandaban del profesor, como del pedagógico; se impartía la materia de Ciencia y Arte de la Educación durante tres años, trabajando contenidos referidos a la filosofía, organización, administración e historia de la educación, así como a la técnica de la enseñanza a través de las didácticas generales y especiales. Es así como la formación docente, en sus inicios, estuvo estrechamente vinculada con la especialización en un área del saber disciplinario y la formación pedagógica.

La disociación entre estos dos campos se dio con la reestructuración de la ENAE, derivada de la escasez de recursos económicos; así que, se elaboraron dos propuestas diferentes, una de la Universidad Nacional a cargo de Ezequiel Chávez, y otra de la ya entonces Secretaría de Educación Pública al mando de Vasconcelos. La propuesta original de Chávez procuraba orientar a todas las especialidades, excepto la de filosofía y medicina, hacia la formación de

profesores; mientras que la de Vasconcelos ubicaba la formación de profesores únicamente en la sección de estudios pedagógicos, suprimiéndolos de todas las especialidades, con excepción de los propiamente educativos.

La agudización de los conflictos entre la SEP y la Universidad Nacional dio como resultado que en 1924 se impusiera la propuesta de Vasconcelos, expresada con las nuevas dependencias en que se disuelve la Escuela Nacional de Altos Estudios: la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL), y la Facultad de Graduados y la Escuela Normal Superior; la primera, concedería los grados de agregado, maestro y doctor, que en el documento inédito, de acuerdo con Ducoing (1990), el término de agregado se encuentra tachado y sustituido por el de licenciado, que más adelante cambia por el de profesor universitario.

La Escuela de Graduados por su parte establecía como objetivo la formación de peritos o especialistas en cuestiones prácticas de importancia social, aunque no se señalaban las especialidades. “En relación con la Escuela Normal Superior, se reforzó su naturaleza como institución destinada a la formación de profesores de enseñanza secundaria, preparatoria y normal y, por lo tanto, al estudio sistematizado de la problemática educativa” (Ducoing, 1990: 181).

Inicialmente la FFYL y la ENS superaron la disposición de Vasconcelos de separar los dos tipos de saberes (disciplinarios y pedagógicos), concediéndose el grado de profesor universitario a través de ambas instituciones; pero, señala Aguirre Lora (1991) que el saber disciplinario se delegó a la FFYL, y el pedagógico a la ENS. “En este hecho se perfila la generalizada disociación entre el <<qué enseñar>> y el <<cómo enseñar>>, que se encuentra en la base de los diversos programas de formación docente a partir de la década de los setenta” (Aguirre, 1991: 68).

La ENS inició una nueva etapa en 1929, con la autonomía que adquirió al separarse formalmente de la FFYL, quedando como dos instancias independientes administrativa y académicamente, aunque dependientes de la Universidad Nacional, que también iniciaba su autonomía de la SEP. Uno de los cambios más significativos que sufrió en esta etapa la ENS fue señalar como antecedente para su ingreso haber concluido una licenciatura, al tiempo que continuó ofreciendo los grados de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación con seis diferentes especialidades: 1) profesor de escuelas secundarias, preparatorias y normales; 2) profesor de escuelas primarias; 3) inspector de escuelas; 4) director, administrador y supervisor de sistemas de educación rural; 5) trabajadora social, y 6) directora o inspectora de Kindergarten.

Más adelante, la ENS sustituyó el requisito de la licenciatura por el bachillerato o la normal elemental para ingresar y continuar ofreciendo el grado de maestro, lo cual se convirtió en un foco de críticas y debates; no obstante, logró estabilizar sus planes de estudio y consolidarse frente a la FFYL, cuya matrícula en algunos casos representaba tan sólo el cincuenta por ciento o menos de la primera. Finalmente desapareció del ámbito universitario en 1934, sin conocerse de manera precisa las razones que llevaron a tal decisión, simplemente los cursos que en ésta se impartían aparecieron identificados en la llamada sección de Ciencias de la Educación de la nueva Facultad de Filosofía y Bellas Artes, que continuó formando profesores de escuelas secundarias, preparatorias y normales, pero ya no a través de la maestría en Ciencias de la Educación.

Uno de los pocos documentos donde se manifestó la inconformidad de que los estudios que impartía la ENS, aún dependiente de la Universidad, pasaran a otra dependencia justo en el momento en que empezaba a conformar su autonomía fue el suscrito por Chávez en 1933, quien prevenía del peligro que representaba en función de dos sentidos. El primero, la separación entre las que hasta el momento habían representado dos grandes fuerzas propulsoras de la educación y el progreso: universitarios y normalistas, que podían llegar no sólo a disgregarse, desconocerse y a no entenderse, sino a volverse antagónicas entre sí. El segundo, la pérdida del espacio que hasta entonces había representado la universidad para la formación de los maestros, como una alternativa en la que el Estado desde el poder ejecutivo y sus dependencias les ofrecía, ante lo cual se establecía el dilema de si la educación:

Debe ser la que la conciencia de hombres de pensamiento autónomo proponga a todo el mundo, especialmente a los maestros, o la que el Estado de poder cada vez más universal y avasallador, les imponga [...] Juzgo, pues, que éste debe limitarse, como hasta aquí, a impartir las enseñanzas fundamentales necesarias para formar a los maestros primarios, y aceptar que una institución autónoma e independiente, como la Universidad de México, colabore en la obra del perfeccionamiento educativo del magisterio mexicano (Ducoing, 1990: 221-222).

Con toda esta defensa, la SEP empezó a impartir cursos orientados a los profesores de educación media, a través del Instituto de Preparación del Magisterio de Enseñanza Secundaria en 1936, que más tarde se convirtió en la nueva Escuela Normal Superior. Al desaparecer la antigua ENS de la Universidad Nacional, las maestrías que se impartían para la formación de profesores de primaria, secundaria, preparatoria y normal, así como de administradores de la educación quedaron a cargo del nuevo Departamento de Ciencias de la Educación dependiente de la FFYL, sólo que ahora las especializaciones se orientaban hacia las escuelas secundarias, preparatorias y normales. Entonces fue necesaria la elaboración de un nuevo plan de estudios, que establecía como requisito para obtener el grado de maestro en Ciencias de la Educación el haber cubierto previamente el grado de maestro en la especialidad correspondiente.

Es en 1954 cuando la maestría quedó orientada sólo a la formación de profesores, lo que originó un decremento notable de su matrícula. Durante este tiempo se agregaron otros requisitos para obtener el grado de maestro: además de haber cursado las asignaturas correspondientes, se demandó la realización de prácticas y la elaboración de un trabajo de investigación.

Durante este período se lograron afinar también los objetivos de la FFYL, sobresaliendo lo relativo al otorgamiento de los grados de maestro y doctor, a la formación para la docencia de la alta cultura, a la formación de investigadores y a la de profesores para las escuelas secundarias, preparatorias y de la misma universidad.

El período siguiente previo al de la expansión y crecimiento de los posgrados en educación en México se dio con el cambio de la maestría en Ciencias de la Educación por el de Pedagogía; realizado un año después de que la FFYL se trasladara a la Torre de Humanidades de la ahora Ciudad Universitaria en 1954, sustituyendo el antiguo Departamento de Ciencias de la Educación por el ahora Colegio de Pedagogía.

Finalmente, los estudios de posgrado en Pedagogía, en 1972 pasaron a la División de Estudios Superiores de la FFYL, año en que se reestructuraron los planes de estudio. Un año después se hizo la propuesta para una nueva especialidad: la maestría en Enseñanza Superior, orientada al análisis y tratamiento de los problemas de la educación de ese nivel, que empezó a operar en 1975 con el propósito de formar profesores universitarios.

Dos décadas después, en los noventa, se hizo un cambio a los planes de estudio de la maestría y el doctorado en Pedagogía, al tiempo que se extendieron a las Facultades de Estudios Superiores de Aragón y Acatlán, así como al Instituto de Investigaciones de la Universidad y la Educación (IISUE), y en la primera década del 2000 se crearon las maestrías en Educación Media Superior, con orientación profesionalizante y diferentes especialidades.

El incremento de los posgrados en educación en otras instituciones se dio entre la década de los setenta y ochenta con las especialidades y maestrías, pero su expansión geométrica inició hasta los noventa ya en el contexto de la política educativa modernizadora, a la que se hará referencia más adelante, por ahora se analizará el contexto en que surgieron los posgrados en educación en el Estado de México.

LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN Y LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN EL ESTADO DE MÉXICO

Desde sus inicios, en el sistema educativo mexicano la profesionalización del magisterio se asoció con la formación institucional que se ofrecía a quienes se iban a dedicar o dedicaban a la docencia, por lo menos con tres propósitos: conformar una identidad del gremio; lograr el reconocimiento y legitimidad social de la ocupación, de manera que ésta adquiriera el estatus de profesión; asimismo, adquirir una formación académica que permitiera un mejor desempeño de las tareas propias de la ocupación para incidir en la calidad de la enseñanza y la educación (Valle, 1994).

Los estudios de posgrado en el Estado de México se inscriben con este último propósito. A finales de la década de los setenta, con la demanda de la creación de una institución que *ofreciera estudios de posgrado y fomentara la investigación educativa* para elevar la calidad profesional del magisterio y teniendo como antecedente en el ámbito nacional el proyecto de López Portillo para la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en medio de fuertes conflictos entre la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y sus diferentes grupos se modificaron muchos de los propósitos del proyecto inicial que consistía

en crear una institución que ofreciera no sólo licenciaturas, sino estudios de posgrado (maestría y doctorado)¹ para los docentes —similar a los impartidos en las universidades o instituciones de educación superior—.

El decreto de su creación en 1977 asumía dichos propósitos, además de señalar que estaría orientada a impulsar la formación universitaria de profesiones necesarias para el desarrollo de la educación pública, así como desarrollar las funciones de investigación, extensión y difusión (Pescador y Torres, 1988: 29-30).

Lo sucedido distó mucho de lo anterior. De cualquier manera la creación de la UPN representó un parteaguas en la profesionalización del magisterio, al reconocerse como el antecedente inmediato de la reforma de 1984 de las Escuelas Normales, lo que permitió validar el título de licenciatura a las carreras de profesor y abrir programas de posgrado dirigidos al magisterio; convirtiéndose en pionera en este tipo de estudios, incrementándose la relación entre la formación académica y la investigación, además de su impacto en otras entidades como el Estado de México.

En esta entidad existen en la actualidad varias instituciones (públicas y privadas, autónomas y/o dependientes de algún organismo, nacional o estatal) que ofrecen estudios de posgrado; sin embargo, correspondió al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) ser la primera institución que ofreciera maestrías en Educación para el magisterio, como parte de las políticas educativas orientadas a la profesionalización de este gremio.

EL INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO

El ISCEEM surgió como resultado del compromiso que el gobernador Jorge Jiménez Cantú estableció con los maestros, al retomar las propuestas que López Portillo estableció con el magisterio nacional, como lo señaló en enero de 1978 en su segundo informe de gobierno, cuando todavía se refería a éste como la Universidad Pedagógica del estado:

Nos hemos propuesto cultivar la superación profesional permanente del magisterio por lo que trataremos de que en el presente año principie a funcionar la Universidad Pedagógica, institución que permitirá además de alcanzar el objetivo señalado: otorgar los grados académicos que reclamen las distintas carreras magisteriales (Velázquez y Zarur 1991: 23-24).

Un año más tarde, en su tercer informe de gobierno, Jiménez Cantú hizo un reconocimiento explícito al decreto del presidente de la República con el que se creaba la UPN, al declarar que, esa había sido la respuesta del gobierno federal a las demandas legítimas del magisterio nacional (Velázquez y Zarur, 1991). Al tiempo se integró una comisión mixta² entre el gobierno de la entidad y el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México para la elaboración del proyecto de la institución educativa demandada; así que, como producto del trabajo de la comisión se modificó la propuesta de crear una universidad pedagógica del Estado de México, y en su lugar, se abriría un instituto más por la oposición de la SEP que por las diferencias entre los integrantes de la comisión.

Así, el 18 de diciembre de 1979, Jorge Jiménez Cantú emitió el *Acuerdo No. 73*, con el que se creaba el ISCEEM, estableciendo que tendría su sede en la ciudad de Toluca, y podría contar en su caso con divisiones y/o centros en otras localidades de la entidad; cumpliendo con las políticas educativas establecidas por el gobierno del estado de ampliar la cobertura de servicios educativos para atender la demanda de superación profesional del magisterio.

Un mes después de su cuarto informe de gobierno, Jiménez Cantú reiteraba los propósitos que dieron origen al ISCEEM: superar la capacidad académica del magisterio, orientado por la filosofía de la UPN. En su quinto informe advertía solamente que en breve el instituto iniciaría sus cursos, lo que representaba una nueva opción para el mejoramiento académico del magisterio estatal, y con ello, elevar la calidad de la educación de la entidad. Finalmente, en su último informe de gobierno, una vez que el Instituto ya había iniciado sus cursos de maestría Jiménez Cantú señalaba: “se cumplió con el compromiso contraído con los profesores de fundar el ISCEEM, para impulsar la docencia, la investigación y la difusión del servicio educativo” (Velázquez y Zarur, 1991: 52). Fue así como en 1981 el ISCEEM inició sus labores con tres programas de maestría: en Investigación, Psicología y Matemática Educativa, impartidos en la ciudad de Toluca. En la siguiente promoción se ofreció nuevamente la de Investigación, así como la de Enseñanza Superior en Toluca y Ecatepec (primera División Académica del Instituto). A partir

de 1984 la maestría en Educación se redujo a un solo programa, y se transformó en Ciencias de la Educación en 1986, impartida hasta el 2010; más tarde se cambió por la de Investigación de la Educación. En 1984 se inició también el programa de especializaciones en el Instituto, su propósito era atender las nuevas demandas de formación y actualización de los docentes, derivadas de la reforma de las Escuelas Normales de 1984, que convertía sus programas en licenciatura.

Si bien las maestrías y especializaciones estaban orientadas fundamentalmente hacia la profesionalización del magisterio de la entidad, asociada ya con la superación profesional; también era cierto que pocos profesores habían concluido una licenciatura, por lo que la demanda era escasa y el impacto menor; así que, de los aproximadamente 35 mil profesores que había, no más de 100 demandaron y tuvieron acceso a este tipo de estudios durante las primeras promociones.

La importancia de estos acontecimientos en los procesos de profesionalización del magisterio no radicó en el alcance o impacto que tuvieron —en términos cuantitativos— sino en el cambio de orientación que se le dio a este proceso. Se le otorgó más interés a la promoción de una formación académica que empezó a reconocerse como el proceso a través del cual se llegaría a ser un profesional para realizar un trabajo o actividad, con base en un arte, disciplina o ciencia; por lo que además del reconocimiento y legitimidad social, de las organizaciones profesionales y ocupacionales se requería de un conjunto de conocimientos teóricos que permitieran un ejercicio diferente de la ocupación de otra persona que no hubiera transitado por un proceso de profesionalización. Lo anterior se vio favorecido por el contexto en que surgió el Instituto, si bien en la entidad no se contaba con una institución ni con el personal académico con el perfil requerido para poner en marcha los programas de maestría. La cercanía de la ciudad de Toluca y el municipio de Ecatepec con la Ciudad de México permitió que el ISCEEM se viera favorecido con la participación de investigadores y académicos que laboraban o eran egresados de las instituciones y/o programas de maestrías que empezaban a conformar una trayectoria en el campo de la investigación educativa, como el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), la UNAM y la UPN.

Habría que agregar a lo anterior el clima intelectual que prevalecía en el año en que surgió el Instituto, pues en 1981 se había celebrado el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, por lo que era mucha la efervescencia de esta nueva tarea por lo menos en este campo, expresada no sólo a través del surgimiento y demanda de nuevas temáticas, enfoques teóricos y perspectivas metodológicas de investigación que partían ante todo de críticas muy fuertes a la tecnología educativa; sino de la necesidad de incorporar la investigación educativa como una función o tarea necesaria tanto para el mejoramiento de las prácticas profesionales y la toma de decisiones, como para la producción del conocimiento en el nuevo campo de las Ciencias de la Educación. Es así como, la formación de investigadores resultaba una necesidad impostergable, propósito que, como se señaló anteriormente, fue apoyado con la reforma de 1984 de las Escuelas Normales.

En el Estado de México, por ejemplo, las autoridades educativas reconocían como un gran logro el que se creara y promoviera la profesionalización del magisterio a través de la conformación de un *Sistema de Formación de Profesores del Estado de México* que abarcara desde el ingreso al bachillerato pedagógico hasta los estudios de posgrado, pasando por los estudios de licenciatura y otras opciones de actualización y superación profesional.

Al tiempo que la profesionalización empezó a asociarse con la formación para la investigación, que en ese tiempo se señalaba; también se consideró que debía iniciarse desde la licenciatura y continuarse con los estudios de posgrado. Las maestrías empezaron a reconocerse como otro espacio para lograr este propósito, por lo que no dudaron en plantear de manera abierta que uno de sus objetivos fuera formar investigadores educativos, creando incluso programas con esa denominación y/o propósito.

En las maestrías del ISCEEM estos planteamientos se habían contemplado desde su creación, pero se incorporaron de manera directa en 1984 después de la reforma, no sólo porque hasta entonces no se contaba con personal de tiempo completo³, sino porque no había mucha claridad sobre cómo lograrlo; por lo que se optó por la reducción de los programas de maestría para que se orientaran a la formación de personal enfocado en la investigación. Como parte del Programa Estatal de Investigación Educativa, Olac Fuentes Molinar fue el encargado de un proyecto que convirtiera al Instituto en un “Centro de Investigación Educativa” cuyas

funciones estuvieran enfocadas en preparar docentes para la investigación; además, que realizara investigación acerca de problemas prioritarios de la entidad y difundiera al magisterio los conocimientos científicos de carácter educativo; asimismo, mejora las actividades docentes de las maestrías. La investigación se orientaría en dos grandes campos de la enseñanza básica: formación y desempeño del maestro; procesos y resultados de aprendizaje (Lechuga, 2004).

Años después se reconoció que esta propuesta no se concretó, debido a la falta de tradición en investigación educativa y a la incongruencia que hubo entre la política de contratación de docentes investigadores y las características que debería reunir el personal para realizar el proyecto (Trigos y Velázquez, 1992); pero en la siguiente administración surgió un debate acerca de si las líneas y temáticas hacia las que el Instituto orientaba su formación en torno a las maestrías deberían derivarse de los problemas de la práctica profesional del magisterio o de las relacionadas con el campo de la investigación en términos más amplios; finalmente se impuso esta segunda posición que se consolidó con la reforma de 1984 de las Escuelas Normales.

La nueva maestría en Educación se sustentaba en la promoción del vínculo docencia-investigación, así como en un programa de investigación del Instituto, que si bien en ese tiempo era parte de un proyecto más que de una realidad. En los siguientes años se convirtió en el imaginario que fue conformando la identidad social de los programas de posgrado del Instituto, particularmente de la maestría en Educación que a partir de 1986 cambió su denominación a Ciencias de la Educación, lo que suponía una intención de utilizar ya no los resultados específicos, sino la metodología de las diversas ciencias humanas para la construcción del conocimiento que explicara el hecho educativo (Vivero, 1987).

Fue así como la nueva maestría contemplaba entre sus propósitos la realización de investigación, el mejoramiento de la práctica del profesional de la educación y la formación de docentes investigadores (Trigos y Velázquez, 1992). El primer propósito comprendía el eje que organizaba la estructura curricular a partir de dos grandes actividades académicas: los seminarios de formación general y los de formación y práctica en proyecto de investigación.

A la formación para la docencia se incorporó un nuevo propósito: la formación para la investigación educativa, en tanto, se empezó a gestar una nueva figura, la de docente-investigador de su propia práctica educativa y profesional; al tiempo que en 1986 se creó la categoría de *investigador educativo* en el escalafón del magisterio estatal, lo que por un lado conformó una corriente favorable hacia las instituciones que realizaban investigación, pero también estableció una vinculación negativa: el nexo entre el nivel salarial y el trabajo de investigación. Fue así como “sin importar su vocación, preparación y experiencia profesional, los maestros empezaron a demandar ocupar estas plazas” (Guadarrama, 1999: 533).

Otra consecuencia de la Reforma del 84 fue el incremento de matrícula en licenciatura en las Normales. En 1981 en el Estado de México llegaba a 1991 alumnos; en 1989 fue de 22 961, por lo que la demanda real y potencial para realizar estudios de posgrado se incrementó considerablemente, de manera que el programa de maestría que ofrecía el ISCEEM, empezó a ser insuficiente para atenderla, en este contexto surgieron los programas de posgrado de la Normal Superior de la entidad.

LOS PROGRAMAS DE POSGRADO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO DE MÉXICO (ENSEM)

Más allá de la justificación de que la apertura de los nuevos programas obedecía a la necesidad de formar recursos humanos que contribuyeran a elevar la calidad de la educación, a través de la formación de especialistas e investigadores educativos orientados sobre todo al nivel medio superior y superior, no se reconoció explícitamente otro tipo de argumento que justificara la necesidad de que este tipo de programas fuera abierto por otra institución diferente al ISCEEM; aunque tácitamente se expresaba una crítica a la maestría impartida por el Instituto, que consistía en el tipo de formación que ofrecía derivada de la generalidad de su denominación en Ciencias de la Educación, así como su orientación hacia la investigación y “desvinculación” directa de los problemas y las áreas relacionadas con la práctica profesional del magisterio. En 1987 la ENSEM envió la iniciativa para abrir estudios de posgrado, que fue aceptada y puesta en marcha por acuerdo del secretario de Educación, Cultura y Bienestar Social del gobierno del Estado de México en el ciclo escolar 1987-1988, con una maestría en Educación Superior y una especialidad en Teoría Educativa y Diseño Curricular (ENSEM, 1998).

En el siguiente ciclo escolar se estableció un convenio con el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN) para abrir la maestría en Educación Matemática; posteriormente, se ofrecieron las maestrías en Administración de la Educación y en Orientación Educativa y Asesoría Profesional. En 1991 se firmó un convenio con el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) para ofrecer la maestría en Tecnología Educativa.

Entre los objetivos que se asignaron a la División de Estudios de Posgrado de la ENSEM estaba la formación de cuadros académicos y administrativos que respondieran a la Reforma de la Educación Normal; el desarrollo de líneas de investigación educativa que atendiera las demandas sociales, y el impulso de una cobertura más amplia y flexible para la preparación del magisterio (Vivero, 1996:14). Los nuevos programas de la Normal Superior continuaban incorporando la formación de la investigación como uno de sus propósitos centrales, pero a partir de áreas y funciones específicas relacionadas con la práctica profesional.

De manera paralela y no explícita empezó una confrontación no sólo entre dos instituciones reconocidas como las promotoras y propulsoras de los estudios de posgrado en la entidad, sino entre dos tradiciones o modelos de formación para este tipo de estudios, uno sustentado en el reconocimiento de que esa formación debía reservarse a los centros de investigación —como se pretendía fuera el ISCEEM— y otro con la idea de que esta tarea debía realizarse por los centros de enseñanza profesional como la ENSEM, cuyas tareas y funciones se orientaban más a la docencia. En estas dos instituciones se identifica una primera aproximación a la polémica de si los programas de posgrado debería tener una orientación hacia la investigación o hacia la profesionalización, como sucedió a partir de 2001 con el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), que generó una relación antagónica entre estos dos tipos de orientación y el lugar de la formación académica en ambas. Por un lado, se sostuvo que el objetivo consistía en resolver o atender los problemas vinculados directamente con la práctica profesional, lo cual implicaba negar la necesidad de incorporar una formación académica sólida en los programas de profesionalización del magisterio; y a la inversa, dar mayor importancia y espacios curriculares a una formación académica que parecía negar la importancia de la profesionalización.

Es hasta 1994 aproximadamente cuando la promoción de la formación a través de la investigación siguió apareciendo como una de las premisas fundamentales de los programas e instituciones de posgrado que ofrecían al magisterio de la entidad: el ISCEEM y la Normal Superior. Además, se logró un mayor apoyo gubernamental e institucional, al conseguir la apertura de nuevas sedes en ese período (Chalco y Tejupilco) en el caso del Instituto; así como de convenios con otras instituciones para abrir nuevos programas, en el caso de la ENSEM; asimismo, un mayor número de plazas para investigadores y becas para los estudiantes, nuevas modalidades para la maestría; pero sobre todo el apoyo para que el ISCEEM participara como institución convocante al 2º *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, y organizadora del Congreso Nacional Temático *Sujetos de la educación y procesos de formación docente*, realizado en mayo de 1992. En relación con el tipo de programas que se ofrecían hasta 1990, el ISCEEM promovía la maestría en Ciencias de la Educación, orientada a la investigación; por su parte, la ENSEM impartía Matemática Educativa, Tecnología Educativa, Orientación Educativa y Asesoría Profesional, así como la de Administración de la Educación, con una orientación profesionalizante, lo que expresaba la diversificación del objeto de estudio de los programas; mientras que en las universidades a principios de los años ochenta ya se ofrecía la maestría en Educación Superior impartida por la Facultad de Estudios Profesionales (FES) Aragón dependiente de la UNAM, desarrollada desde 1983, y por la Facultad de Ciencias de la Conducta (FaCiCo) que la Universidad Autónoma del Estado de México ofreció a partir de 1985. Si bien tales programas surgieron para apoyar la formación del personal académico de las universidades, también han sido un espacio al que acudieron profesores de otros subsistemas educativos, como el magisterio de la entidad.

El impacto que los estudios de posgrado tenían en la formación y profesionalización del magisterio, en términos estadísticos, era mínimo hasta 1991 antes de que empezara a incrementarse la demanda y la aparición de nuevos programas de maestría, sobre todo de las instituciones privadas. El número de profesores que había realizado estudios de posgrado en el Estado de México era de 298 en el ISCEEM y 80 en la ENSEM, en ocho y cuatro promociones respectivamente, dando un total de 378 egresados (ISCEEM, 1991).

LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS MODERNIZADORAS

La demanda por los estudios de posgrado en México se incrementó a partir de la modernización de la educación superior que tuvo como antecedente el modelo educativo desarrollista, originado en la década de los cuarenta, el cual aumenta la escolarización en educación básica hasta llegar a la educación superior, generando una masificación y crisis de la calidad académica en este nivel educativo. Una de las estrategias que implementó la nueva política educativa modernizadora fue el impulso a los posgrados en sus orientaciones:

Tanto los que conducen a la obtención de grados académicos; como los de perfeccionamiento o actualización para fines determinados, con miras a la formación de investigadores, docentes y especialistas de alto nivel para la dirección y administración de la propia educación superior y de la industria, la ciencia y la tecnología (Chehaibar, 1991: 34).

Se generaron así dos tipos de posgrados, que finalmente tenían que ver con la formación docente: los orientados a proporcionar una formación pedagógica y aquellos encaminados a promover una actualización y/o perfeccionamiento disciplinario que en algunos casos incorporaba a sus planes de estudio cursos de didáctica o educación, único programa que había del área educativa en 1970. Ya para 1980 se tenían 21 maestrías, y en 1984, 69; dicho aumento se debió a la transformación de los centros de didáctica en centros de investigación, así como de las especializaciones a maestrías. Fue así como adquirió importancia la formación de profesionales de la educación (Pérez-Arenas, 1996).

Con el crecimiento de las maestrías en educación, a decir de Ezpeleta y Sánchez en 1979 comienza una diversificación del objeto de estudio. Las maestrías se clasifican en tres tipos: las de orden general (educación, pedagogía y ciencias de la educación); las orientadas a la enseñanza superior, y las enfocadas a un campo específico (planeación, administración, tecnología educativa, investigación y docencia, entre otros) (1982: 23). Es importante señalar que empezaban a especializarse hacia una práctica profesional, en términos generales. La mayoría señalaba dentro de sus objetivos generales el brindar una formación para la investigación y la alta docencia; al tiempo que reconocían a la formación académica y disciplinaria como uno de sus elementos constitutivos o puntos nodales; en el mismo sentido eran certificadas en su mayoría por instituciones públicas e impartidas en modalidades escolarizadas; sin embargo, con todo el crecimiento seguían siendo elitistas en cuanto a que muy pocos podían ingresar a estos programas, en su mayor parte maestrías.

A finales de los años noventa inicia la denominada dislocación o desestructuración de la identidad social de los posgrados, al generarse no sólo un desbordamiento de su crecimiento sino una privatización de los programas; es así como la matrícula que a principios de los años setenta no llegaba a 5% porque los dependientes de instituciones particulares empezaron a absorber más la demanda que concentró más de 60% para la segunda década del siglo XXI (Pérez Arenas, 2022).

Los programas con orientación hacia la investigación disminuyeron, e incrementaron los profesionalizantes; lo mismo sucedió con las modalidades escolarizadas que fueron sustituyéndose por modalidades a distancia, abiertas y virtuales; al tiempo se pasó de la certificación a cargo de una institución por la acreditación interinstitucional o por agencias acreditadoras internacionales.

Se incrementó no sólo la oferta y la demanda, derivado de las nuevas políticas educativas modernizadoras que otorgaban a los grados académicos puntajes para el otorgamiento de estímulos a la productividad en que se sustentaban los nuevos modelos de evaluación y acreditación de los docentes en todos los niveles educativos; también, a la par surgió la nueva lógica de mercado que empezó a configurar el nuevo contorno de los posgrados. La comercialización de la educación se encargó de que la producción de conocimiento, la formación académica y el compromiso social fueran desplazados por el nuevo lenguaje, derivado de las reformas educativas gerenciales, inscritas o sobredeterminadas a su vez, por las conferencias y organismos internacionales, promotores del nuevo orden-desorden mundial, caracterizado por la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo científico y tecnológico; dichas acciones generaron un efecto perverso en la oferta y demanda de estos estudios tanto a nivel nacional como local dentro del Estado de México (Pérez-Arenas, 2007).

En esta entidad además de incrementarse exponencialmente los programas de posgrado promovidos por las instituciones privadas, se abrieron nuevas maestrías en las Escuelas Normales del Estado de México para atender los nuevos lineamientos de las políticas educativas orientadas a la formación de profesionales de la educación, sobre todo a las maestrías en Educación Básica dirigidas de manera particular al magisterio, situación que por su importancia demanda otro estudio.

CONCLUSIONES

El crecimiento geométrico y exponencial que se ha dado en las dos últimas décadas de la matrícula de los posgrados en educación, junto con las nuevas características: privatización, profesionalización, acreditación y tecnologización han dislocado su identidad social; esto aunado a las polémicas y debates en torno a sus propósitos, orientaciones y modalidades de formación, al igual que sus requisitos para la obtención del grado. Esto ha complicado el análisis histórico para comprender su origen y contextualizar los diferentes sentidos que subyacen en cada uno de los programas, así como sus implicaciones en los procesos de formación de sus egresados.

Lo expuesto en el artículo ha permitido comprender los contextos y las razones que incidieron en la generación donde surgen antagonismos entre los programas e instituciones que se imparten, y que aún parecen ser irreconciliables.

Tres de las polémicas presentes en los orígenes de los posgrados que continúan actualmente tienen que ver con las instituciones que los imparten, las orientaciones de su formación y el lugar que se le otorga al registro de lo pedagógico en sus programas; razón por la cual es muy importante hacer un análisis minucioso de los debates en torno a estos puntos para ubicarlos en los contextos actuales y cambiar la perspectiva desde donde han de ser abordados. Para ello, resulta conveniente considerar que los aspectos polémicos deben estar sustentados en una lógica formal que permita la elección y exclusión de uno de sus puntos de debate; asimismo, que exista un reconocimiento de las tensiones que se generen en esos procesos y se integren a la discusión.

En otras palabras, la invitación consiste en recuperar una mirada que permita el reencuentro o diálogo entre las instituciones, modalidades, orientaciones y dimensiones de la formación en los posgrados, no desde la lógica de la exclusión ni con la intención de una integración armónica, sino a partir del reconocimiento de la diferencia y pertinencia al mismo tiempo de los puntos de debate. Uno de los puntos más importantes es la necesidad de articular e incorporar la formación académica y la investigación con los procesos de profesionalización y práctica profesional de los sujetos en formación o a quienes se dirigen los programas; así lo pedagógico se articulará con una cultura académica, desde una postura que va más allá de lo técnico instrumental; asimismo, se verá la necesidad de contar con una diversidad de instituciones y programas de posgrado que no sedimenten el tipo de programas, modalidades de formación u obtención de grado en algunas de ellas.

Es decir, un posgrado con orientación hacia la investigación no tiene por qué ser impartido necesariamente por una universidad en modalidad presencial y desvincularse de las problemáticas asociadas con la práctica profesional de los docentes; como tampoco los orientados a la profesionalización tienen que ser impartidos sólo por las instituciones formadoras de docentes y menos aún, excluir de los mismos a la investigación. La diferencia podrá radicar en los modos de producción de conocimiento que además tendrán que adecuarse a los nuevos contextos y demandas sociales.

Finalmente, hay que destacar que la importancia del reconocimiento de los debates con que surgieron los posgrados permite comprender y dimensionar los procesos de desestructuración de su identidad social, pero sobre todo visualizar nuevos contornos y alternativas al de la comercialización de la educación, que en los últimos años ha emergido como una amenaza a la función social originaria de la educación superior: el compromiso social y la construcción del conocimiento.

El análisis enfocado en las experiencias con los diferentes posgrados en educación e instituciones que los han impartido, no sólo en el Estado de México sino en todo el país permite

reconocer un contorno alternativo en relación con la formación que pueden ofrecer, a partir de los programas interinstitucionales, sustentados en perspectivas multirreferenciales, que lo mismo articulan conocimientos provenientes de las diferentes disciplinas o campos de conocimiento que de otros ámbitos o dimensiones asociadas más con las problemáticas derivadas de las prácticas profesionales emergentes que demandan nuevas orientaciones, perfiles y estructuras curriculares para los posgrados en educación.

FUENTES CONSULTADAS

- Aguirre, María (1991), "Los posgrados en educación. Una lectura desde la formación de profesores", *Cuadernos del CESU*, (24), *Estudios sobre la formación de profesores*, Ciudad de México, CESU-UNAM, pp. 65-83.
- Arredondo, Víctor; Reynaga, Jesús; Méndez, Ada; Piña, Juan Manuel; Pontón, Claudia; Mireles, Olivia y Jasso, Elizabeth (1997), "Transición del modelo académico del posgrado en la UNAM. Estudio de casos sobre las prácticas y proceso de formación", *OMNIA*, 13 (36-37), Ciudad de México, UNAM-CESU, pp. 101-107.
- Barona, César (2000), "Los espacios de investigación y docencia en el desarrollo de la universidad mexicana contemporánea", tesis de doctorado, UAEM, Morelos.
- Castrejón-Diez, Jaime (1982), *Prospectiva del Posgrado 1982-2000*, Tomo I, Ciudad de México, GEFE/SEP/SPP/SNCE.
- Chehaibar, Lourdes (1991), "Las políticas de formación de profesores (1968-1989)", *Cuadernos del CESU, Estudios sobre la formación de profesores*, (24), Ciudad de México, CESU-UNAM, pp. 27-64.
- Ducoing, Lilly (1990), *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954* Tomo I, Ciudad de México, UNAM-CESU.
- ENSEM (Escuela Normal Superior del Estado de México) (1998), *Estudio de factibilidad y propuesta de apertura para las maestrías en administración en educación y orientación educativa y asesoría profesional*, Toluca, mimeo.
- ENSEM (Escuela Normal Superior del Estado de México) (1991), *Estadísticas Básicas*, Toluca, mimeo.
- Ezpeleta, Justa y Sánchez, María (1982), *En busca de la realidad educativa, maestría en educación en México*, Ciudad de México, IPN-DIE-CINVESTAV.
- Guadarrama, Gloria (1999), "La investigación educativa: políticas estatales y construcción de la disciplina", en Alicia Civera (coord.), *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*, Toluca, Fondo Editorial del Estado de México/El Colegio Mexiquense, pp. 513-540.

- ISCEEM (Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México) (1991), *Estadísticas Básicas*, Toluca, mimeo.
- Lechuga, Susana (2004), "Políticas educativas de posgrado para el magisterio del estado de México", tesis de maestría en Desarrollo Municipal, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense.
- Pérez-Arenas, David (2022), "Antecedentes, debates y orientaciones de los posgrados en México en el siglo XXI", *Korpus 21*, 2 (5), Zinacantepec, El Colegio Mexiquense A. C., pp. 293-316.
- Pérez-Arenas, David; Limón, Susana y García, Juan (2013), "Marginación, exclusión y/o desplazamiento de la formación relacionada con la filosofía, la epistemología y la teoría educativa en los posgrados en educación", en Orozco Fuentes, Bertha y Pontón Ramos, Claudia (coords.) *Filosofía, teoría y campo de la educación, 2002-2011*, Ciudad de México, COMIE/ ANUIES.
- Pérez-Arenas, David (2008), "Desestructuración de la identidad social de los posgrados. Desplazamiento de la formación académica", tesis de doctorado, UNAM, Ciudad de México. Pérez-Arenas, David (2007), *Filosofía, Teoría e Investigación en las maestrías en Educación, un campo sobredeterminado*, Ciudad de México, UNAM/ UAG/ UASLP/ Plaza y Valdés.
- Pérez Arenas, David (1996), "La docencia en la maestría en Ciencias de la Educación del ISCEEM", tesis de maestría, ISCEEM, Toluca.
- Pescador, José Ángel y Torres, Carlos Alberto (1988), *Poder político y educación en México*, Ciudad de México, Hispanoamericana.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (1984), *La profesionalización de la educación normal en México: documentos 1944-1984. Cuadernos SEP*, Ciudad de México, SEP.
- Trigos Mendoza, María del Carmen y Velázquez Muñoz, Macario (1992), *El plan de estudios de la maestría del ISCEEM y su evaluación. Un proceso de investigación*, Toluca, ISCEEM.
- Valle Cruz, Maximiliano (1994), *Políticas de formación del magisterio*, Toluca, ISCEEM.
- Velázquez, Macario y Zarur, Alejandro (1991), *La educación en los informes de Gobierno*, (8), Toluca, ISCEEM.
- Vivero, Ranulfo (1987), *Las Ciencias de la Educación. Folleto*, ISCEEM, Toluca.
- Vivero, Ranulfo (1996), *Elementos normativos para la creación de estudios de posgrado en educación en el Estado de México*, Toluca, mimeo.

DAVID PÉREZ ARENAS

Es doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente es docente investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) División Nextlalpan; tutor del programa de posgrado en Pedagogía de la UNAM. Sus líneas de investigación son: Formación para la Investigación en los Posgrados y Filosofía; Teoría y Campo de la Educación. Entre sus más recientes publicaciones destacan, como autor: “Antecedentes, debates y orientaciones de los posgrados en México en el siglo XXI”, *Korpus* 21, 2 (5), Zinacantepec, El Colegio Mexiquense A. C., pp. 293-316 (2022); autor de Metodología y didáctica de la Investigación en los Posgrados en Educación, Toluca, ISCEEM (2021); “Currículum y docencia en tiempos de pandemia, desde una mirada epistémica ontológica”, *Kinesis. Revista Veracruzana de Investigación Docente*, 6 (6), Xalapa, SEV, pp.112-132 (2021); como coautor: “Los cuerpos académicos como espacios para la formación y producción de conocimiento. Experiencias, narrativas, saberes y tensiones”, *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), Málaga, Universidad de Málaga, pp. 355-381 (2020).

NOTAS

- 1 Antecedentes de demanda por este tipo de estudios se encuentran en las conclusiones que el Congreso Nacional Técnico de la Educación obtuvo en el Primer Seminario Nacional de Educación Nacional, realizado en marzo de 1975 (*Cuadernos SEP*, 1984).
- 2 La Comisión estuvo coordinada por Felipe Alemán Camacho, responsable de conducir el desarrollo de las escuelas normales; también participó Jorge Terrón Estrada quien se convertiría en el primer director del Instituto. Durante este período se encontraba como secretario general del SMSEM, Germán García Moreno, y como director de Educación Pública de la entidad, Sixto Noguez Estrada (Lechuga, 2004).
- 3 La mayoría de las 13 plazas de tiempo completo que se asignaron al Instituto en 1984 para cubrir funciones de docentes investigadores fueron asignadas a los egresados de los programas de maestría del mismo Instituto durante las primeras promociones.

Dilemas en la alimentación de los estudiantes de educación básica

Dilemmas in feeding basic education students

Sergio Pérez Sánchez

ISCEEM, México

serperez7@hotmail.com

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

ABSTRACT

The feeding of basic education infants is in constant dilemmas. Firstly, within the nuclear family it is mainly the adults who define food consumption. Regularly in the family space it is a single diet; secondly, family feeding in certain cases is part of generational cultural traditions.

In the case of young parents, belonging to recent generations, their eating practice are strongly influenced by the promotion of industrialized foods for consumption; in this sense, excessive malnutrition of girls and boys who attend Basic education is based on products with excess calories, sugars, and fats, which leads to risk factors for overweight and obesity.

The permanent increase in the percentages of overweight and obesity in children as a consequence of excessive malnutrition has to be consciously reflected on the family, school, health agencies and the food industry.

Keywords: Malnutrition, Overweight, Obesity, Frontal Labeling.

RESUMEN

La alimentación de los infantes de educación básica se encuentra en constantes dilemas. En primer lugar, al interior de la familia nuclear son principalmente los adultos quienes definen el consumo alimenticio, regularmente en el espacio familiar es dieta única; en segundo, la alimentación en familia en ciertos casos forma parte de tradiciones culturales generacionales.

En el caso de los padres jóvenes, pertenecientes a generaciones recientes, su práctica alimentaria está fuertemente influenciada por la promoción de alimentos industrializados para su consumo; en ese sentido, la malnutrición en exceso de las niñas y los niños que cursan la educación básica se basa en productos con exceso de calorías, azúcares y grasas, lo cual deriva en los factores de riesgo de sobrepeso y obesidad.

El ascenso permanente en los porcentajes de sobrepeso y obesidad de los infantes como consecuencia de una malnutrición en exceso tiene que ser reflexionado de manera consciente en el ámbito de la familia, la escuela, las instancias de salud y la industria alimentaria.

Palabras clave: Malnutrición, sobrepeso, obesidad, etiquetado frontal.

INTRODUCCIÓN

Los planteamientos y las reflexiones expuestos en el presente artículo se desprenden de una Proyecto de Investigación concluido en octubre de 2020, intitulado *Deberes éticos sobre la orientación de la nutrición alimenticia para la salud de los alumnos de educación básica: Estudio en dos escuelas de educación primaria en el Estado de México*.

Los problemas de salud de los niños como consecuencia de la malnutrición ya no resulta privativo de la población adulta. En esta recién iniciada tercera década del siglo XXI es grave el problema de malnutrición que afecta con énfasis específicos a las diferentes generaciones que constituyen la sociedad mexicana.

La malnutrición con efectos dañinos a la salud tiene que ver con dos dimensiones: la primera corresponde a la desnutrición caracterizada por el escaso consumo de alimentos y nutrientes; la segunda está relacionada con el cambio alimenticio tendiente al aumento en el consumo de productos con exceso de calorías, grasas y azúcares, cuyo valor nutricional es bajo, y su uso excesivo se manifiesta en sobrepeso y obesidad, de ahí que la malnutrición en sus dos expresiones tenga repercusiones en la salud y calidad de vida de las personas.

En cuanto a la desnutrición, la cual puede ser leve, aguda o crónica, en sus diferentes expresiones se ha visto disminuida de manera significativa en las cuatro últimas décadas; no obstante, la erradicación de manera definitiva de la desnutrición infantil sigue siendo un tema pendiente en México.

La malnutrición en la población infantil mayormente se expresa en sobrepeso y obesidad, cuyo porcentaje es ascendente. El problema de la alimentación de los niños en edad escolar, en particular no radica en el acceso a los alimentos, sino en la mayoría de los casos, en el qué, cómo y cuánto comer. Aquí corresponde a la educación escolarizada un papel importante de concientización. Los progenitores o tutores de los infantes tendrán la responsabilidad de proveer una alimentación saludable, lo cual, en su práctica resulta complejo, debido a que las familias experimentan cambios notorios en dieta actual y estilos alimenticios de vida.

Otro problema en la alimentación de los infantes tiene que ver con el *etiquetado frontal*; dicha acción generó expectativas en los diferentes sectores de la sociedad, y finalmente, el consumo de productos con etiquetado está ahí, al alcance de la mano.

Resulta grave observar que, del problema de desnutrición infantil de hace décadas, se transite ahora al predominio e incremento en el sobrepeso y la obesidad; ambos son vistos como factores de riesgo en la salud y vida, en el corto y mediano plazo; en especial la obesidad es como una llave de acceso a enfermedades crónico-degenerativas.

Ante la grave amenaza a la salud de los infantes como consecuencia de una malnutrición en exceso es urgente la toma de conciencia por parte de familiares en casa y de docentes en los espacios escolares, con la finalidad de transitar a una práctica cotidiana (hábitos) sobre la alimentación saludable.

EXPRESIONES DE LA MALNUTRICIÓN

- a. Desnutrición es una de las expresiones prevaleciente principalmente en algunas personas integrantes de grupos étnicos del país, para quienes sus ingresos están ligados a la producción agrícola, la cual depende fundamentalmente del buen temporal; lluvias en tiempo y cantidad adecuada, ausencia de plagas, de heladas tempranas o granizadas, precios de garantía de sus productos, entre otros. En consecuencia, el acceso a una alimentación suficiente y nutritiva está supeditada a la economía de subsistencia de dichos grupos. Al momento, aún no se cuenta con información fidedigna, pero todo apunta a que con la pandemia de COVID-19, la desnutrición infantil se incrementó en zonas urbano - marginales, rurales e indígenas del sur, centro y norte del país.

Los indicadores de la desnutrición en los infantes se expresan en bajo peso, talla y emaciación, con relación a los estándares que se establecen para la edad y género de los niños en edad escolar. La desnutrición, no sólo tiene efectos en la salud, también se observan en el desempeño escolar de los infantes, en ese sentido, es conveniente tener presente que:

A nivel educativo, la desnutrición afecta el desempeño escolar como resultante de los déficits que generan las enfermedades y por las limitaciones en la capacidad de aprendizaje asociadas a un menor desarrollo cognitivo. Esto se traduce en mayores posibilidades de ingreso tardío, repitencia, deserción y bajo nivel educativo (CEPAL-PMA, 2015: 14).

- b. Mal comer y en exceso. En primer lugar, refiere que, aunque se crea que ya se comió lo suficiente, no es en cantidad, porque el consumo de la alimentación chatarra puede ser en cantidad, pero no en calidad. En cambio, comer bien hace referencia a la suficiencia nutricional acorde con aspectos como edad, sexo, corporeidad y desarrollo de actividades físicas. En segundo, se asocia al primero, pero su consumo es de manera frecuente y en exceso de calorías, grasas, azúcares, sal y consumibles ultraprocesados deriva en el sobrepeso y obesidad de las personas.

El sobrepeso y la obesidad como factores de riesgo para la salud humana se han venido incrementando de manera acelerada en las última tres décadas. De manera silenciosa pero efectiva estos factores de riesgo cada vez son más notorios en la corporeidad de las y los niños; esto representa un grave problema de salud ya que atenta contra la calidad de vida de las personas que la padecen, sea en el corto, mediano o largo plazo, parece que ya lo empezamos a ver como algo normal; así, bajo la expresión de adífora de Bauman, cada día somos más insensibles e indiferentes, ante los posibles escenarios de mala salud de los infantes.

En el estudio piloto realizado en 2015 en Chile, Ecuador y México por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Programa Mundial de Alimentos (PMA) se afirma que:

El rápido aumento del sobrepeso y de las enfermedades crónicas se está convirtiendo en un problema apremiante en un contexto regional cambiante, de alta movilidad geográfica, urbanización y transición nutricional. En consecuencia, las políticas nacionales de desarrollo, salud y nutrición deben adaptarse para responder a estos desafíos. Para lograrlo se requiere conocer de manera amplia y detallada el impacto social y económico de un panorama nutricional complejo (CEPAL-PMA, 2015: 2).

El 10 de octubre de 2019 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) dio a conocer el informe denominado “La pesada carga de la obesidad. La economía de la prevención”, en este se indica:

Los niños en particular están pagando un precio muy alto por la obesidad. Los niños que padecen sobrepeso muestran un menor rendimiento académico en la escuela tienen más probabilidades de faltar al colegio y, cuando crecen, tienen menos probabilidades de acabar los estudios de educación superior. Además, muestran una menor satisfacción ante la vida y tienen hasta el triple de probabilidades de sufrir acoso escolar, lo que a su vez puede repercutir en un menor rendimiento académico (SANCYD, 2019: s/p).

En el Seminario denominado Sobrepeso, obesidad y diabetes, efectos sobre la competitividad del país, realizado en la Secretaría de Economía del Gobierno de México, el 8 de enero de 2020, y organizado por las Secretarías de Economía, Salud, el Instituto Mexicano del Seguro Social, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la representación en México del Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), los discursos fueron coincidentes sobre los efectos del sobrepeso, la obesidad y la diabetes en salud y economía. Al respecto, José Ángel Gurría, secretario general de la OCDE expuso información relevante de dicho informe. En el documento se señala que México presenta el índice más alto de los países miembros y asociados.

El caso de México es de los más preocupantes. Cerca del 73% de la población mexicana padece de sobrepeso (en comparación con una quinta parte de la población en 1996). México tiene una de las tasas más altas de obesidad de la OCDE. Además, 34% de las personas obesas sufren obesidad mórbida - el mayor grado de obesidad. De acuerdo con nuestras proyecciones, las enfermedades relacionadas con el sobrepeso reducirán la esperanza de vida en México en más de 4 años durante los próximos 30 años. Se trata de la mayor reducción proyectada entre los países de la OCDE. Pero lo más trágico es el crecimiento de la obesidad infantil, la cual se ha duplicado de 7.5 % en 1996, a 15 % en 2016 (Gurría, 2020: s/p).

En el mismo Seminario antes citado se expuso también la postura del representante de la Unicef en México:

Christian Skoog, representante de la Unicef en México, señaló la preocupación sobre los hábitos de consumo de los niños de nuestro país, con un alto consumo de alimentos y bebidas ultraprocesadas y su hábito a sabores cada vez más dulces debido a la exposición a ambientes obesogénicos. Y a las estrategias que se utilizan como la publicidad dirigida a la infancia que utiliza personajes para engancharlos y así confundir a niñas y niños, sobre si un producto es saludable o no y de esta forma, favoreciendo su compra, en detrimento de los alimentos saludables. Este tipo de publicidad debe ser regulada (Skoog, 2020: s/p).

Para tener un panorama con más elementos acerca del sobrepeso y la obesidad en los infantes, como consecuencia de la malnutrición en exceso, presento en el siguiente cuadro, información relativamente reciente recuperada de los resultados que nos ofrece *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2020 sobre Covid-19*.

La información corresponde a 2018-19 y 2020, de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (Ensanut), acerca del sobrepeso y la obesidad en infantes de 5 a 11 años, con la finalidad de conocer el estado que guardan en términos porcentuales los factores de riesgo a nivel nacional.

Cuadro 1

Prevalencia nacional de sobrepeso y obesidad en personas de 5 a 11 años

Sexo	Estado Nutricional	Ensanut 2018- 2019	Ensanut 2020	Incremento %
Hombres	Obesidad	20.1	21.5	1.4
	Sobrepeso	17.7	17.7	0.0
Mujeres	Obesidad	15.0	15.6	0.6
	Sobrepeso	18.4	21.6	3.2
Nacional Hombres y mujeres	Obesidad	17.5	18.6	1.1
	Sobrepeso	18.0	19.6	1.6

Fuente: Secretaría de Salud. Instituto Nacional de Salud Pública (2021). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2020 sobre Covid-19. Resultados nacionales*, p. 157.

El estado que guarda el sobrepeso y la obesidad como factores de riesgo en niños de 5 a 11 años en 2020 a nivel país es de 39.2%, en niñas de 37.2%, y el promedio de ambos es de 38.2%. Este porcentaje promedio es un indicador fundamental para tener dimensión del problema; es decir que cuatro de cada 10 infantes en este rango de edad se encuentran en factores de riesgo, catalizadores de situaciones problemáticas de salud, económicas y educativas.

Los resultados del cuadro 1 ofrecen un panorama nacional reciente, de ahí que se considere importante en este artículo hacer un contraste con cierta información obtenida de la Investigación titulada *Deberes éticos sobre la orientación de la nutrición alimenticia para la salud de los alumnos de educación básica: Estudio en dos escuelas de educación primaria en el Estado de México, 2018-2020*. El contraste sólo referirá a los factores de riesgo del estado nutricional de mujeres y hombres de 4º, 5º y 6º grado de dos escuelas de educación primaria del subsistema educativo del Estado de México, cuya edad de ambos sexos, en el momento del estudio oscilaba entre 9 y 12 años. Con respecto a los espacios de estudio, se tiene que, la escuela 1 es urbana, se localiza en la cabecera del municipio, únicamente de turno matutino, con horario de 9 am a 2 pm de lunes a viernes. La población escolar es procedente mayoritariamente de la cabecera municipal y sus barrios, en cantidad menor hay alumnos procedentes de comunidades del mismo municipio, así como niños procedentes de dos municipios aledaños.

La escuela 2 pertenece al mismo municipio que la escuela 1, se encuentra ubicada en una comunidad rural a 15 km aproximadamente de la cabecera municipal. La escuela 2 se localiza en la periferia norte de la comunidad para atender a estudiantes de asentamientos recientes, la población escolar que atiende es exclusiva de la comunidad. Desde mediados del ciclo escolar 2013- 2014, la escuela es de tiempo completo; labora de lunes a viernes de 8 am a 4 pm y cuenta

con comedor que ofrece comida sana a los estudiantes en días de clases. Al analizar de manera específica cómo se observan los factores de riesgo, de acuerdo con los resultados obtenidos de 351 estudiantes de las dos escuelas de estudio, destacan los promedios siguientes:

Cuadro 2

Comparación del promedio entre mujeres y hombres del estado nutricional de la escuela 1 y 2

Estado	Mujeres		Promedio	Hombres		Promedio
	Escuela 1	Escuela 2		Escuela 1	Escuela 2	
	Promedio	Promedio		Promedio	Promedio	
Nutricional						
Riesgo por Desnutrición	3%	0	1.5%	0	0	0
Normal	50%	47%	48.5%	34%	32%	33%
Tendencia a Sobrepeso	14%	12%	13%	17%	24%	20.5%
Sobrepeso	21%	22%	21.5%	24%	28%	26%
Obesidad	12%	19%	15.5%	25%	16%	20.5

Fuente: elaboración propia con base en *Promedio comparativo del estado nutricional de mujeres y hombres entre escuela 1 y 2*. Documentos de trabajo (2019).

En el Cuadro 2 se incluye el riesgo por desnutrición, debido a que apareció en la recuperación de la información de campo; de igual manera se consideró como estado nutricional, la tendencia al sobrepeso de acuerdo con los indicadores antropométricos obtenidos. Se puede observar que la tendencia al sobrepeso tiene notoriedad, por el porcentaje que ofrece en dinámica al incremento.

Al integrar el sobrepeso y la obesidad en un solo porcentaje, para el caso de las mujeres de la escuela urbana es del 33%; por su parte, la escuela 2 tiene 41%; el promedio entre ambas es de 37%, este promedio, en cierta forma tiene correspondencia al promedio nacional de 2020 que fue de 37.2% Queda sólo hacer énfasis en el rango 5 -11 años en el nacional, y 9 -12 años del estudio de las dos escuelas. Vale destacar aquí 41% en factores de riesgo de las niñas del medio rural, porque contrario a lo que se piensa, que es en el medio urbano donde se presenta el mayor porcentaje.

En lo que refiere a los hombres, los factores de riesgo de sobrepeso y obesidad para la escuela 1 del medio urbano fue de 49%, y en la escuela 2 del medio rural 44%, el promedio de ambas fue de 46.5%, superior al promedio nacional de 2020 de 39.2%.

Las escuelas de estudio 1 y 2 en el rango de edad 9-12, en promedio muestra que cuatro de cada 10 estudiantes se encuentran en los factores de riesgo de sobrepeso y obesidad, cuestión debe ser considerada de alerta para su atención, es decir:

Los datos duros sobre el incremento en los porcentajes de personas con sobrepeso y obesidad en México, en verdad son alarmantes, situación en la cual se encuentran atrapados los niños de todas las edades que asisten a su educación primaria, aún más, el sobrepeso y obesidad potencialmente representa serios riesgos de salud, lo cual puede desencadenar en enfermedades crónico-degenerativas [...]La pandemia de la COVID-19 (coronavirus), nos ha mostrado que las personas que padecen enfermedades crónico-degenerativas; sin importar edad, son más vulnerables a sobrevivir este tipo de contagios (Pérez, 2020: 7, 8).

CONSECUENCIAS DE LA MALNUTRICIÓN POR EXCESO

Como se puede ver, los infantes son la porción de la sociedad de mayor vulnerabilidad a factores de riesgo como el sobrepeso y la obesidad. Los entornos obesogénicos en el ámbito familiar, social y escolar, de manera inconsciente, descuidada o poco informada, fomentan hábitos de consumo alimenticio inadecuado, cuyos efectos en la salud puede manifestar una progresión en el corto, mediano o largo plazo con respecto a enfermedades crónico- degenerativas, como puede ser la hipertensión arterial, diabetes tipo II, problemas cardiovasculares, elevados triglicéridos, colesterol alto y apnea de sueño. Otros problemas que puede derivar como consecuencia de la malnutrición por exceso, se encuentran el agotamiento físico, problemas de tipo óseo, mayor trabajo en varios órganos del cuerpo; incluso los de tipo social, como es la incomodidad al compartir espacios públicos, transporte terrestre, aéreo entre otros.

Las prácticas y procesos educativos no quedan al margen de efectos negativos de la malnutrición por exceso, aunque hace falta más investigación, con la finalidad de encontrar mayores evidencias, por ejemplo, la relación obesidad y rendimiento académico; sin embargo, es conveniente recuperar algunos planteamientos, como el siguiente:

Se ha sugerido que la obesidad estaría correlacionada con una menor asistencia a la escuela y menor acumulación de capital humano durante la niñez y la adolescencia. Luego de controlar por variables intervinientes, Geier *et al.* (2007) observaron que niños con peso normal, perdían menos días de escuela en comparación con niños obesos. Se ha observado, también, que mujeres adolescentes con sobrepeso tendrían un menor nivel educacional e ingresos laborales en comparación a aquéllas sin sobrepeso (CEPAL-PMA, 2015: 16).

ETIQUETADO FRONTAL

¿Por qué ubicar el etiquetado frontal como parte de los dilemas en la alimentación de los infantes de educación básica? Aquí se expondrán algunas reflexiones, sobre un asunto demasiado complejo, en tanto que la alimentación es una decisión de los adultos hacia los niños, la cual puede venir de una tradición cultural o una cuestión generacional de sus padres. Cabe señalar que los progenitores del ahora vienen de prácticas alimenticias promovidas por la industria alimentaria y el mercado.

La modificación de la Norma Oficial Mexicana sobre el etiquetado de bebidas no alcohólicas fue impulsada por la actual administración federal. La *Modificación a la Norma Oficial Mexicana NOM-051-SCFI/SSA1-2010. Especificaciones generales de etiquetado para alimentos y bebidas no alcohólicas preenvasados- Información comercial y sanitaria*, publicada el 5 de abril de 2010 en el Diario Oficial de la Federación el 27 de marzo de 2020.

En la modificación de la Norma Oficial se establecieron entre otras disposiciones, el Sistema de Etiquetado Frontal, el cual incluye la información nutrimental complementaria y las leyendas precautorias en octágono de color negro, donde se señala: exceso de caloría, exceso de sodio, exceso de grasas trans, exceso de azúcares, exceso de grasas saturadas, según sea el caso y se pueden dar situaciones de que un producto pueda haber una o más leyendas precautorias. Respecto al etiquetado frontal hay comentarios favorables, uno es de una funcionaria de la FAO:

El etiquetado frontal de advertencia es una medida fundamental para tener una alimentación más saludable. En países en que se ha establecido ya se han demostrado efectos positivos, aseguró Lina Pohl, representante en México de la Organización de Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO).

Pohl expuso que con este sistema los consumidores, de manera fácil sabemos qué tipo de productos no tenemos que consumir si queremos mantener una salud adecuada. Es una medida que lleva al consumo adecuado, nutritivo y saludable, y ya se ha visto el impacto que esto tiene, por ejemplo, en el uso de ciertos productos y bebidas no saludables no nutritivos para la población (Gómez, 2020: 18).

Las disposiciones de etiquetado frontal en México entraron en vigor a partir del 1 de octubre; pero las sanciones por incumplimiento fueron dispuestas para su aplicación a partir del mes de diciembre de este 2020. A más de un año de la entrada en vigor de la disposición señalada, pocos resultados favorables se han observado, en especial porque la Pandemia mundial de la COVID-19, vino a marcar nuevas dimensiones, especialmente con una población en confinamiento durante casi dos años.

Con la entrada en vigor de la disposición de etiquetado frontal, varios congresos de las entidades empezaron a legislar para detener el consumo de la “alimentación chatarra” por parte de los niños, especialmente en espacios públicos como es el caso de la escuela; no obstante, las acciones del mercado en los comportamientos de consumo al “quedarse en casa” dan pauta de nuevas pistas para la reflexión y el estudio.

En atención a las disposiciones de las autoridades educativas, a marzo de este 2021, los alumnos de educación primaria y demás niveles, empezaron el regreso a las clases presenciales, los desafíos educativos ahora no sólo son los aprendizajes de los estudiantes, sino cómo atender los desafíos para una infancia saludable en su alimentación y emociones, es decir:

Ante el problema de salud pública en la población escolar como consecuencia del sobrepeso y la obesidad, a los actores educativos involucrados corresponde una serie de deberes éticos en la generación de una cultura de la previsión, así como hacer de la escuela un ambiente de orientación a la nutrición saludable, sin dejar fuera una serie de prácticas para desterrar el consumo en la escuela y de ser posible en el entorno escolar de productos dañinos, comúnmente llamada alimentación chatarra; producida y promovida por empresas nacionales y trasnacionales, impulsoras éstas de ambientes obesogénicos (Pérez, 2020: 45).

Quiero cerrar el artículo señalando que los dilemas en la alimentación de los niños se vuelve problemática, en tanto que a las niñas y los niños, de su entorno familiar, social y escolar no se les forme una conciencia por la alimentación saludable, la activación física permanente y el cultivo de emociones sanas, lo cual se traduciría en detener y revertir los porcentajes de sobrepeso y obesidad; es así como tenemos que ocuparnos en crear las condiciones para vislumbrar un futuro sin los peligros de las enfermedades crónico-degenerativas y sus consecuentes efectos.

REFLEXIONES FINALES

- Uno de los dilemas con respecto al sobrepeso y la obesidad en infantes consiste en que la dieta en casa es única e indistinta para todos los integrantes de la familia. Por otro lado, poco ha trascendido el etiquetado frontal en la adquisición de productos por parte de los adultos, en tal sentido, la compra de consumibles con octágonos que indican exceso de grasas saturadas, calorías o azúcares continúan de manera cotidiana.
- El sentido subliminal de la alimentación chatarra a través de los medios ha generado cierta adicción en los infantes, de tal manera que el acceso a ese tipo de productos se usa en ocasiones como premio a comportamientos y compromisos al interior de las familias.
- Ante el grave problema en ascenso del sobrepeso y obesidad en los infantes, es conveniente que, desde las distintas instancias relativas a la alimentación, la salud y la educación, se puedan disponer de políticas públicas que den certidumbre y se adquiera la toma de conciencia para una alimentación saludable de los niños.
- Los actores educativos están llamados a un papel más protagónico en la orientación de los infantes sobre una alimentación saludable; alejada y contraria de la malnutrición basada en el consumo de exceso de grasas, azúcares, sal y calorías, contenidas en productos industrializados; así como, la promoción de una mayor activación física y salud emocional.
- Con la presentación de una variedad de disposiciones para el cuidado de la Salud de los alumnos en las escuelas de educación básica, se puede deducir que no es por falta de reglas claras, por las que la salud de los estudiantes se ve afectada, sobre todo por lo que refiere al sobrepeso y obesidad; sino, por falta de operatividad clara y comprometida, y la toma de conciencia entre los sujetos educativos (Pérez, 2020: 27).

FUENTES CONSULTADAS

- Bauman, Zygmunt y Donskis, Leonidas (2015), *Ceguera Moral. La pérdida de la sensibilidad en la modernidad líquida*, México, Paidós.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) y (PMA) Programa Mundial para Alimentos (2015), *El costo de la doble carga de la mal nutrición: Impacto social y económico. Síntesis del estudio piloto en Chile, Ecuador y México*, CEPAL/ PMA.
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (2020), “Modificación a la Norma Oficial Mexicana NOM-051-SCFI/SSA1-2010. Especificaciones generales de etiquetado para alimentos y bebidas no alcohólicas preenvasados- Información comercial y sanitaria”, Ciudad de México, Secretaría de Salud.
- Gómez, Carolina (2020), “Etiquetado frontal, básico para una nutrición saludable”. Efectos positivos, en los países donde se ha instaurado: Lina Pohl, representante de la FAO”, *La Jornada*, lunes 14 de septiembre, Ciudad de México, Política, p.18
- Gurría, Ángel (2019), “Presentación del estudio: La pesada carga de la obesidad. La economía de la prevención”, *Salud y Nutrición Empresarial By Hana Noriega*, Zapopan, Jalisco, México, LinkedIn, < <https://goo.su/zOZuLE>>, 28 de enero de 2023.
- Pérez, Sergio (2020), “Deberes éticos sobre la orientación de la nutrición alimenticia para la salud de los alumnos de educación básica: Estudio en dos escuelas de educación primaria en el Estado de México”, Informe final de Investigación, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado, México, Toluca.
- Pérez, Sergio (2021), “Concienciación ética de los docentes, respecto a la salud de estudiantes de educación primaria previo y en confinamiento por la pandemia de la COVID-19”, Ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, CNIE, pp.11.
- SANCYD (Sociedad Andaluza de Nutrición Clínica y Dietética), “La pesada carga de la obesidad. La economía de la prevención”, *Estudios de Políticas de Salud de la OCDE (serie)*, Sevilla, OECD/SANCYD, < <https://goo.su/DBAK>>, 30 de febrero de 2023.
- Skoog, Christian (2020), “La obesidad es alarmante en México, urgente fortalecer las políticas: OCDE”, *Alianza por la Salud Alimentaria*, Ciudad de México, Alianza por la Salud Alimentaria, <<https://goo.su/38FID2>>, 28 de enero de 2023.

SERGIO PÉREZ SÁNCHEZ

Es profesor normalista. Licenciado en Pedagogía. Maestro en Ciencias de la Educación. Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Tiene un diplomado en “Análisis de la cultura” por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Está adscrito al Instituto Superior de Ciencias de la Educación, y es responsable de actividades de docencia, Investigación, Difusión y Extensión y Tutoría en los Programas de maestría y doctorado. Sus publicaciones recientes son: “*Deberes éticos de los docentes de educación primaria sobre la orientación de la nutrición alimenticia para la salud de los alumnos*”, en Ramírez Carranza, Lilia Andrea y Rodríguez López, Javier Isidro (coords), *Responsabilidad Social: Una mirada desde la educación, el desarrollo social y la transparencia*, Colombia, Universidad Piloto de Colombia, (2021), pp. 16 – 30.

Evoca-acción: un aporte epistémico, metodológico y pedagógico

Evoca-acción: an epistemic, methodological and pedagogical contribution

Rocío Elizabeth Salgado Escobar

 <https://orcid.org/0000-0003-3954-8164>

ISCEEM, Tejupilco, México

rocio.salgado@isceem.edu.mx

recibido: 25 de septiembre de 2023 | aceptado: 22 de enero de 2024

ABSTRACT

The text gives empirical/theoretical content to an epistemic/methodological process derived from my doctoral research which I call *evoca-action*, which enabled analytical entries of different order in the study of the young link, school, community (VJEC) from the present. The *evoca-action* put in the center the aesthetic and the youth symbolisms, as well as community practice and action in a rural town in the south of Mexico that also promoted it as a political/pedagogical process based on a continuous problematization of the VJEC as a historical configuration, discontinuous, sometimes conditioned by a structural and hegemonic order that thins it and almost breaks it, but where contingency and emergency make it happen with new or renewed faces, *logos* and *locus*.

Keywords: Youth, High School, Rural, Community, Power.

RESUMEN

El texto da contenido empírico/teórico a un proceso epistémico/metodológico derivado de mi investigación doctoral al que denomino *evoca-acción*, el cual permitió entradas analíticas de diverso orden en el estudio del vínculo jóvenes, escuela, comunidad (VJEC) desde el presente. La *evoca-acción* puso en el centro las estéticas y los simbolismos juveniles, así como la práctica y la acción comunitaria en una localidad rural del sur mexiquense que la potenció también como proceso político/pedagógico a partir de una continua problematización del VJEC cual configuración histórica discontinua, en ocasiones condicionada por un orden estructural y hegemónico que lo adelgaza y casi rompe, pero donde la contingencia y emergencia lo hacen estar dándose con nuevos o renovados rostros, *logos* y *locus*.

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

INTRODUCCIÓN

En el marco de la investigación doctoral en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, la *evoca-acción* se configuró como un recurso, y ahora como una propuesta, de orden epistémico, metodológico y pedagógico fundante en la problematización del VJEC a partir de las interacciones cotidianas con jóvenes y otros agentes educativos de San Miguel Ixtapan, localidad rural y de herencias prehispánicas vivas, entre las que destaca la actividad salinera en el sur mexiquense (Salgado, 2015). En el encuentro que solo es posible mediante el diálogo, nos propusimos lugarizar¹ (Escobar, 2005) las fracturas del VJEC como proyecto de una modernidad precarizada en los contextos rurales del país y América Latina, donde el riesgo es la condición latente del presente y futuro de las nuevas generaciones; pero también lo que convoca a la comunidad en prácticas de poder local y filiaciones que reinventan sus *locus* y sentidos para y con (las y los) jóvenes a través de la escuela. La *evoca-acción* resultó así en un ejercicio co-reflexivo que fue desplazándonos hacia una comprensión política e intersubjetiva mientras convocábamos a la memoria en espacios de alteridad, visibilizando modos de praxis en una travesía de formación y práctica de producción social del conocimiento.

Inicialmente apunto cómo en la *evoca-acción* se fue dando contenido histórico, simbólico y político al VJEC, reconociendo que concreta y teóricamente juventud, escuela y comunidad han sido tres categorías referenciales entre sí en la era moderna; no obstante el sentido de esa relación se ha ido reconfigurando de acuerdo con los proyectos pedagógicos de los estados nacionales, y por su puesto de la historia, el poder, los simbolismos en torno a la escuela y las prácticas socioculturales y solidarias que convocan a los agentes educativos en y con sus comunidades.

En un segundo momento expongo el diseño metodológico que tuvo como base interacciones dialógicas en el encuentro denominado *Escuela y comunidad. Voces y memoria que hacen nuestra historia*. A través del diálogo fuimos tramando la *evoca-acción* al develar rostros, dinámicas y subjetividades que articulan pasado/presente/futuro en trayectos y proyectos intergeneracionales sostenidos en comunidad y motivados por la escuela. Un siguiente apartado da lugar a la praxis comunitaria y la dimensión intersubjetiva del VJEC a través de la experiencia de *hacer escuela para y con las muchachas y los muchachos* (como nombran a sus jóvenes) en tanto ejercicio político/pedagógico del derecho a la educación. El apartado evoca también vivencias vinculantes entre relaciones atravesadas por la memoria colectiva, lo lúdico y afectivo, que otorgan sentido a los modos y tiempos diversos en que las juventudes anteriores y actuales habitan la escuela.

Al final abro algunas reflexiones sobre la relevancia de la *evoca-acción* en el estudio del vínculo jóvenes, escuela, comunidad en un tiempo de escasa dependencia social donde el pasado pretende volverse olvido y silencio; al tiempo con pujanza se obtienen aportes epistémico-metodológicos como la *evoca-acción* donde se utilizan figuras como la memoria y nosotros (agentes) en una experiencia político/pedagógica de construcción del conocimiento educativo.

1. EL CONTEXTO EPISTÉMICO/METODOLÓGICO DE LA EVOCA-ACCIÓN

La *evoca-acción* permitió enunciar al VJEC como relación dialéctica entre el pasado, presente y futuro visibilizada en sujetos, responsabilidades, relaciones y metáforas dinamizadas por la vieja utopía de la escuela como vía para la emancipación de la razón y el progreso social.

El VJEC admite una lógica de movimiento de realidad que apunta Zemelman (1992), en la que es posible construir desde dos dimensiones básicas: la histórica, como producto, y la política, como construcción; ambas, se articulan entre lo dado y lo potencial donde se reconocen elementos por devenir que pueden ser activados por los sujetos.

Con base en el uso de la categoría de configuración (De la Garza, 2002) reconozco que la realidad social no está determinada por una estructura con propiedades explícitas (como pueden ser la marginación, exclusión, analfabetismo) sino como campo de posibilidades. En ese sentido la configuración del VJEC se sitúa en las transformaciones o actualizaciones de estructuras que se mueven entre prácticas de poder local, en una relación dándose entre subjetivaciones-acciones de los sujetos involucrados, lo cual potencia la capacidad de agentes (Giddens, 2011) constructores de su historia en un espacio-tiempo determinados.

El vínculo como configuración histórica discontinua destaca una cualidad de apertura y límite que hace posible advertir mutaciones, transformaciones o renovaciones teóricas y umbrales históricos. La condición dinámica del VJEC lo coloca como producto indeterminado y dándose potencialmente (Zemelman, 1992) que le otorgan una condición de historicidad, reconociendo el movimiento constante de los límites, en una dual condición: lo limitante-restrictivo; por ejemplo, no tener escuela secundaria en la localidad en la recta final del siglo XX o un vínculo que en la llamada sociedad del riesgo (Beck, 1998) y la desafiliación (Castel, 1997) difícilmente resulta una garantía de inserción social. Así también límites que se quiebran cuando la comunidad decide *hacer escuela*, construir los tiempos y espacios para que los jóvenes asistan; pagarla y gestionarla al Estado.

Lo histórico y lo político son dimensiones transversales del VJEC visibilizados entre territorialidades, temporalidades, necesidades, relaciones de poder y también proyectos comunitarios e individuales que le dan un carácter siempre abierto, denotando fracturas y ausencias; pero también experiencias entre formas de praxis e intersubjetividades.

De ahí el reto de dar cuenta de su dinamismo contextualizadamente, asumiendo que los rostros del VJEC se transforman o renuevan en tiempos y espacios concretos en los que, si bien está referenciado históricamente desde un imaginario social y pedagógico; también se encuentra sustentado y heredado por un discurso moderno-capitalista eurocéntrico hoy en su fase neoliberal-global. El VJEC adquiere aristas diferenciadas en los actuales contextos rurales, donde también es producto y productor de contradicciones, quiebres o luchas sociales.

En la construcción de este ángulo de mirada asumo la coyuntura de mi encuentro con los *logos* y *locus* comunitarios, los cuales me implicaron realizar un desplazamiento epistémico, teórico y metodológico hacia la apuesta de una *ecología de saberes* (Santos, 2010) cual propuesta de diálogo entre la teoría legitimada de occidente y una pluralidad de conocimientos y prácticas que posibilita visibilizar gente y concepciones de mundo desde el sur, no sólo cartográfico, sino también contrahegemónica.

En este tenor, las miradas y voces convocadas a través de la *evoca-acción* constituyeron claves epistémicas y teóricas para pensar las dinámicas de configuración del VJEC desde el presente. Dichas claves se pusieron en diálogo y debate con referentes sociológicos en los que pude advertir la génesis pedagógica, social e histórica del VJEC cuyas formas de dependencia y responsabilidad planteadas desde la aurora moderna hoy se reconfiguran en el marco de una dinámica caracterizada por el deterioro de los magmas de sentido colectivo (Touraine, 2013) y el riesgo (Beck, 1998) donde los vínculos sociales (familiares, pedagógicos, institucionales, comunitarios) se ven precarizados por lógicas neoliberales que merman la capacidad de decisión y certidumbre (Bauman, 2003) en los trayectos y proyectos, particularmente de los jóvenes y sus comunidades en contextos históricamente desfavorecidos.

En diálogo con la teoría y desde las interacciones cotidianas con los agentes comunitarios pude reconocer que la propia noción de comunidad es contingente, en gran medida sostenida en la tradición, pero también en relaciones emergentes de reciprocidad afectiva, solidaria, filial, sin eximir una condición antinómica de pertenencia, así como de fuga, huida, que significa un *irse sin dejar*, derecho y responsabilidad, retorno y añoranza, lo común y la diferencia, lo ancestral y lo moderno, *relaciones con-fundidas*, con múltiples matices, fuerzas y rostros.

Así también con lecturas enfocadas en pedagogía crítica y de frontera (Freire, 1970; Pui-ggrós, 1990; Giroux, 1995) pude reconocer cómo los agentes del vínculo (jóvenes, profesores, ancianos, padres, madres, líderes comunitarios, autoridades civiles) reconfiguran modos históricos de referencialidad y relación a partir de sus desplazamientos entre los límites materiales (pobreza, marginación) y sociales hegemónicos (identidades estigmatizadas, desigualdad, ruralidad y género).

En este contexto, la juventud resulta una categoría plural y polisémica (Reguillo, 2012) que en la comunidad de San Miguel Ixtapan adquiere densidad y sustantividad en la categoría social de muchachas/muchachos, denotando que la juventud es una configuración social condicionada histórica y culturalmente lo que hace necesario reconocer las trayectorias, experiencias y desigualdades que posibilitan que haya distintas condiciones de ser joven aún dentro del propio ámbito rural, donde existen diferencias en los protagonismos familiares, escolares y comunitarios.

El estudio del VJEC en San Miguel Ixtapan demandó una articulación teórico-empírica entre pasado/presente/futuro en la que advertí una permanente justificación de la necesidad social de la escuela moderna enunciada de distintos modos: medio hacia la trascendencia humana o bajo el discurso de la cohesión social y el progreso; que en la cotidianidad, a decir de algunos agentes comunitarios, se resignifica en expresiones como *había que echar a los hijos a la escuela para que agarraran una carrerita, un trabajo [...]* a decir de algunos jóvenes *la escuela sirve para ser alguien en la vida [...]* para salir adelante.

En San Miguel Ixtapan, para las juventudes y otros agentes comunitarios, la escuela ha sido y es horizonte hacia otro presente/futuro, un espacio de aprendizajes, un espacio de suspensión del trabajo familiar, convivencia, trayecto y proyecto; pero también representa las deudas históricas del sistema social y educativo.

2. ENCUENTRO DE VOCES, SABERES Y EXPERIENCIAS

Comprender e interpretar las formas de configuración del VJEC en la sociedad actual demandó captar el sentido de la acción social (Webber, 1971) de manera contextualizada; orientada por una metodología dialógica (Corona, 2012) en que la investigación planteó un encuentro horizontal de epistemes construidas desde los saberes, experiencias y praxis de diversos agentes del VJEC.

El trabajo *en campo* y no solo *de campo* más que un cambio de preposición enfatizó un giro epistémico que permitió reconocerlo como espacio político, de formación y saberes donde hubo relaciones interculturales a partir de recurrentes diálogos con las y los jóvenes en la escuela secundaria inicialmente. El crisol de voces, saberes y experiencias ayudó a documentar y problematizar cómo viven y significan su condición de juventud (estudiantes y ruralidad); así como, las condiciones en que establecen sus relaciones y familiaridades en el contexto escolar y comunitario.

En la escuela también resultó fundamental el diálogo espontáneo con profesores y el señor conserje. Debo decir que los diálogos constantes con el director de la secundaria fueron esenciales para mapear la comunidad y conocernos con diferentes personas del lugar, especialmente con los ancianos que participaron en el comité comunitario gestor de la escuela y con aquellos que integraron sus primeras generaciones.

Las veredas de una comunidad —que me eran completamente ajenas— las fui caminando paulatinamente; a veces esperaba en las jardineras de la escuela el toque del receso, en tanto platicaba con madres y padres de familia que llevaban el almuerzo y se quedaban a compartirlo con sus hijos. Luego comencé a recorrer las calles y asistir al atrio parroquial, al museo local y Las Salinas que caracterizan cultural y productivamente a la localidad; a la salida de la escuela también dialogaba con jóvenes en el *ciber*, anoto y observo que esos son los principales lugares de reunión, participación y recreación de las y los jóvenes en el lugar.

También sostuve diálogos con distintos agentes comunitarios en sus lugares de trabajo o en sus casas, así comencé la interacción con el párroco de la localidad, con un joven estudiante de licenciatura en danza folclórica que realizaba su servicio social en la secundaria de donde era egresado, y quien, además, de manera autónoma había asumido la responsabilidad de promotor y gestor cultural del pueblo. Otros diálogos fueron con el encargado de la zona arqueológica y con el médico de la localidad; *nuestras pláticas*, decían, nos adentraron en las formas y matices de relación en la comunidad, los lazos y quiebres intergeneracionales, la concepción y participación de las juventudes, así como el sentido, las apuestas y deudas de la escuela con la comunidad.

A modo de cierre del trabajo en campo organizamos con el director de la secundaria, el encuentro *Escuela y comunidad. Voces y memoria que hacen nuestra historia* al que además de los agentes educativos y comunitarios que ya mencioné; asistieron la enfermera de la localidad y ex alumna de la secundaria, también el ex delgado municipal que asumió el compromiso político de *hacer escuela* junto con los ciudadanos, madres de familia, estudiantes y profesores.

De manera emergente en las interacciones dialógicas y el encuentro dimos cabida a la *evoca-acción* cual proceso de comprensión y articulación de la historicidad del VJEC. En seguida doy contenido a la categoría “memoria”, que implicó no solo el acto de recordar, sino de reflexión dialógica para articular la acción en el pasado a modo de praxis: la responsabilidad

del presente y la utopía; ello me resultó esencial para advertir rostros y sentidos del vínculo jóvenes, escuela, comunidad en un contexto concreto desde el presente.

3. MEMORIA, PRAXIS E INTERSUBJETIVIDAD

La categoría de *evoca-acción* anuda el lexema de evocar y la palabra acción, enfatizando un sentido interpretativo distinto al de evocación que literalmente refiere a llamar o convocar al mero recuerdo. Más allá de este, la *evoca-acción* da lugar a la emergencia de la memoria que nos hace conscientes de la acción en el pasado/presente; emerge con el diálogo y da cuenta de formas de praxis desde el presente que se enganchan con el futuro, en tensiones y resignificaciones en las que va tejiéndose la historicidad del VJEC, la cual no es un atributo *a priori*, sino la manera concreta en que los sujetos sociales lo configuran y dan sentido, y por supuesto de la manera en que se estudia.

En una suerte de contra-memoria y reminiscencia² (Foucault, 1979; Giroux, 1995) la *evoca-acción* devela relaciones del poder excluyente, y del poder que potencia la acción comunitaria que se reflexiona en diálogo como forma de encuentro y reconocimiento de dos o más lógicas, incluida la mía como investigadora, mujer, profesora, madre. Es en el diálogo donde es posible construir o repensar nociones de mundo a través de la autoría de narrativas individuales y colectivas. En la *evoca-acción* los agentes educativos potenciamos la capacidad de mirar y reflexionar el hacer social y comunitario, reconociendo el poder de acción y transformación de nuestro mundo; es un ejercicio epistémico/político.

Teóricamente colocho la noción de contra-memoria (Foucault, 1979) para reconocer los modos en que dicho ejercicio transgrede la continuidad, herencia y transmisión de una historia hegemónica y normalizada del VJEC, y así reconocer y enunciar otras formas de relación en ocasiones contingentes, precarias y articuladas en una densa red de acontecimientos, saberes, experiencias, prácticas y significados de y en la comunidad. Otro referente teórico ha sido la noción de *reminiscencia* (Giroux, 1995) para desterritorializar y cruzar los límites físicos y culturales estructurados y esencializantes, en este caso, de los jóvenes y las comunidades rurales invisibilizados bajo lógicas etnocéntricas.

Las voces en diálogo constituyeron un referente fundante que articulamos con soportes materiales como las fotografías o archivos escolares (oficios de gestión, cuadros de honor y actas de reunión) que allegaron la memoria individual/colectiva para problematizarla y develar en el presente modos de praxis comunitaria y experiencia³ (León, 1997), en términos de reconstrucción y reapropiación del pasado mediado por la subjetividad y con referencia a contextos sociales más amplios, en donde los sujetos se colocan de acuerdo con sus percepciones del mundo, de sus vivencias, de sus entornos particulares y de la manera en que imaginan el futuro, en donde la subjetividad, tiene el papel de dotar de múltiples sentidos, inclusividad de realidades y direccionalidades potenciales a las prácticas sociales en la articulación diversa, nunca lineal, de los ejes temporales, como apunta León (1997).

El siguiente apartado reconstruye rastros y rostros del VJEC en temporalidades y territorialidades diversas en que se configura como irrupción de un orden establecido; es el caso de muchachos y muchachas que en el pasado habían quedado estructuralmente excluidos del acceso a la escuela, emergentemente reconstruyen el presente en el que pudieron ser los depositarios de ese proyecto comunitario vivificándola y significándola como espacio de filiación, corresponsabilidades e interacciones que han procurado una corresponsabilidad intergeneracional para *ir más allá*, sorteando determinaciones estructurales y sosteniéndose en redes comunitarias, lazos afectivos, lúdicos y éticos de distintas densidades.

A continuación, presento parte del ejercicio epistémico/pedagógico de la *evoca-acción* que posibilitó reconstruir desde el presente, el pasado de la comunidad con la escuela y de esta con la comunidad. Es en el pasado donde inició la travesía de *hacer escuela*, mientras se vislumbraba el futuro de *muchachos y muchachas grandes* y de otros que vendrían después y que —en el encuentro don Beto, exdelegado municipal— decía: son quienes hoy siguen disfrutando del esfuerzo que el pueblo hizo para ellos.

3.1 HACER ESCUELA: TALLAR LA MEMORIA Y LUCHA SOCIAL

En San Miguel Ixtapan hacer la secundaria implicó acceder a políticas comunitarias y tener corresponsabilidad en distintos grupos: ciudadanos, padres de familia, profesores y jóvenes; quienes en conjunto asumieron el compromiso de *hacer escuela*, lo cual no implicó solo *hacer la faena*, sino también construir significados, responsabilidades, camino y horizonte, motivados por sus roles sociales y civiles, como adultos-varones o mujeres y jóvenes. También influyeron las utopías modernas generadas a partir de la escuela y expandidas muy probablemente a través del discurso de los primeros profesores rurales con quienes de *chamacos* algunos *aprendieron la letra y operaciones básicas* en sus rancherías de origen; después, con la incidencia de la escuela primaria fundada en la localidad antes de la secundaria, y también a través de los discursos asociados a la escuela que tradicionalmente se hacen escuchar en campañas políticas, en la radio o la televisión.

La *evoca-acción* visibilizó la organización, gestión y acción comunitaria de la escuela secundaria entre producciones éticas, estéticas y lúdicas que, en una lectura reflexiva desde el presente se colocó como una experiencia político/pedagógica de una comunidad que *talla su memoria* y visibiliza la lucha social por el derecho a la educación, lucha que por sí misma diría Walsh es un escenario pedagógico en el cual “[...] los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción” (2014:14).

Así, la *evoca-acción* develó la historicidad del VJEC liado con la denuncia de precariedades sistémicas de finales del siglo XX a través de las voces, las acciones y experiencias de los que fueron *los muchachos grandes* que irrumpieron un orden hegemónico y función universalista de la escuela moderna para dar lugar a trayectos, relaciones, memoria, acciones y utopías, en las que como nuestro a continuación, emerge la subjetividad que motiva la construcción de horizontes, mientras da lugar a vivencias vinculantes en relaciones afectivo-lúdicas, de enseñanza-aprendizaje y expectativas, en un proyecto individual y colectivo que está continuamente recreándose y resignificándose.

3.2 LA ESCUELA DE MUCHACHOS GRANDES Y POTENCIALIDAD DE FUTURO

En la *evoca-acción* se entretajan subjetividades y prácticas concretas que tensan las determinaciones estructurales de exclusión como realidades dadas e identidades esencializadas en el pasado que incluso, alcanzan el presente; pero no suturan la potencialidad de los sujetos.

Durante el encuentro comunitario *Escuela y comunidad. Voces y memoria que hacen nuestra historia*, inspirados con la proyección de una antigua fotografía de la escuela, comenzamos a preguntarnos ¿quién se reconocía ahí? [...] algunos adultos que entonces eran jóvenes, emocionados y riendo, se paraban inquietos a buscarse, mientras otros fueron interpelados e interpeladas por preguntas acerca de ¿cómo era esa escuela? ¿qué hacían? ¿era mejor? [...] entonces quienes en 1982 fueron los primeros alumnos y alumnas de la secundaria evocaban la utopía comunitaria de reunir en la escuela a jóvenes para su educación, aludiendo a la importancia social del conocimiento científico y legitimado, como cinco siglos atrás lo había planteado Comenio.

En el encuentro comunitario doña Eugenia, alumna de la primera generación de la secundaria de San Miguel Ixtapan y ahora madre de dos jóvenes estudiantes, empezó por recordar cómo era inicialmente la escuela:

Profr. Polo: ustedes iniciaron la secundaria ¿tú [Eugenia] fuiste de las primeras alumnas? La primera generación.

Rocío: a ver doña Eugenia y si nos platica ¿cómo era la escuela?

Doña Eugenia: en donde según estaba la escuela era [...] era como una lona ahí y estaba como un techo todo descubierto, pero era un salón y la parte de aquí (traza un salón con sus manos) y aparte el otro, eran como tres; no pues era muy raro, estaba feo [...] no había barda, no había tela, todo descubierto. Ya no me acuerdo bien (ríe) [...] mi maestra fue la maestra Ofelia (la señala y ríe) [...] y pues a mí eso sí me gustó.

En su participación dio cuenta de una escuela simbólica, de una apuesta y gusto por el trayecto escolar, pero también de una escuela materialmente precarizada. La narrativa de doña Eugenia también enfatizaba la edad en la que los muchachos y las muchachas de su tiempo cursaban la secundaria:

[...] de ahí [de la secundaria] ya salí grande de [...] de la escuela salí como de [...] como de 20 años maestra [...] ya no me acuerdo si salí de 20 o salí de 18, ya salí grandecita de ahí, por eso ya no seguí [...] por eso ya no quise estudiar [...] o quién sabe.

Para ella la experiencia escolar implicó una particular manera de significar su tiempo y espacio de *muchacha grande*, ajena a nominaciones de la política educativa como población en rezago educativo o extraedad grave⁴; por ejemplo, la edad llega a ser interiorizada por lo sujetos, que normalizan y trazan trayectorias ideales de las circunstancias en que jóvenes se escolarizan o dejan de escolarizarse en localidades rurales; sin embargo, en el presente de las y los jóvenes como doña Eugenia, la escuela constituyó un modo de irrupción del orden educativo y social excluyente.

En San Miguel Ixtapan, inicialmente, la escuela no fue un edificio exprofeso para enseñar y aprender; sino, una construcción simbólica de adultos, ciudadanos, padres y madres campesinos y salineros, profesores, *muchachos* y *muchachas*. Tomó sentido al engancharse con el ideal de la escuela moderna como vía para la trascendencia humana de las generaciones jóvenes y el progreso de las comunidades; ideal que en el caso de San Miguel Ixtapan constituyó un proyecto en gran medida imaginado, surcado y concretado a través de corresponsabilidades intergeneracionales que hicieron posible la escuela como proyecto-trayecto-proyecto⁵ comunitario e individual, en un ejercicio colectivo de práctica y experiencia educativa.

También en el encuentro, doña Norma, alumna de la primera generación y actualmente enfermera de la localidad, platicaba:

[A nosotros] nos tocó la suerte [...] me acuerdo que venía el maestro Cardoso, no me acuerdo bien pero, venía a la casa porque mi papá tenía tienda y este [...] decía que sí, que él iba a gestionar una secundaria aquí que porque había varios muchachos y mi papá le decía: “yo aquí tengo dos”, aquí tengo dice: “yo le voy a mandar dos muchachas”.

El relato hace patente cómo la presencia de *muchachos* y *muchachas* históricamente ha demandado escuela, aunque es un espacio que no siempre estuvo ahí, pero que proyectaban simbólicamente los adultos, entre ellos el profesor y el padre de doña Norma. La juventud se ubica en un imaginario moderno que se ha transmitido generación tras generación, y que incluso para doña Norma resultaría casi un mandato paterno; en su condición de *muchacha* fungía como depositaria del proyecto más que interlocutora y sujeto de decisión con respecto a ese propósito familiar, comunitario y social que hegemónicamente ha constituido un referente de trayectorias sociales juveniles homogéneas, teniendo como estereotipo la realización individual y social de *tener una carrera escolar para ser alguien en la vida*, como expresaban en el encuentro jóvenes de antes y ahora; colocándose socialmente en *déficit* frente a quienes no cuentan con las condiciones estructurales, sociales y familiares para conseguirlo o si en cambio tienen su proyecto de vida en otra parte, no en la escuela.

Para las generaciones de *muchachos* y *muchachas grandes* estudiar la secundaria resultó en un asunto de *suerte* —aunque en gran parte fue una posibilidad construida por los empeños y corresponsabilidades de la comunidad— en un tiempo en donde en el país sólo 44% de la población de 15 a 19 años tenía algún curso de instrucción post-primaria; el proyecto educativo mexicano a principios de la década de los ochenta se caracterizaba por un alto el rezago educativo⁶.

A la falta de recursos económicos y de escuela secundaria en la localidad se sumaba el azaroso acceso. Históricamente la escuela y otros servicios públicos han seguido la dinámica de concentración poblacional, ocasionando la exclusión de gran parte de la dispersa población rural. En este contexto *hacer escuela* evocó y convocó a quienes la construyeron y aún construyen material; simbólicamente, a quienes la imaginaron antes de que tuvieran terreno y edificio; a quienes invirtieron recursos y anhelos familiares; así también a quienes tomaron o dieron las clases bajo la enramada que hacía de salón, entre *vivencias vinculantes* que dejan huella y vislumbran horizontes para un futuro no anticipado.

3.3 VIVENCIAS VINCULANTES

La *evoca-acción* permitió repasar lo vivido a través de itinerarios, quehaceres, proyectos o expectativas compartidas en comunidad y escuela; pero, particularmente las *vivencias vinculantes* desbordaron el espacio y tiempo escolar para convertirse en experiencia comunitaria/individual, que convoca a la memoria y nos provoca a seguir pensándonos. Como dice Arendt: “no es posible ningún curso de pensamiento sin experiencia personal” (2005: 37) y lo vivido es la condición de la experiencia, la necesidad de repensarnos, de mirar las satisfacciones e insatisfacciones, lo vivido y lo que se anhelaba vivir con los otros en la escuela en una comunidad más amplia.

En el encuentro de jóvenes, profesores y otros agentes comunitarios se compartieron vivencias con relación a su escuela de aquello que les sigue evocando al paso del tiempo, que mueven, conmueven o remueven en el pasado y el presente. Una vivencia implica centrarse en acontecimientos temporalmente localizados en lugares y relaciones que suceden siempre en un cuerpo sexuado (Contreras y Pérez, 2010), de ahí que la vivencia conlleve siempre una posición subjetiva, de género y generacional, experimentada y sentida por alguien que es capaz de evocar el pasado dentro del presente; es la presencia de lo que vivimos en nuestro hacer cotidiano y que pueden llegar a ser experiencias que te implican, marcan [...] dejan huella (Larrosa, 2010).

En el encuentro dialogamos con adultos y jóvenes acerca de lo que más recordaban o lo que más les había gustado de su escuela, en principio dejaban aflorar las relaciones afectivas y lúdico-festivas. Don Inocente, encargado de la zona arqueológica de San Miguel Ixtapan, platicaba qué es lo que más le gustó del corto tiempo que fue a la escuela primaria entre sus 10 y 16 años, evocando entonces cuando llegó de su ranchería al pueblo de San Miguel Ixtapan:

Sí [...] yo llegué a la escuela de aquí en segundo de primaria [...] la escuela me gustaba porque los maestros que tuve gracias a Dios sí sabían [...] sabían enseñar y sabían cómo enseñarlo [...] que el alumno aprendiera. Me acuerdo de ese maestro Fernando Fierro hacía sus kermeses, después de las 12 él se quedaba a vocear con [...] la bocina ¡Gran kermes a tal fecha, así hasta las 3, 4 de la tarde! y este [...] y [...] y hay otro maestro también se llama Arcadio, enseñaban tan bien que yo todo se me quedaba, todo [...] En la escuela todo era ¡Hey a ver tú! pa' los bailables, pa' las tablas rítmicas, para jugar fútbol, basquetbol [...] a mí me gustó mucho el deporte [...]

En el relato se aprecia el valor de la enseñanza y del aprendizaje en la escuela, incluso el tener *buenos maestros* lo valora hoy como una *bendición divina*; pero también, la manera en que su profesor entablaba las relaciones con la comunidad al quedarse ahí a realizar actividades festivas y lúdicas. Don Inocente dice que la escuela hoy sigue siendo importante para que *los chamacos salgan mejor preparados para una profesión*; sin embargo, sus vivencias más preciadas en relación con esta tienen que ver con sus actividades artísticas y deportivas que le implicaban relación con los otros; incluso, le permitía demostrar a la comunidad lo que aprendía en la escuela a través de los festivales y actos cívicos, que tradicionalmente han sido actividades de vínculo.

Las actividades artísticas y deportivas también son una oportunidad de sociabilidad en la que jóvenes, profesores y comunidad pueden crear algo juntos, y *poner entre paréntesis la cotidianidad para entrar a otro lado, a otras formas de vínculo social* (Duschatzky, 1999) más allá de la normatividad y el tiempo escolar. Tradicionalmente las y los jóvenes en San Miguel Ixtapan, no sólo comparten la jornada escolar, sino también la vida fuera de la escuela; pues además de ser compañeros de clase son amigos, novios, parientes; se ven en el campo, la fiesta, el río, Las Salinas, la cancha, la parroquia, el *ciber*, *el face*, en la zona arqueológica; se afianzan como territorialidades compartidas y modos de estar con los otros y configurar una identidad juvenil que se comparte, en gran medida, a partir de la escuela.

En el encuentro comunitario doña Norma, la enfermera, se anticipaba en risa y sonrojaba sus morenas mejillas cuando nos platicaba qué era lo que más le gustaba de su escuela:

Me divertí en la secundaria porque éramos así grandes, casi puro grande, como no teníamos maestro así todo el día, pues echábamos relajo, nos echábamos unos cuentos pero bien buenos (ríe) buenos, sí, sí (sigue riendo) que yo me acuerdo así por ejemplo Moi este [...] lo veo y me acuerdo, me da risa de que [...] todavía me acuerdo de que pues era puro relajo [...] uno de los primeros maestros fue el maestro Arcadio, ya después vino la maestra Ofelia, la maestra Arsenia, este [...] el maestro José Gutiérrez que también nos dio clases en [...] en esa época, el maestro Herminio [...] todos nos dejaban echar relajo (todos ríen).

La expresión *echar relajo* es un denominador común en las memorias de los exalumnos y alumnos de la escuela; esto tiene que ver con el valor de momentos en su mayoría espontáneos

de diversión, que escapan al orden institucionalizado, como evocó en el encuentro comunitario el párroco Azúcar, al referir sus años de joven estudiante:

Me gustaba jugar, me gustaba echar relajo, me gustaba ser inquieto, hacer que otro sufriera y yo no (ríen) así es en la escuela [...] muy inquieto, me gustaba jugar fútbol, aunque perdía, pero este me gustaba hacer competencia [...] poesía, me gustaba mucho la poesía [...] y luego este me gustaba también que los maestros jugaran con nosotros, que fueran accesibles a los alumnos, que no se sintieran o sea más en ese aspecto, creo que el alumno tiene que sentirse, sentirse cerca al maestro.

Las vivencias vinculantes aluden a *sentirse cerca*, compartir, hacer y palpar juntos, abriendo la posibilidad de conectar en lazos afectivos con los compañeros y profesores, que en el pasado y el presente nos hacen o no felices.

Así también, hay profesores que buscan que sus alumnos aprendan y piensen que es importante que *los quieran, les dan consejos y hasta les hablen de Dios*; así, apuntaba la profesora Ofelia, al evocar las relaciones trascendentes al tiempo escolar. Para la profesora, su trabajo es una forma de *hablar a y con el otro*; establecer lazos afectivos y de solidaridad, no sólo cognitivos, pues esta es solo una esfera de la vida del sujeto. Al igual que la profesora Ofelia, sus compañeros docentes admiten que *la responsabilidad con los alumnos es mucha por eso se esfuerzan en que aprendan y que estén haciendo algo bueno por ellos*; empero, para algunos profesores la responsabilidad termina donde empieza la barda de la escuela.

Por su parte, las y los jóvenes que hoy asisten a la secundaria siguen valorando la escuela como *un espacio para aprender cosas nuevas*, pero sobre todo como un lugar para las convivencias, como lo expresó Eneida, joven de segundo grado:

Eneida: *neta, la neta, la neta* sí me gusta venir a la escuela porque aquí convivo más con mis amigos mmm me gusta aprender cosas nuevas [...] me gusta venir a divertirme aquí, a jugar, a hacer relajo [...] sí, sí me gusta venir a la escuela.

Rocío: ¿y qué es lo que más te gusta hacer en la escuela?

Eneida: echar relajo, hacer bromas, reír un rato, convivir con los maestros y llevarnos bien.

Rocío: ¿con qué maestro te llevas mejor?

Eneida: con la profa Ofelia, me cae su forma de ser, es como muy [...] muy amistosa, te da consejos, te ayuda, te apoya, nada más es con la única maestra que he convivido.

Cuando Eneida dice *la neta sí me gusta venir a la escuela* la desborda, como espacio y actividades institucionalizadas, y da lugar a otras maneras espontáneas de habitarla, de encontrar siempre algo nuevo y algo diferente con lo que se hace fuera y dentro de la institución, evidenciando que la escuela no sólo es para los jóvenes, sino de los jóvenes. Así también es tiempo de con-vivencia, que no se asegura en el cohabitar diario, sino que se significa como un espacio/tiempo imprevisto, no normado, en el que puede ser ella misma.

Ismael cursaba el segundo grado, aunque en varias ocasiones salió porque decía: *la escuela no no es para mí*; comentaba que lo que más extraña en esos días que ha estado fuera son los amigos; además de su taller de carpintería. Aunque las lógicas, la disciplina y el orden escolar denotan para Ismael *un lugar en el que no cabe* y que no está muy interesado de escuchar y atender sus necesidades del presente y futuro; sigue ponderando, al igual que Eneida, como un espacio de suspensión e irrupción de lo cotidiano y lo conocido, de lo imprevisto, en donde está latente la posibilidad de hacer, aprender o escuchar algo diferente mientras se encuentran con quienes les gusta estar.

Sin duda, las y los jóvenes en distintas épocas y momentos construyen sus vivencias como actores individuales y sociales que combinan diversas lógicas de acción en las que se configura el mundo escolar y se teje su sentido históricamente situado. Las *vivencias vinculantes* constituyen un puente entre el presente, el pasado y el futuro más allá de las condiciones estructurales e institucionales en que se desarrollan y evocan. En la medida en que los sujetos escolares (estudiantes, profesores, padres o vecinos de la comunidad) rememoran, reflexionan y aquilatan los momentos y espacios (en y con la escuela) que la hacen no solo un lugar institucional, sino un espacio para hacer y evocar la vida juntos.

REFLEXIONES FINALES

La *evoca-acción* es reconstruir lo vivido, no como un pasado pasivo, casi olvidado; sino de lucha y negación de un destino anticipado que es posible alterar en formas de acogida comunitaria, que no siempre impactan en la lógica moderna de movilidad e inserción social de viejas y nuevas generaciones; pero, sí hace posible la enunciación del poder local como ejercicio del derecho a la educación; así como de relaciones solidarias que posibilitan la integración de la escuela y lo social, la circulación de saberes y filiaciones en comunidad.

Como recurso epistémico/metodológico/pedagógico la *evoca-acción* resulta un modo de visita al pasado con el afán de visibilizar historias otras, que distinguen los *logos*, lugares y usos de poder no hegemónicos desde donde se enuncia la experiencia comunitaria y se hace escuela. También se denuncian las viejas deudas del sistema educativo en los contextos rurales. Desde la *evoca-acción hacer escuela* implica praxis y práctica pedagógica de una comunidad que se reconstruye mediante la voz de jóvenes, profesores y otros agentes comunitarios y educativos, quienes en sus narrativas logran emocionarse con lo vivido, pero sobre todo con la posibilidad de proyectar y ser los protagonistas de un pasado/presente/futuro compartido.

La *evoca-acción* se propone aquí como un recurso fundante en la reconstrucción de la historia de las escuelas rurales, y difícilmente se encuentra en las fuentes disponibles de manera directa; por el contrario ha implicado un trabajo entre voces, imágenes y documentos escolares que convocaron reflexivamente a la memoria individual y colectiva, dando cuenta de responsabilidades y vivencias que día a día hacen la escuela, mediante un proyecto comunitario que responda a una demanda social y ética intergeneracional y del Estado.

En cuanto experiencia político/pedagógica se refiere, la *evoca-acción* enuncia la exclusión y diferenciación en los contextos educativos rurales y las posibilidades de la gestión y acción comunitaria que visibiliza formas de *poder desde abajo* en el afán de hacer posible otro orden social que, como en este caso, engendran prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que a decir de Walsh (2014) luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma, así como la historia, han sido circunscritos, controlados y subyugados.

Así, la *evoca-acción* apuesta por visibilizar al VJEC en una correlación de fuerzas que equilibran el poder dominante con ideas, acciones, capitales simbólicos y estéticas en incesantes desplazamientos y apuestas que constituyen la condición de comunidad, capaz de potenciar el pasado/presente/futuro para y con sus jóvenes a través del proyecto y utopía convocados aún por la escuela.

FUENTES CONSULTADAS

- Arendt, Hannah (2005), "La crisis de la educación", *Cuaderno Gris*, Época 2 (7), Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, pp.38-53, < <https://goo.su/qjnf3>>, 13 de septiembre de 2023.
- Bauman, Zygmunt (2003), Modernidad líquida, *Ciudad de México*, FCE.
- Beck, Ulrich (1998), *La sociedad del riesgo, Hacia una nueva modernidad*, Madrid, Paidós.
- Castel, Robert (1997), *La metamorfosis de la cuestión social*, Barcelona, Paidós.
- Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (2010), "La experiencia y la investigación educativa", en Contreras José y Pérez de Lara, Nuria (comps.) *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata, pp. 21-86.

- Corona, Sarah y Kaltmeier, Olaf (2012), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*, Barcelona, Gedisa.
- Duschatzky, Silvia (1999), *La escuela como frontera*, Argentina, Paidós.
- Escobar, Arturo. (2005), *Más allá del Tercer Mundo Globalización y Diferencia*, Bogotá, ICAN.
- Foucault, Michael (1979), *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- Freire, Paulo (1970), *Pedagogía del oprimido*, Argentina, Siglo XXI.
- Garza, Enrique, De la (2002), “La configuración como alternativa al concepto estándar de teoría”, en Valencia Guadalupe, De la Garza Enrique y Zemelman Hugo (coords.) *Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate*, Ciudad de México, UNAM-Plaza y Valdés, pp. 17-38.
- Giddens, Anthony (2011), *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Giroux, Henry (1995), “La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo”, en Alicia de Alba (comp.) *Posmodernidad y educación*, pp. 69-102, Ciudad de México, UNAM-CESU-Porrúa.
- Larrosa, Jorge (2010), “Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia”, en Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (comps.), *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata, pp. 87-116.
- León, Emma (1997), “El magma constitutivo de la historicidad”, en León, Emma y Zemelman Hugo (comps.), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, España, Anthropos/CRIM/UNAM, pp. 36-72.
- Mèlich, Joan (1996), *Antropología simbólica y acción educativa*, Ciudad de México, Paidós.
- Puiggrós, Ariana (1990), *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Ciudad de México, Alianza Editorial Mexicana/CNCA.
- Reguillo, Rossana (2012), *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*, Ciudad de México, Siglo XXI.
- Salgado, Rocío (2015), *El vínculo jóvenes, escuela, comunidad: evoca-acción, solidaridades fuerza y utopía*, tesis de doctorado, ISCEEM, Toluca.
- Santos, Boaventura de Sousa (2010), *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Uruguay, Trilce.
- Touraine, Alain (2013), *Después de la crisis*, Ciudad de México, FCE.
- Walsh, Catherine (2014), *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo camino*, Ciudad de México, En cortito que's pa'largo.
- Weber, Max (1971), *Sobre la teoría de las ciencias sociales*, Barcelona, Península.
- Zemelman, Hugo (1992), *Horizontes de la Razón*, Madrid, Anthropos.

ROCÍO ELIZABETH SALGADO ESCOBAR

Es doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Docente-investigador del ISCEEM en la División Académica Tejupilco. Es Perfil Prodep-SEP desde 2012. Sus trabajos se inscriben en la Línea de Investigación Educación, Sociedad y Cultura, particularmente en el campo escuela y juventud en contextos desfavorecidos. Entre sus últimas publicaciones se encuentran: “Juventud y derecho a la educación en contextos de vulnerabilidad”, en Leonor G. Delgadillo y Adelaida Rojas (coords.), *Desmantelamiento de realidades opresivas de la violencia*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 80-117 (2022); “Subjetividades juveniles y narrativas escolares en el telebachillerato comunitario en México”, *Revista Actualidades Investigativas en Educación* [online], San José de Costa Rica, Instituto de Investigación en Educación/ Universidad de Costa Rica, pp.84-115 (2021); “Juventudes en movimiento. Redes y experiencia educativa en la pandemia”, *Cognita. Revista Política, Gobierno y Sociedad*, Tlaxcala, México, Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 77-92 (2022).

NOTAS

1 Desde una perspectiva decolonial, retomo a Escobar (2005) para reconocer que lugarizar posibilita conectar el lugar (geográfico y simbólico) con la ecología, el cuerpo y los procesos socioculturales y políticos que materializan la colonialidad del poder; así también con otras formas de producir lo social, el conocimiento, la economía y por supuesto, la educación.

2 Para Foucault (1979) la contra-memoria es una práctica que [...] transforma la historia de un juicio sobre el pasado en nombre de la verdad presente hacia una contra-memoria que se opone a nuestras formas actuales de verdad y justicia, ayudándonos a comprender y cambiar el presente, ubicándolo en una nueva relación con el pasado. Este planteamiento es recuperado por Giroux (1995) en su noción de reminiscencia la cual se dirige más a las acciones en la lucha sobre la historia, y el poder como práctica pedagógica.

3 Según León (1997) la experiencia es una categoría mediacional que ayuda a comprender el arrastre de los aspectos acumulativos, latentes y objetivados del pasado, así como su reconstrucción, actualización y producción de direccionalidades de las prácticas que un sujeto vuelve huella y opción de vida social en una síntesis de realidades virtuales y concretas.

4 El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha utilizado esta nominación para alumnos matriculados en un grado escolar cuya edad supera dos años o más a la establecida normativamente para cursar el grado de referencia.

5 El proyecto tiene como componentes la deseabilidad y la viabilización que apuntan a la manera en que los sujetos se objetivan a través de procesos simbólicos y de sentido; señalan lo que es susceptible de convertirse en realidad concreta mediante prácticas objetivas (León, 1997:71).

6 La población en el país era de 55 222 557 habitantes, 13.2% (7 292 899) no tenía ninguna instrucción; la población con sexto año de primaria 15.22% (8409698), y 19.9% tenía alguna instrucción postprimaria (Estimaciones propias con base en el Censo de Población y Vivienda de 1980, INEGI). Según el Censo de Población y Vivienda de esa década, la población nacional de 6 años y más se concentraba en el rango de edad entre 15 y 19 años (7 656 539), equivalente a 13.87%, de esta 5.9% no tenía ningún tipo de instrucción, mientras que 20.5% estudiaba el sexto grado de primaria; solo 44% tenía algún curso de instrucción post-primaria. Particularmente en el estado de México había un rezago educativo de 64%, concentrando el nivel secundaria en 28.5 por ciento.

7 Significa, la verdad.

Una reflexión de las características en estudiantes que se preparan para el quehacer científico

A reflection of the characteristics in students who prepare for scientific research

Norma Laura García-Saldívar

 <https://orcid.org/0000-0002-3454-0502>

Universidad Nacional Autónoma de México
normabio21@yahoo.com.mx

Beatriz Rosalía Urbieto-Ubilla

 <https://orcid.org/0009-0005-3624-7587>

Universidad Simón Bolívar
beatriz.urbieto.ub@usb.edu.mx

María Reyes Altagracia González-López

 <https://orcid.org/0009-0001-8414-3337>

Universidad Nacional Autónoma de México
maraglezlpz.5@iztacala.unam.mx

recibido: 9 de septiembre de 2023 | aceptado: 30 de enero de 2024

ABSTRACT

Scientific methodology is the basis for solving problems, so careers in all areas present it as basic knowledge in their curriculum. According to scientific experts in research methodology, one of the characteristics that a scientist must possess or develop is curiosity. This work reflects on the work of the students in their school practices as beginners of such a necessary discipline. It is noted about the capacity for wonder and curiosity that the new generations do not manifest, either due to lack of time, interaction with social networks and conformity to obtain quick results. Teachers must be made aware of the scientific qualities that students lack, possess, or must develop in order to train quality scientists.

Keywords: Scientific-Method, Amazement, Curiosity, Creativity, Scientific-Qualities.

RESUMEN

La metodología científica es la base para resolver problemas, por lo que carreras de todas las áreas la plantean como conocimiento básico en su currículo. Según los científicos expertos en metodología de la investigación, una de las características que debe de poseer o desarrollar un científico es la curiosidad. Este trabajo es una reflexión sobre el quehacer de los alumnos en sus prácticas escolares como principiantes de tan importante disciplina. Se advierte sobre la capacidad de asombro y curiosidad que las nuevas generaciones no la manifiestan, ya sea por falta de tiempo, la interacción con las redes sociales y el conformismo por obtener resultados rápidos. Hay que concientizar a los docentes de las cualidades científicas que los alumnos carecen, poseen o que deben de desarrollar para formar científicos de calidad.

Palabras clave: Método-científico, asombro, curiosidad, creatividad, cualidades-científicas.

INTRODUCCIÓN

Para el quehacer científico la formación se inicia en la educación formal donde se requiere fomentar el gusto e interés por la ciencia y la investigación; en esta última se toma en cuenta la capacidad de lectura, asombro, imaginación, análisis, síntesis, generación de ideas, toma de decisiones, entre otros. La investigación implica resolver problemas, y para ello se requiere de un pensamiento aventurero, inventivo, de descubrimiento, curiosidad, experimentación y exploración. El estudiante irá desarrollando dichas características hasta llegar a un pensamiento crítico y creativo que lo lleve a plantear diversas estrategias en la solución de problemas (Lévano, 2023).

La Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM (FESI), institución donde se labora, tiene factores que facilitan el desarrollo para la formación de investigadores; ya que, en ella se imparten licenciaturas del área de la salud y cuenta con cinco unidades de investigación (Tapia y Eisenberg, 2018) en donde los proyectos desarrollados son financiados institucionalmente. Se favorecen los estudios de posgrado con programas de especialización, maestría y doctorado. En esta institución desde su ingreso los estudiantes se sumergen en un contexto que fomenta la investigación.

La metodología científica es importante en muchos ámbitos, curricularmente se encuentra en los planes de estudio a nivel superior, tanto en el área de ciencias sociales como en el área de ciencias naturales. Generalmente, en todos los currículos de las carreras se encuentra ubicada en el primer semestre o los dos subsecuentes.

Las experiencias con la que cuentan los alumnos a su ingreso a educación superior en México, independientemente de la carrera que ellos hayan elegido, tanto su proceder como sus ideas no se pueden definir ya que provienen de varios sistemas de Bachillerato sea general, tecnológico, preparatoria en su modalidad abierta y escolarizada (Rivera, 2022), y los estudiantes procedentes de provincia, de ahí la diversidad de pensamientos de los jóvenes y desarrollo de diferentes habilidades en comunicación, trabajo colaborativo y pensamiento crítico (Villanueva, Ortega y Díaz, 2021).

En la educación, se desarrollan nuevos modelos con diseños curriculares innovadores acordes a la exigencia socio-económica, política, ideológica y cultural en relación con la realidad social y comunitaria (Fernández, 2018). Hace 50 años (1974) el modelo educativo considerado innovador para la enseñanza a nivel superior se llevó a cabo mediante módulos, en donde se buscaba que profesionales de la ciencia, la tecnología y el propio ejercicio profesional se desarrollara con un compromiso social (Padilla, 2012).

En la carrera de biología de la FESI se propuso un modelo educativo modular, el cual inició en 1979 cuya característica fue la interdisciplina y la aplicación del conocimiento a un problema social relevante, formar biólogos acordes con la realidad nacional (López y Saucedo, 1999); entonces se conjuntaban la ciencia, la investigación y el servicio. Su eje principal ha sido que los estudiantes plantean, planean, desarrollan y difunden la solución de un problema nacional. Esta investigación se desarrolla durante todo el semestre, utilizando los conocimientos que se adquieren en disciplinas colaterales. Paralelamente se llevaba en la misma carrera, un modelo educativo organizado en Asignaturas (enseñanza tradicional), cuya característica está centrada en la transmisión de conocimientos, en donde el profesor juega un papel protagónico, dirigiendo un aprendizaje (enciclopédico) (Vera, 2018).

Después de trabajos de reflexión y evaluación de ambos currículos, se condujo a la fusión de ambos planes, surgiendo en 1995 un “plan unificado” basado en módulos, considerando la formación y la información tanto práctica como teórica para que el egresado tuviera el dominio de conocimientos y los métodos necesarios para la resolución de problemas; es mediante la “metodología científica” que se propicia la multidisciplinaria, el autoaprendizaje y la investigación permanente, obteniendo habilidades, conocimientos, actitudes y valores vinculados con la realidad, con el aparato productivo y con la investigación del país (López y Saucedo, 1999). Después de otra evaluación exhaustiva, a partir de 2015 a la fecha se tiene un currículo organizado en asignaturas.

En la actualidad la estrategia pedagógica de la asignatura de metodología científica sigue siendo por proyectos de investigación, realizados en laboratorios de docencia (Proyecto de Adecuación del Plan de Estudios de la Licenciatura de Biología de la FES Iztacala, 2021). La

diferencia es que antes todos los trabajos de la generación se presentaban en un foro llamado “muestra pedagógica de metodología científica”; organizados para su presentación en alimentos, fitoquímica, microbiología, fisiología vegetal, germinación, biotecnología, genética, floricultura, fruticultura, fisiología animal y contaminación. A partir de 2015 el foro fue suspendido.

Al realizar un proyecto de investigación y presentarlo en un foro, los estudiantes desarrollaban un pensamiento crítico y reflexivo que evidentemente involucraban el descubrimiento o a la generación de nuevos conocimientos (Cuesta, 2019), permitiendo la libertad y creatividad en sus trabajos (Pérez, 2013); además requerían de un trabajo constante de análisis a la crítica, al trabajo autónomo y en equipo, a la honestidad y al compromiso (González, 2017). Es a partir de 2015 que ya no existe un incentivo para demostrar ante un público su esfuerzo y creatividad.

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS INVESTIGADORES

Los expertos coinciden que una de las características de un científico es que debe ser curioso; (Fontaines, Casimiro y Casimiro, 2019; García, 2014; Gisbert y Chaparro, 2020; Sánchez, 2016). La experiencia nos indicó que al darles la libertad de que ellos eligieran sus temas y problemas concretos, se motivaba la curiosidad por saber del tema de interés, propiciando preguntas y encontrando sus respuestas; entonces existía una duda sin resolver. Las únicas limitaciones para que desarrollaran el problema propuesto es que se trataran de investigaciones experimentales, y no observacionales; sencillas de resolver y cuya solución involucrara los contenidos de sus módulos que llevaban en el momento, promoviendo la interdisciplina. En este sentido, el estudiante tenía que ser el protagonista; en tanto que el docente, un guía, orientador y apoyo para llegar a la solución. Se observa que 10 años atrás los trabajos de los alumnos eran asombrosos, ingeniosos, creativos y había un compromiso por parte de ellos, ya que la mayoría de los problemas se resolvían con éxito.

Se toma como ejemplo a los estudiantes de primero y segundo semestres, quienes trabajaron en equipo; imaginaban y planteaban los problemas; construían sus proyectos, entre ellos, la elaboración de un alimento para ganado vacuno. Los alumnos por medio de fermentaciones imaginaban y simulaban los procesos de digestión de la vaca. Al finalizar realizaban una valoración del alimento para ver cuánto se había degradado. En el segundo ejemplo, un equipo realizó su proyecto para obtener un complemento alimenticio a partir de pulque, el cual fue sometido al proceso de fermentación, lo que permitió convertir el pulque en polvo. Finalmente, analizaron los nutrientes como complemento alimenticio y lo compararon con un complemento comercial. Otro equipo elaboró un bioplástico a partir de la cáscara de naranja. Otros proyectos consistieron en hacer un corcho a partir del lirio acuático; algunos más preocupados por los contaminantes derivados del petróleo en suelo utilizaron diferentes especies de plantas para la absorción de los mismos; así podríamos enumerar toda una serie de investigaciones sencillas que llevaron a cabo alumnos del primer año de la carrera guiados por sus respectivas docentes quienes partieron desde el marco teórico hasta la difusión de resultados. Algunas producciones fueron publicadas. En la actualidad los temas propuestos por los alumnos se centran en la microbiología, y, en su mayoría, trabajos de efectos de plantas medicinales en bacterias u hongos. En años anteriores los trabajos de este tema eran muy diversos como ejemplo: efecto del pH en la producción de alcohol por microorganismos como las levaduras; calidad bacteriológica de cuerpos de agua; efecto de plantas en la reproducción de microalgas; efecto espermatocida de plantas; efectos de químicos en el crecimiento de microalgas, entre otros. Esto nos hace reflexionar acerca de ¿qué está pasando con lo que caracteriza a los alumnos por conocer más? ¿por qué no poseen esa inquietud que los identifica por querer resolver otro tipo de problemas?

En los ajustes de los planes de estudio empezaron a reducir tiempo a la materia o módulo según el caso, de tal manera que de 20 horas paso a 15 horas, hasta reducirse a 10 horas para realizar la investigación por semestre. Se considera que esta reducción en tiempo asignado para la metodología científica generó que no se cumpliera con todos los pasos en la investigación científica una vez que estuviera definida la pregunta de investigación, y se planteara el proyecto para resolverla. Una de las causas por la cual los alumnos ya no manifiestan aquella cualidad de creatividad plasmada en sus investigaciones escolares es justamente la reducción del tiempo para los proyectos, y más ahora después de dos años de pandemia en los que no se realizó la parte práctica de las investigaciones; en este sentido, se observa que los alumnos hacen lo “más fácil” y cómodo para salvar el semestre. De las investigaciones, 70% son del mismo tema como

el caso de microbiología, utilizando estrategias que sean más rápidas, aunque los trabajos ya no resulten interesantes o novedosos.

Otra posibilidad de esta situación puede estar desde la educación básica. En un estudio Soler y Arteaga (2014) propusieron el método científico como estrategia didáctica con el fin de favorecer el desarrollo de capacidades, habilidades y competencias en niños de cinco años. El desarrollo abarcó desde la fundamentación teórica hasta la puesta en práctica, todo esto propiciado por un ambiente lúdico. Para llamar la atención de los niños el tema de estudio fue el caracol serrano. Los alumnos fueron sujetos activos en su proceso de aprendizaje, así que la investigación provocó en ellos la curiosidad por descubrir; a medida que observaban les surgían más preguntas y proponían las hipótesis. Lograron un aprendizaje significativo y propiciaron el trabajo cooperativo, la curiosidad, el sentido crítico, la creatividad e imaginación (para conocer el desarrollo del trabajo, acceder a la fuente original). No podemos asegurar que las generaciones de hace más de 10 años hubieran tenido en su educación básica como metodología didáctica al método científico, por lo que nos preguntamos ¿por qué entonces eran más creativos que los estudiantes actuales?

DEL ASOMBRO A LA CURIOSIDAD

Al analizar el comportamiento de los alumnos hemos notado que ya perdieron la capacidad de “asombro” porque no manifiestan ninguna emoción por algo “nuevo”, quizá por las nuevas tecnologías que nos ofrecen la posibilidad de acceder a mundos desconocidos, así como el uso de la bibliografía de todo tipo, y la conexión con numerosas redes sociales y comunidades. En especial, la expansión del Internet nos lleva a modificar las concepciones establecidas acerca de la comunicación (Marín, 2011); si bien es cierto podemos encontrar todo tipo de conocimiento; pero también, en otros casos las redes sociales representan una distracción muy grande sobre todo bajo el enfoque de comunicar lo que haces y lo que vas a hacer a nivel social. No se aprovecha el hecho que en corto tiempo y sin trasladarse a las bibliotecas pueden encontrar conocimientos formales de su área para aumentar la creatividad, y no disminuirla. En la actualidad ya todo se vuelve tan cotidiano que nos habituamos y adaptamos sin darnos cuenta de todo lo que se puede generar.

Pérez y Gardey (2016) refieren que la capacidad de asombro es la facultad de las personas para sorprenderse ante lo nuevo y aprender de ello, y resulta ser el primer paso para la reflexión. El asombro permite razonar sobre los nuevos estímulos e integrarlos con ideas semejantes que se han procesado antes. Tomando en cuenta la novedad, el asombro está íntimamente relacionado con el concepto de curiosidad. Del asombro surge el porqué de lo que nos llamó la atención, y la curiosidad nos lleva a conocer el porqué de las cosas, el cómo, el cuándo, el dónde y más. Cuando la curiosidad nos lleva a realizar observaciones e indagaciones vinculadas con un objetivo asume un carácter intelectual que nos lleva a una mejor comprensión de nuestra realidad. Una persona que siente la necesidad de preguntar, observar, explorar e investigar plantea un problema a investigar. La curiosidad constituye una habilidad cognitiva, la cual anima, motiva, y dirige hacia un pensamiento productivo; implica la búsqueda de nuevos conocimientos y experiencias, y transforma conocimientos, ideas u objetos existentes en algo novedoso e interesante (Gross, Zedelius y Schooler, 2020).

Algunos estudiantes presentan curiosidad con mayor frecuencia que otros, y esta puede estar enfocada hacia un área específica, así que los objetos llegan a diferir desencadenando la curiosidad (Grosnickle, 2020). La curiosidad fluctúa con el tiempo y con entornos cambiantes, no solo es un rasgo; sino, un estado psicológico.

DE LA CURIOSIDAD A LA CREATIVIDAD

Urie Bronfenbrenner citado en Grossnickle (2020) y Carvalho, Fleith y Almeida, (2021) mencionan que el desarrollo de la curiosidad depende de una interacción entre el individuo y su entorno a lo largo del tiempo. También son importantes las personas que rodean al individuo en las primeras etapas (padres y profesores), así como juguetes, libros, actividades; espacios físicos como el hogar y el aula; incluso, las normas y actitudes de la cultura, la sociedad y la economía en las que el individuo está inserto. En etapas de educación superior los recursos con los que cuenta la institución son factores relevantes para seguir estimulando esta aptitud.

Existe una relación significativa entre la curiosidad y la creatividad (Román, 2016). El Diccionario de la Lengua Española (2022) refiere que la palabra creatividad se deriva de creativo e -idad como la facultad de crear y a la capacidad de creación. La creatividad era un concepto que solo suscribía al arte, y a finales del siglo XX se utiliza en un sentido más amplio, y se dice que “el hombre es creativo cuando no se limita a afirmar, a imitar o repetir y cuando da algo de sí mismo” (Tatarkiewicz, 1990). La creatividad es un proceso que empieza con la imaginación y termina con la creación de un objeto novedoso producido por personas originales e imaginativas (Villamizar, 2016, citado en Lévano, 2023).

La creatividad se identifica con algo fundamental que es la novedad, y un carácter transformador; es por lo que las universidades las han incorporado a sus carreras, ofreciendo la oportunidad de desarrollar la creatividad por medio del método científico. El sistema educativo ha tomado conciencia de la importancia de la creatividad como parte de una formación integral y una actitud de vida que lleva a la transformación y por ende a la innovación tanto personal, institucional y social (Torre, 2022). El potencial creativo puede desarrollarse sin excepción en todos los estudiantes (Carvalho, Fleith y Almeida, 2021) y desde todos los niveles educativos.

Como ejemplo del proceso de curiosidad los alumnos de primer semestre de biología en la FESI se obtuvo un trabajo sobre semillas de sorgo (utilizada como forraje para ganado). La problemática consistió en el almacenamiento de la semilla en los silos. Al realizar el marco teórico se buscó bibliografía al respecto, y encontraron la problemática ya solucionada, no visualizaron algún problema. La búsqueda sobre el tema siguió y encontraron que el sorgo, estando verde contiene cianuro, elemento que resulta tóxico para el ganado. Prosiguió la búsqueda bibliográfica y encontraron que en África el sorgo era consumido por los humanos, y les surgió la idea de que podían generar algún alimento novedoso; aunque, el problema seguía siendo el cianuro contenido en la semilla; entonces, procedieron a indagar las técnicas para eliminarlo; finalmente, encontraron que la temperatura era la solución para eliminar el cianuro, así que probaron varias temperaturas hasta que llegaron azarosamente a obtener palomitas de sorgo, y compararon el contenido proteico con palomitas de maíz (Avendaño *et al.*, 1987). Este es un ejemplo de tenacidad por parte de los alumnos, porque siguieron en la búsqueda de información mediante la lectura constante, que se agregó también el asombro, la imaginación y generación de ideas, la toma de decisiones; finalmente surgió un producto publicable.

Nos preocupa la formación de nuestros futuros científicos. Tomando en cuenta como indicador, el número de miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en todas las áreas de conocimiento, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el año 2017, en México sólo existían 244 científicos por cada millón de habitantes (Sandoval, 2019). En conclusión se requiere de una vasta base de recursos humanos apropiadamente capacitados.

El asombro, la curiosidad y la creatividad no son conocimientos que se imparten mediante una clase de cualquier nivel; más bien, son aptitudes adquiridas desde la infancia, y van madurando a través de los años del individuo; por lo tanto, es necesario que sean estimuladas. En este sentido es la educación formal la que puede fortalecer tales aptitudes. En el caso de la metodología científica consideramos que es la disciplina más idónea para orientar a los estudiantes hacia el estudio de la ciencia.

CONCLUSIÓN

Habiendo plasmado el significado de las características: asombro, curiosidad y creatividad resolvemos que son aptitudes que los expertos en metodología científica consideran que deben de poseer o cultivar quien desee producir conocimientos científicos, y que desafortunadamente según nuestra experiencia son elementos que han disminuido en los estudiantes que trabajan con la estrategia de proyectos de investigación.

Exhortamos a los lectores que aprovechen esta reflexión para que realicen el proceso de indagación en sus alumnos y se efectúen acciones concretas para rescatar o fortalecer en nuestros jóvenes esas cualidades. Para ello se deberá considerar el valor de la comunicación, de los

medios audiovisuales de las nuevas tecnologías para favorecer el alcance de la información, y estimular en el alumno el pensamiento creativo; diseñar actividades que estén articuladas con una secuencia lógica que fomenten las tres características planteadas en este artículo: curiosidad, creatividad y construcción personal del conocimiento.

FUENTES CONSULTADAS

- Avendaño, Sofía; Baez, Nancy; Castillo, Alicia; López, Edna y García, Norma Laura (1987), "Determinación de ácido cianhídrico en germinado de sorgo", *Biología*, 16 (1-4), Ciudad de México, Facultad de Ciencias, UNAM, pp. 34-36.
- Carvalho, Temys de Cássia; Fleith, Denise, y Almeida, Leandro (2021), "Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), Colombia, Universidad de Caldas, pp.164-187, <<https://goo.su/eEOz>>, 7 de julio de 2023.
- Cuesta, Luisa (2019), "El método científico como estrategia pedagógica para activar el pensamiento crítico y reflexivo", *Revista Ciencias Sociales y Educación*, 8(15), Medellín, Colombia, Universidad de Medellín, pp. 87-104, <https://doi.org/10.22395/csye.v8n15a5>.
- Diccionario de la Lengua Española, Edición del tricentenario, Actualización 2022.
- Fernández, Ana (2018), "El diseño curricular. La práctica curricular y la evaluación curricular (Adaptaciones de propuestas de varios autores)", Academia.edu, <https://goo.su/ExjG>, 7 de julio de 2023.
- Fontaines, Tomás; Casimiro, Walter & Casimiro, Consuelo (2019), "Cualidades del investigador novel según el investigador experto", *Revista Conrado*, 15 (69), Cuba, Universidad de Cienfuegos, pp.110-118, <<https://goo.su/lRdRT>>, 5 de septiembre de 2023.
- García, Bartolo (2014), "Cualidades deseables de un investigador científico", *Revista Científica Universidad Odontológica Dominicana (UOD)*, 1(1), República Dominicana, Universidad Odontológica Dominicana, pp.5-10, <<https://goo.su/548DjV>>, 7 de septiembre de 2023.
- Gisbert, Javier y Chaparro, María (2020), "Reglas y consejos para ser un investigador de éxito", *Gastroenterología y Hepatología* 43(9), Ámsterdam, Países Bajos, Elsevier, pp. 540-550, DOI: 10.1016/j.gastrohep.2020.03.010
- González, Salvador (2017), "Aspectos importantes en la formación de investigadores científicos mexicanos", *Revista digital sobre patentes, Marcas y propiedad intelectual*, Guanajuato, México, Mipatente, <<https://goo.su/SEvUf>>, 7 de julio de 2023.
- Gross, Madeleine; Zedelius, Claire y Schooler, Jonathan (2020), "Cultivating an understanding of curiosity as a seed for creativity", *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 35, Ámsterdam, Países Bajos, Elsevier, pp. 77-82, <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2020.07.015>
- Grossnickle, Emily (2020), "Supporting curiosity in schools and classrooms", *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 35, Ámsterdam, Países Bajos, Elsevier, pp. 7-13, <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2020.05.006>
- Lévano, Alejandro (2023), "Creatividad investigativa en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de los primeros ciclos". *Llimpi, Revista Electrónica de Educación* 3 (1), pp.7-13, DOI:<https://doi.org/10.54943/tree.v3i1.239>
- López, Arlette y Saucedo, Martha (1999), "La licenciatura de Biología en la ENEP Iztacala de la UNAM", *Revista de Educación Superior*, 28 (109), Ciudad de México, Publicaciones Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 41-63, <<https://goo.su/vxvAze>>, 24 de enero de 2024.
- Marín, Teresa (2011), *Arte, creatividad y diseño*, Barcelona, Eureka Media, S.L., <<https://goo.su/niC2WL>>, 11 de julio de 2007.

- Padilla, Alberto (2012), "El sistema modular de enseñanza: una alternativa curricular de educación superior universitaria en México", *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), Valencia, España, Universidad Politécnica de Valencia, pp.71-98, DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6015>
- Pérez, Julián y Gardey, Ana (2016), "Definición de asombro" Última actualización el 8 de octubre de 2021, Definición.de, <https://definicion.de/asombro/>, 8 de septiembre de 2023.
- Pérez, Ruy (2013), *Diez razones para ser científico*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica, 147 pp.
- Proyecto de Adecuación del Plan de Estudios de la Licenciatura de Biología de la FES Iztacala, (2021), Tomo I, Tlalnepantla, México, Facultad de Estudios Superiores de Iztacala /Universidad Nacional Autónoma de México, <<https://goo.su/40W3Ye0>>, 25 de enero de 2024.
- Rivera, Ana (2022), "Tipos de bachillerato en México, ¿Cuántos hay?", *Luca Blog Educativo*, 3 de junio de 2022, <<https://goo.su/HZmIT>>, 17 de agosto de 2023.
- Román, Jenny (2016), "La curiosidad en el desarrollo cognitivo: análisis teórico", *Revista Folios de Humanidades y Pedagogía*, 6, Bogotá, Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional, pp. 1-20, <https://goo.su/or0B>, 11 de agosto de 2023.
- Sandoval, Alfredo (2019), "Faltan oportunidades en 73% de países, por baja inversión en investigación", Ciudad de México, Prensa Ibero, <<https://goo.su/zloIW>>, 23 de junio de 2023.
- Sánchez, José (2016), "Las cualidades que debe tener un buen investigador son: curiosidad, constancia, imaginación, claridad de ideas y, sobre todo, amor a su profesión", Entrevista a José Manuel Sánchez Ron. Premio Julián Marías 2016 a la carrera científica. Fundación para el conocimiento Madrid < <https://goo.su/e34Z>>, 24 de junio de 2023.
- Soler, Elena y Arteaga, Blanca (2014), "Aprendizaje global en el aula de 5 años basado en el método científico", *Revista Diálogo Educativo*, Paraná, Brasil, Pontificia Universidad Católica do Paraná, 14(43), pp. 669-69, <<https://goo.su/M7GlJ>>, 11 de junio de 2023.
- Tapia, Olivia y Eisenberg, Rose (2018), *La investigación en la FES Iztacala, UNAM. Panorama Histórico*, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México/Facultad de Estudios Superiores de Iztacala.
- Tatarkiewicz, Wladyslaw (1990), *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*, Madrid, Tecnos.
- Torre, Saturnino De la (2022), "Pioneros en el estudio de la Creatividad en España. Una mirada psicopedagógica", *Revista Creatividad y Sociedad*, (37), España, ASOCREA, pp. 22-36, < <https://goo.su/mF8oYGa>>, 24 de enero de 2024.
- Vera, Oscar (2018), "La planificación curricular basadas en asignaturas", *Revista Cuadernos*, Número Especial (1), Bolivia, Scielo, pp. 9-10, <<https://goo.su/O7PG1yd>>, 7 de julio de 2023.
- Villanueva, Camila; Ortega, Gustavo y Díaz, Lesly (2021), "Aprendizaje Basado en Proyectos: metodología para fortalecer tres habilidades transversales", *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 21(45), Concepción, Chile, Universidad Católica de la Santísima Concepción, pp.433-445, <<https://goo.su/Wsvk>>, 21 de julio de 2023.

NORMA LAURA GARCÍA SALDÍVAR

Es doctora en Psicología con orientación a Neurociencias de la Conducta por la UNAM. Adscrita en docencia en la Carrera de Biología y en investigación al Laboratorio de Psicofarmacología de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria y Servicios Educativos (UIICSE) de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), UNAM.

Línea de investigación: estrés, memoria y ansiedad a nivel conductual y neuroquímico. Sus publicaciones recientes son: Capítulo 7. “Stress animal models”, en Cruz-Morales y Arriaga Ramírez (edits.), *Behavioral Animal Models*, Kerala India, Research Signpost, pp 105-122 (2012); “Acute effects of restraint, shock and training in the elevated T-maze on noradrenaline and serotonin systems of the prefrontal cortex”, *Revista Acta Colombiana de Psicología*, 17, Bogotá, Colombia, Universidad Católica de Colombia, pp. 23-31, (2014); “Efecto del estrés en la adquisición y consolidación de la memoria de reconocimiento de objetos en ratas”, *Revista Mexicana de Neurociencia*, 20, Ciudad de México, Academia Mexicana de Neurología, pp. 141-148 (2019); como coautora “Capítulo 4 Balanzas”, *Instrumentos y equipo de laboratorio. Fundamentos y usos*, Hernández González Luis Antonio, et al., Ciudad de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala/ Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 85-105, (2023).

Beatriz Rosalía Urbieto Ubilla

Tiene maestría en Enseñanza Superior por la Fac. Filosofía y Letras, UNAM. Actualmente está adscrita a la Universidad Simón Bolívar (USB) México. Cursó la Licenciatura de Biología en la Facultad de Ciencia y Tecnología. Línea de Investigación: Educativa y Fisiología Vegetal. Impartió cursos y talleres en relación con la fisiología vegetal y en estrategias de enseñanza y aprendizaje. Asesoría y tutoría de tesis, así como, diversos trabajos de investigación. Sus publicaciones recientes son: “Capítulo 4 Balanzas”, *Instrumentos y equipo de laboratorio. Fundamentos y usos*, Hernández González Luis Antonio, et al., Ciudad de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, pp 85-105 (2023); “Construcción y validación de ítems para evaluación diagnóstica de estudiantes de Metodología Científica II de la carrera de Biología, FESI, UNAM”, *Revista tendencias en docencia e investigación en Química* Año 2 (2), Ciudad de México, Universidad Autónoma Metropolitana/ Unidad Azcapotzalco, División de Ciencias Básicas e Ingeniería, pp. 30-39 (2016); *Estilos de aprendizaje. Antología y guía de lectura*, Facultad de Estudios Superiores Iztacala/ Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 90 (2008).

María Reyes Altagracia González López

Tiene maestría en Farmacología Conductual por la UNAM con candidatura en el Doctorado en Neurociencias de la Conducta por la Facultad de Psicología de la UNAM. Docente, adscrita a la Carrera de Médico Cirujano en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM y en la División de Investigación y Posgrado en el Laboratorio de Psicofarmacología de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE). Líneas de investigación en: memoria, estrés y ansiedad a nivel conductual y neuroquímico. Sus publicaciones son: Acute effects of restraint, shock and training in the elevated T-maze on noradrenaline and serotonin systems of the prefrontal cortex, *Revista Acta Colombiana*, 17, pp 23-31, (2014); Efecto del estrés en la adquisición y consolidación de la memoria de reconocimiento de objetos en ratas. *Revista Mexicana de Neurociencias*, 20, Bogotá, Colombia, Universidad Católica de Colombia, pp. 141-148, (2019); “Sistema Nervioso Vegetativo”, en Sandoval, Alejandro, *Sistema Nervioso Humano. Manual de esquemas*, Universidad Nacional Autónoma de México/ FES-Iztacala, UNAM, pp. 431-479 (2014).

La investigación documental del ISCEEM: serie la educación en los informes de gobierno

ISCEEM documentary research: education in government reports series

Susana Lechuga Martínez

ISCEEM, México

susana.lechuga@isceem.edu.mx

recibido: 20 de enero de 2023 | aceptado: 3 de junio de 2023

ABSTRACT

This essay realizes the importance of documentary research as an input and product of research. This relevance is illustrated by referring to a collective institutional study by Velázquez, Camacho and Lechuga, (2021) entitled Education in Government Reports: federal six-year periods of Fox Quesada (2000-2006), and state of Montiel Rojas (1999-2005). where the government reports for that period were available; as well as, the results of investigations carried out by the ISCEEM, El Colegio Mexiquense, UAEMex, UPN and the Government of the State of Mexico were announced. In addition, official state and federal records and local and national periodical publications were considered, all of them coming from reference sources that appeared during or close to the study period.

With the documentary research of the collective project, the relevance of this type of research is shown, as well as the relevance of the production and documentary storage of the Higher Institute of Education Sciences of the State of Mexico (ISCEEM), whose collection has been the main source from countless investigations carried out by internal and external users.

Keywords: Research, Education, Reporting, Government.

RESUMEN

En este ensayo se da cuenta de la importancia de la investigación documental como insumo y producto de investigación. Se ilustra esta relevancia haciendo alusión a un estudio colectivo institucional de Velázquez, Camacho y Lechuga, (2021) titulado La Educación en los Informes de Gobierno: sexenios federal de Fox Quesada (2000-2006), y estatal de Montiel Rojas (1999-2005) donde se dispuso de los informes de gobierno de ese periodo; también se muestran los resultados de investigaciones realizadas por el ISCEEM, El Colegio Mexiquense, UAEMex, UPN y el Gobierno del Estado de México; además, se consideraron registros oficiales estatales y federales y publicaciones periódicas locales y nacionales, todos ellos provenientes de fuentes de consulta aparecidas durante o aproximadas al periodo de estudio.

Con la investigación documental del proyecto colectivo mencionado, se muestra la relevancia de este tipo de investigación así como la pertinencia de la producción y resguardo documental del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), cuyo acervo ha sido fuente principal de innumerables investigaciones llevadas a cabo por usuarios internos y externos.

Palabras clave: investigación, educación, informes, gobierno.

INTRODUCCIÓN

El Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) cumple un papel protagónico para los docentes de esta entidad, que se refleja en la denominación oficial “máxima casa de estudios del magisterio estatal”; imparte posgrados a los profesores en servicio en los tres niveles (especializaciones, maestrías y doctorado); además, ofrece diversas modalidades de formación continua. Desde hace 40 años el ISCEEM genera investigación educativa con su planta académica, a través de las tesis de maestría y doctorado. En sus inicios, tanto esta actividad investigativa como la docencia, ante las condiciones precarias prevalecientes desde su origen, obligaron a los actores de la institución a conformar poco a poco un acervo bibliotecario que fuera resolviendo la necesidad ineludible de la academia que era la de contar con lecturas especializadas en humanidades, ciencias sociales, ciencias de la educación e investigación en, para y sobre la educación.

La dinámica propia de la investigación y el posgrado fue nutriendo lo que posteriormente se constituiría en secciones del archivo documental del ISCEEM: antologías, avances de investigación, documentos ISCEEM, la Educación en los Informes de Gobierno, gacetas, boletines, *Revista ISCEEM*, *Revista Tiempo de Educar*, entre otras; además de las tesis de grado (maestría y doctorado), y los libros individuales y colectivos elaborados por la planta académica.

La construcción paulatina del Centro de Documentación y Biblioteca (CDYB) “Profesor René Roberto Becerril García” está sustentada en las necesidades de información documental de la docencia y la investigación desde épocas en las cuales aún no se disponía de las novedosas tecnologías de información y comunicación de hoy, y cuando las actividades de posgrado e investigación se concentraban única y exclusivamente en instituciones nacionales localizadas en la Ciudad de México.

El ISCEEM elaboraba sus publicaciones con los únicos recursos tecnológicos de que disponía, en el inicio era el mimeógrafo, la serigrafía, las máquinas de escribir; posteriormente, llegó un equipo de computadora e impresora; finalmente ya avanzado el siglo XXI, se accedió de manera institucional al *Internet* y muy recientemente (en el año 2020) a computadoras de escritorio personales.

De estas condiciones materiales en la historia de la institución derivan algunas características de las secciones que integran los documentos del ISCEEM; asimismo, de los contextos políticos, tecnológicos, científicos y educativos del país y del Estado de México. Entender estos contextos ayuda a valorar los documentos y viceversa: los documentos dan cuenta de las circunstancias en que se han conformado para generar conocimiento en un contexto local que si bien está geográficamente cercano a la Ciudad de México, no deja de ser provincia. Los mejores índices de desarrollo social, educativo y de la investigación se hallan tradicionalmente concentrados en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.

En este proyecto colectivo de investigación-publicación antes aludido, la investigación documental fue determinante para dar cuenta del objetivo de esta serie (ISCEEM, 2001). En tanto uno de los principios de la investigación documental es la divulgación, para ello resulta obligado compartir los puntos de vista de otros autores a fin de construir deslindes o convergencias de ideas quizá con sujetos distantes en el tiempo y el espacio; tener diferentes perspectivas de estudio de temas sociales o transdisciplinarios, entre ellos los diferentes enfoques de análisis de las políticas educativas.

DESARROLLO

LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

La Investigación Documental (ID) está presente en todos los modos de generar conocimiento y de hacer investigación en ciencias sociales e incluso en las ciencias duras; positivista y post-positivistas; así como, en todos los paradigmas de investigación, las tradiciones intelectuales, las perspectivas y los enfoques disciplinarios y métodos; incluso en el estudio empírico de los fenómenos sociales.

Según refieren Tena y Rivas-Torres (1995); Pérez, Ramírez y Rojas (2020) la ID es una constante imprescindible durante la investigación en la fase previa al diseño del proyecto porque permite precisar el contenido, sentido y significado de los conceptos antes de elegir la teoría de la que partirá la investigación, el método y las técnicas. De ahí que un primer paso ha de ser leer suficiente bibliografía para contar con una visión global del tema de estudio, libros, capítulos, partes aisladas de libros y artículos. Luego será necesario delimitar los conceptos de estudio con lecturas más específicas, especializadas. Posteriormente se establecerá un marco teórico que fundamente la investigación, basado en las lecturas más relevantes que correspondan al problema de investigación.

En estos comienzos se habla de aspectos indispensables como la conceptualización y la problematización donde la ID “sirve para contrastar diversas aproximaciones a un mismo tema, [...] brinda una apoyatura para ofrecer junto con el recuento de las características del proceso investigado, algunas explicaciones plausibles” (Buenfil, 2002: 32).

Por su parte, Tena y Rivas-Torres (1995) escriben acerca de la utilidad de un manual de su autoría que permita a los alumnos de licenciatura repasar la importancia de la investigación documental para la elaboración de distintos documentos, entre ellos: monografías, ensayos, informes de investigación, revisiones estadísticas, estudios que respondan preguntas específicas de investigación, memorias que sinteticen actividades de un periodo, trabajos didácticos sobre métodos o doctrinas pedagógicas, sistematizaciones de hechos o relatos de acontecimientos, así como, estudios de caso.

Así, para aproximarse a un objeto de estudio se requiere de la revisión de los antecedentes teóricos y del significado de cada concepto, posteriormente se elegirá una teoría, una corriente que tenga una estructura lógica y coherente. La investigación no se habrá de limitar a los planteamientos originarios, sino que será necesario revisar la evolución histórica del concepto desde que surgió (Tena y Rivas-Torres, 1995). El nivel de profundidad y abstracción en esta revisión se correlaciona con los objetivos que se hayan decidido alcanzar (descriptivos, predictivos, explicativos) y con la perspectiva teórica y filosófica determinada.

El primer paso en la ID, según recomendaba Gómez Jara (1983) es el acopio de datos e información con respecto al tema de investigación de lo general a lo particular y muy concreto; enseguida se realiza su registro en fichas bibliográficas de acuerdo con el tipo de documento del que se trate, considerando el sistema de citación que se decida utilizar; después viene la lectura que debiera ser lo más rápida y con el máximo de asimilación; no obstante, aclaraba que hay textos que ameritan una lectura más cuidadosa. De todas las fuentes habrá que registrar la información relevante en fichas de trabajo, estas de distintos tipos: literales o textuales, de resumen o comentarios.

Al respecto Pérez, Ramírez y Rojas (2020) proponen mirar en la ID funciones informativas y argumentativas que serán de utilidad para la investigación centradas en un plano exploratorio o explicativo donde se pretenda ofrecer al lector una base de interpretación o una perspectiva de análisis.

En ambos planos se habrían de respetar los principios de aplicación que atañen a esta ID: el principio de finalidad de la ID concebidos previamente; el principio de coherencia entre las fases, las actividades y los datos; el principio de fidelidad en la recolección y transcripción de la información; el principio de integración vinculado con la evaluación cualitativa que se hace de cada una de las unidades de análisis, de los núcleos temáticos y del conjunto; el principio de comprensión que posibilita la construcción sintética sobre el estado general de la temática. A estos se anexan 1) el principio ético, que obliga a evidenciar los resultados y no manipularlos y 2) el principio de socialización de los análisis y del conocimiento obtenido (Pérez, Ramírez y Rojas, 2020).

La ID, dentro de la actividad científica, se considera un método o una estrategia metodológica. En tanto método, la ID representa una guía orientadora para formular preguntas, objetivos, rutas de indagación; muestra recorridos estructurados con límites; se vale de estrategias, de técnicas e instrumentos; no se reduce a recolectar los documentos, sino que supone reglas y condiciones ajustadas a los propósitos que se persiguen, exige “sistematicidad y rigor, que contribuyen a los desarrollos investigativos al procurar por la recopilación de saberes, teorías, datos, entre otros y la generación de nuevos conocimientos” (Pérez, Ramírez y Rojas, 2020: 115).

Así la rigurosidad e importancia de la ID se reconoce por la responsabilidad de la interpretación de las fuentes y la propuesta de nuevas ideas.

Como estrategia metodológica, la ID es de menor alcance ya que da la oportunidad de familiarizarse con la temática y la variedad de perspectivas y profundizaciones, más en el sentido de elaborar soporte y bases, tanto en la investigación cuantitativa como cualitativa para la entrada de la diversidad de métodos y técnicas.

En cuanto a la elaboración de marcos conceptuales, teóricos o referenciales, como anteriormente se expresó, la ID es indispensable para identificar autores y corrientes epistemológicas, permitir la elección de teorías como horizontes desde donde analizar e interpretar fenómenos que posibiliten explicar y argumentar conceptos, ideas y temas.

Por su parte Posada (2017) encuentra la riqueza de la ID en una de sus modalidades que es la construcción del estado del arte, modalidad que desde su punto de vista no solo es documental sino también aplicada porque es práctica. Compila material como requisito previo para la investigación, pero asegura que además es bibliográfica, descriptiva, conceptual, sistemática, hermenéutica, interdisciplinaria, por citar algunas. Esta autora considera que el estado del arte es una modalidad de ID que garantiza la calidad de la investigación en “el modo de recoger lo que se sabe acerca de lo que se quiere profundizar y facilita la máxima aproximación a la universalidad de fuentes y un perfil crítico documental” (p. 239). Asevera que el estado del arte:

es una exigencia universal, desde las perspectivas transtemporal y transcultural, que depende en buena parte del aprovechamiento de los medios de comunicación. Cualquier mejora honesta en el modo de recoger lo que se sabe acerca de lo que se quiere indagar supone un excelente recurso para avanzar en el conocimiento de lo real y para difundirlo. [Señala] la conveniencia de hacer una reflexión más profunda acerca de las definiciones de estado del arte y sus aplicaciones, de las que también depende la calidad de los aportes de la comunidad científica al pleno desarrollo humano personal, familiar y social, integral y sostenible, en todos los saberes conformados con indagaciones y corroboraciones que, por sistemáticas, deben partir de la mayor aproximación posible a la totalidad de lo conocido sobre un aspecto de la realidad (Posada 2017: 261).

En sentido semejante también Pérez, Ramírez y Rojas (2020) describen la importancia de esta modalidad de la ID. Antes aclaran que este tipo de investigación existe a partir de la década de 1980 con el fin de ilustrar, focalizar, sintetizar un campo de conocimiento; es una modalidad de investigación acerca de la investigación; su objeto material es el conocimiento producido. Apoyados en Rojas (2007) estos investigadores proponen dos fases en el estado del arte: la primera es la heurística, con búsquedas en fuentes de distinta índole, en particular rastreos sólo en bases de datos académicas que aportan mayor rigor. Mientras que en la segunda fase, que es la hermenéutica, se profundiza en la lectura e interpretación de las fuentes.

Pérez, Ramírez y Rojas (2020) sugieren siete etapas en la elaboración del estado del arte: 1) gestión documental, 2) estructura conceptual previa, 3) creación de categorías núcleo, 4) segmentación de la información, 5) identificación de descriptores, 6) categorización emergente, y 7) mapeo de conexiones y elaboración textual.

A los estudiantes que inician un ejercicio de investigación les es preciso elaborar el estado del arte respecto a su tema; ello, les permitirá, incluso desde sus inicios, superar la sensación de “estar en blanco”, de no saber por dónde empezar, o de pensar que su tema es tan novedoso que nunca ha sido investigado, parafraseando a Gallego (2018).

Como se percibe, en las modalidades, fases, principios y etapas de la ID subyacen algunas dimensiones básicas relacionadas con la imprescindible lectura señalada: las técnicas de lectura, la habilidad y comprensión lectora, la lectura y su relación con la vida. Se comenta que en esta relación que establece la lectura con la vida en general, y la propia es donde empieza la investigación, a condición de que el sujeto perciba como necesidad el estudiar. Se sentencia que, para quienes no buscan el conocimiento, la lectura únicamente “es una serie de palabras, o si se quiere de ideas que, aunque se crea haberlas entendido una a una carecen, en definitiva, de sentido” (Ortega y Gasset, 2004, citado en Cárdenas, 2012: 98).

Se ha defendido en repetidos foros que la lectura enriquece las posibilidades de leer los problemas de la realidad. La lectura es una acción social que permite desarmar prejuicios y viejas creencias como que “investigar depende del método en exclusivo”. En otras palabras, “la lectura no es solamente una manera de adquirir conocimientos e información; la lectura es

un ejercicio de muchas facultades: la concentración, la deducción, el análisis, la abstracción, la imaginación, el sentimiento” (Garrido, 2003: 13).

Pérez, Ramírez y Rojas (2020) recomiendan rastrear los documentos, clasificarlos y elegir los más pertinentes de acuerdo con los propósitos de la investigación; para ello, resulta importante realizar primero que nada una lectura a profundidad; después, una lectura cruzada y comparativa sobre los hallazgos para estar en posibilidades de construir una síntesis comprensiva del todo.

LOS DOCUMENTOS ESCRITOS DEL ISCEEM

De acuerdo con López (2020) el documento es 1) un instrumento para la conserva y transmisión de conocimientos y 2) es una prueba para confirmar hechos; cuenta con un soporte físico y un mensaje potencialmente trasmisible y actualizable; no obstante desde otras perspectivas se hace referencia al documento como memoria y medio de trasmisión de cultura y conocimiento; como entidad dinámica, viva y mágica en un abanico de funcionalidades; como herramienta capaz de modificar los comportamientos del ser humano en su relación con las tecnologías y acelerar de modo exponencial su poder de información; como productor de información documental (alberga el mensaje que se trasmite); cuando es digital afecta su soporte y puede modificar la naturaleza del mensaje; cuando es científico se considera fuente de nuevos conocimientos.

De acuerdo con este mismo autor (López, 2020), el documento posee una naturaleza compleja; se le identifica regularmente por su carácter exógeno; sin embargo, este originalmente es creado por los cinco sentidos humanos con los cuales se forjan mensajes que se almacenan en la memoria humana, la memoria humana como su soporte físico. Estos mensajes también pueden transmitirse y transformarse en fuentes de información; son los documentos primigenios, de carácter endógeno a los cuales López (2018 y 2020) denomina también documentos-memoria.

Cabe señalar que en esta profundización en la tipología de la ID y la idea del documento primigenio, tradicionalmente se ha visto como un ente de carácter exógeno a nosotros que:

permite vehicular en diversos soportes físicos mensajes de hechos, de ideas y de opiniones externos al sujeto dada la finitud de la memoria humana. A mayor abundamiento, hoy en día, merced a las nuevas tecnologías, los documentos se almacenan en grandes cantidades, se recuperan a gran velocidad y navegan en el ciberespacio utópico y ucrónico (López, 2020: 8).

Por su cuenta, pero en sentido semejante, Pérez, Ramírez y Rojas (2020) describen que el documento expresa una variedad de registros entre materiales gráficos, iconográficos, fílmicos y escritos; incluye relatos históricos o periodísticos, obras de arte, fotográficas, memorandos, registros de acreditación, transcripciones de televisión, periódicos, folletos, agendas, notas de reuniones, audio y videocintas, extractos presupuestarios, estados de cuenta, apuntes de profesores y estudiantes y discursos.

En este apartado solo se hace referencia al tipo de registros escritos; específicamente se describen algunos documentos integrados al Centro de Documentación y Biblioteca(CDYB) del ISCEEM.

A) EL CENTRO DE DOCUMENTACIÓN Y BIBLIOTECA

El ISCEEM junto con los posgrados para profesores de educación básica conforman un subcampo dentro del posgrado nacional y de la investigación educativa herederos en gran parte de la historia de la educación normalista. Ya entrada la década de 1980 empezó a ser legalmente considerada como *educación superior*, pero sin contar con las posibilidades materiales, académicas y presupuestarias para poder desempeñar las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión que se le atribuyen desde sus orígenes a este nivel educativo (Lechuga, 2011). Con recursos presupuestarios casi inexistentes y esporádicos y fundamentalmente con donaciones, la naciente institución, ISCEEM, trataba de fortalecer a su novel planta académica en el desempeño de la docencia de posgrado (maestría y especialidades); así como en la integración de algunas líneas de investigación.

En resumen, el ISCEEM, en su época de arranque careció de infraestructura propia; funcionaba en espacios físicos prestados, sin instalaciones adecuadas ni equipamiento. Su Centro

de Documentación y Biblioteca (CDYB) surgió y se ha ido construyendo lentamente a la par del ISCEEM con un acervo que se reunía poco a poco a través de donaciones de docentes del propio instituto [de] contadas adquisiciones por compra [y de las obtenidas por convenio con] la OEA, el Instituto Alemán Tubingen, el CIEP de Uruguay, el Instituto Vaona de Cuba, el CISE de la UNAM, el DIE, la ANUIES, el IIS de la UNAM, el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, y el CREFAL.

En la visión del CDYB, no se aspiraba a convertirse en la mejor biblioteca de educación del Estado de México ni en ser garante de la documentación que se iría generando en las áreas sustantivas: docencia, investigación y difusión. Fue con el paso del tiempo que se han venido integrando las principales secciones de la clasificación documental de dicho CDYB: series (cuadernos, avances de investigación, documentos, boletines), publicaciones periódicas (gacetas, revistas) antologías y obra bibliográfica.

A 40 años de existencia del ISCEEM, los archivos del CDYB guardan información producida en el desarrollo de sus actividades sustantivas. Se presenta a continuación una descripción muy breve de algunos documentos de las secciones que podrían ser las de mayor relevancia para la investigación histórica y educativa, sobre todo del Estado de México. Tales documentos se han de valorar dentro del marco contextual en el que surgieron y en el que siguen siendo consultados, en los distintos períodos de las políticas educativas nacionales y estatales, y las del propio Instituto; así como, las de sus condiciones materiales y presupuestales, y de los criterios de validez científica imperantes en la época.

Una característica de los documentos aparecidos en las dos últimas décadas del siglo xx, además de su manufactura rudimentaria, es el criterio circunstancial para su integración; se observa que aún no llegaba al ISCEEM la obligación de dictaminar los materiales con arbitraje externo por lo que sus contenidos se estructuraban como resultado de los propios procesos de formación de la planta académica, de los trabajos de equipo de los docentes con investigadores externos invitados provenientes de instituciones nacionales, según se puede observar en los índices de cada número aparecido. En ese sentido, el *Catálogo de Publicaciones ISCEEM* (2001) da cuenta de algunos rasgos de las series históricas más consultadas:

- *Cuadernos de Investigación*. Surgió en la década de 1980, integrada por ensayos, reseñas, traducciones, ponencias. Por lo regular los números surgían como producto de foros, simposios, seminarios o por el interés particular de algún área de conocimiento, como práctica educativa o gestión institucional.
- *Avances de investigación*. Apareció durante la primera mitad de la década 1990, y se difundían resultados de investigación en temáticas de historia, análisis curricular, desarrollo cognoscitivo, trabajadas en seminarios internos de la planta académica.
- *Documentos ISCEEM*. Su propósito era informativo; cada número de carácter monográfico: el pensamiento de Durkheim; la educación de adultos; la huelga del magisterio del Estado de México; la investigación en el ISCEEM; historia y vida cotidianas, y la obra de Ignacio Manuel Altamirano.
- *La Educación en los Informes de Gobierno*. Desde sus inicios en 1991 se acopiaron los textos aparecidos en cada uno de los informes presidenciales y del gobierno del Estado de México, precedidos por un breve estudio introductorio. A nivel federal, se partió del sexenio de Lázaro Cárdenas (1934-1940) y a nivel estatal, del sexenio de Alfredo del Mazo Vélez (1945-1951). La continuidad de la serie se perdió después del periodo presidencial de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) y del sexenio estatal de 1993-1999. A pesar del tiempo transcurrido desde la elaboración de los primeros fascículos hasta el número 11, publicado en el año 2000, sigue siendo pertinente el apoyo a la docencia y la investigación histórica, en la temática de política y administración educativas, y en los diferentes niveles de escolaridad en los ámbitos del país y del Estado de México.
- *Revista Presencia* (1981-1984), *Revista de Investigación Educativa* (1981-1984), *Boletín ISCEEM* (1981-1982), *Gaceta* (1982-1983), *Gaceta ISCEEM* (1999-2008). Fueron órganos de información periódica que mantenían al tanto al sector educativo estatal de las actividades académicas que se llevaban a cabo en el Instituto (Lechuga, 2011).

Revista interinstitucional de investigación educativa *Tiempo de Educar* (1999-2008). Apareció cada seis meses, tras la firma de un convenio de colaboración de tres instituciones: el Instituto Tecnológico de Toluca (ITT), la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX) y el ISCEEM. Fue la primera publicación del ISCEEM en incorporarse a las modernas exigencias de calidad por su cumplimiento puntual en la periodicidad, y por disponer de un consejo de dictaminadores externos que le valió ser reconocida en redes de revistas especializadas, asimismo por obtener sistemas de indización; ello incrementó la visibilidad de la producción académica de docentes y estudiantes del ISCEEM. Posterior a 2008, ni el ITT ni el ISCEEM prosiguieron en ese equipo interinstitucional, según lo expresan Salvador y Reyes-Retana (2020); por su parte, la UAEMEX, a partir de 2009 publicó seis números más.

B) SERIE *LA EDUCACIÓN EN LOS INFORMES DE GOBIERNO*

La información gubernamental es relevante para todos y más para quienes incursionan en la investigación social y educativa; también, para aquellos que se sitúan en el aprendizaje del quehacer político o para quienes abordan temas de política educativa y administración escolar. La serie expone información estadística y datos oficiales descriptivos de la población, el territorio y el gobierno; de la estructura y dinámica demográfica, y de los diversos sectores de actividad económica y social: salud y educación.

Esta serie divulga información pública de oficio, “entendida como aquella información que es de interés general para todas las personas, cuyo acceso no dependa de una solicitud expresa, lo que habilita la apertura informativa del gobierno” (Info, 2023: s/p). Se trata de información instructiva sobre los objetivos, metas, programas y proyectos de desarrollo social.

La comunidad de usuarios del CDYB del ISCEEM se integra fundamentalmente por estudiantes tanto de los programas de posgrado y educación continua del propio Instituto, como por estudiantes normalistas y de la Universidad Pedagógica Nacional sede Toluca. Resulta importante señalar que ha existido una permanente solicitud de la serie *La Educación en los Informes de Gobierno*, según se ha percibido en las estadísticas de préstamos y consultas de este CDYB. Con seguridad los usuarios encuentran allí referentes documentales para construir los contextos sociales, económicos, culturales de sus comunidades de estudio; así como las cifras oficiales de la evolución de las matrículas escolares; los resultados de la implantación de programas educativos, entre otros.

El primer fascículo de la serie *La Educación en los Informes de Gobierno* es número doble (1-2) contiene la información de dos sexenios federales: 1. Lázaro Cárdenas (1934-1940) y 2. Manuel Ávila Camacho (1940-1946). Los demás fascículos y números abordan las administraciones subsecuentes: 3. Administración federal de Miguel Alemán Valdés (1946-1952) y Administración estatal de Alfredo del Mazo Vélez (1945-1951); 4. Administración federal de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) y Administración estatal de Salvador Sánchez Colín (1951-1957); 5. Administración federal de Adolfo López Mateos (1958-1964) y Administración estatal de Gustavo Baz Prada (1957-1963); 6. Administración federal de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) y Administración estatal de Juan Fernández Albarrán (1963-1969); 7. Administración federal de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) y Administración estatal de Carlos Hank González (1969-1975); 8. Administración federal de José López Portillo (1976-1982) y Administración estatal de Jorge Jiménez Cantú (1975-1981); 9. Administración federal de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) y Administración estatal de Alfredo del Mazo González y Alfredo Baranda (1981-1987); 10. Administración federal de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y Administración estatal de Alfredo del Mazo Vélez (1945-1951); 11. Administración federal de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) y Administración estatal de Emilio Chuayffet Chémor (1993-1995), y César Camacho Quiroz (1995-1999).

En síntesis, la serie *La Educación en los Informes de Gobierno*, elaborada por el ISCEEM desde la década de 1980, partió del sexenio federal 1934-1940, y quedó interrumpida después de las administraciones 1994-2000 y 1993-1999 federal y estatal, respectivamente.

C) LA EDUCACIÓN EN LOS INFORMES DE GOBIERNO FEDERAL DE VICENTE FOX QUESADA (2000-2006) Y ESTATAL DE ARTURO MONTIEL ROJAS (1999- 2005).

Para dar continuidad a la serie *La Educación en los Informes de Gobierno*, un equipo de docentes investigadores nos dimos a la tarea de integrar una propuesta de publicación del fascículo número 12. Así, el documento final se integró por dos grandes apartados: el primero, destinado para la administración federal (de Vicente Fox Quesada), y el segundo para la administración estatal (de Arturo Montiel Rojas); en ambos se inició con un estudio introductorio, tal como corresponde al formato de la serie.

En el primer apartado, el estudio introductorio se enfocó en problematizar el carácter epistémico en los distintos abordajes de la política educativa, en un esfuerzo por contrastar discursos y percepciones de los procesos de la política educativa, no con la idea de delimitar ese campo académico, sino de dar voz a distintas posiciones, de las más visibles en el país, dedicadas a esa temática; al mismo tiempo captar posibilidades de interpretación de lo que sucedió en la educación del país durante ese sexenio (2000-2006) y específicamente en el Estado de México (1999-2005). También, se buscó ofrecer al lector un material útil para el ejercicio de investigar, informarse o conocer sobre la educación en el país y en el estado, durante ese periodo sexenal; al mismo tiempo, promover el conocimiento más profundo sobre los procesos de formulación de políticas educativas en el país y su implantación en las entidades federativas.

La metodología se basó en la revisión documental de trabajos elaborados durante el periodo anteriormente indicado o que tuvieron como tema de análisis algún fenómeno educativo de esos gobiernos; referencias bibliográficas en el ámbito de la investigación social y educativa de trabajos realizados en la UNAM, la UAEMEX, la UPN, El Colegio Mexiquense, y el ISCEEM, fundamentalmente. Asimismo, se utilizaron como fuentes primarias los planes e informes anuales de gobierno de ambas administraciones, federal y estatal.

Las fuentes de consulta del estudio no resultaron ser el listado obligado que aparece al final de un análisis; sino, la documentación que posibilitó reunir, organizar, recuperar el conocimiento que circulaba o circula en torno a la educación de ese sexenio; refieren fuentes medulares porque en ellas están los contenidos que sustentaron la investigación.

En la sección estatal predominaron como referencias las publicaciones periódicas *Gaceta ISCEEM* y *Tiempo de Educar* las cuales se caracterizaron por contener material de investigadores de amplio reconocimiento, acreditados por su producción arbitrada en diversos foros de investigación. A la vez se tomaron en cuenta las tesis de egresados de los programas de maestría y doctorado del propio ISCEEM, sobre todo las que fueron presentadas en ese sexenio.

Las áreas temáticas de las investigaciones que se consideraron prioritarias, por su mayor incidencia, vinculadas a lo que acontecía en el ámbito de la educación del estado fueron: 1) enseñanza de valores, 2) dominio de contenidos y enfoque de competencias, 3) profesores participantes en el Pronap y en carrera magisterial, 4) escuelas de calidad, 5) desigualdad y pobreza: programas compensatorios, 6) educación de adultos, 7) la secundaria (la reforma, la telesecundaria, la secundaria técnica), 8) prácticas y procesos (formación de lectores, filosofía para niños, inteligencias múltiples, las matemáticas, la historia), 9) supervisores escolares, 10) la enciclomedia, 11) educación media superior, 12) educación superior y desempleo de egresados, 13) escuelas Normales (la reforma, la Normal de Educación Especial del Estado de México), 14) educación indígena, 15) programa “Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica”, y 16) el ISCEEM.

El resultado general del estudio da cuenta de manera textual de lo que se plasmaba en los informes de gobierno sobre el sector de la educación en los sexenios mencionados; así como de las consideraciones académicas que publicaron los analistas de la política educativa nacional, y las investigaciones sobre lo que sucedía entonces en el ámbito del Estado de México en los diferentes niveles y modalidades de escolaridad.

Del análisis realizado a los materiales bibliohemerográficos acopiados surgieron múltiples espacios y aristas para la reflexión y la acción por área o línea de conocimiento, disciplina, especialidad. Todos estos documentos, aún se consideran vigentes no solo a escala local, sino que constituyen campos fértiles para el rastreo de explicaciones y soluciones a problemáticas educativas.

CONCLUSIONES

La investigación documental es insoslayable para quien busca soluciones a problemas sociales o de investigación; permite problematizar, contar con un balance de lo ya conocido, y profundizar en corrientes teóricas, categorías, perspectivas, enfoques y métodos de análisis.

Este escrito tuvo dos propósitos: uno, profundizar en la relevancia y alcance de la investigación documental, misma que fue abordada en sentido conceptual y de manera ilustrada en un reciente ejercicio de investigación colectiva en el ISCEEM; dos, mostrar una mirada a la trascendencia del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, a su proceso de construirse como institución de alta docencia para profesores y de resguardar, difundir y generar conocimiento que atendiera la problemática educativa de esta entidad federativa.

FUENTES CONSULTADAS

- Buenfil , Rosa (2002), “Los usos de la teoría en la investigación educativa”, conferencia magistral presentada con motivo del XVIII aniversario de la fundación de la Facultad de Educación”, en Jiménez, Marco (coord.), *Los usos de la teoría en la investigación educativa*, Ciudad de México, Plaza y Valdés, pp.37-59.
- Cárdenas , Cristina (2012), “El posgrado en el conjunto del sistema educativo mexicano”, en María Luisa Chavoya Peña y Sonia Reynaga Obregón (coords.). *Diversas miradas sobre los posgrados en México*, pp. 85-105, Ciudad de México, Universidad de Guadalajara.
- Gallego, Raúl (2018), “Cómo se construye el marco teórico en la investigación”, *Cadernos de Pesquisa*, 48, (169), Sao Paulo, Brasil, pp. 830-854.
- Garrido, Felipe (2003), *Cómo leer (mejor) en voz alta. Una guía para contagiar la afición a leer*, Ciudad de México, Ángeles Editores.
- Gómezjara, Francisco (1983), *Técnicas de desarrollo comunitario*, Ciudad de México, Distribuciones Fontamara.
- Info (Instituto de Transparencia y Acceso a la información Pública, Protección de Datos Personales y Rendición de Cuentas de la Ciudad de México) (2023), “Obligaciones de transparencia”, Ciudad de México, UT <<https://goo.su/qpO1Cnl>>, 26 de septiembre de 2023.
- ISCEEM (Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México) (2001), *Catálogo de publicaciones*, Toluca, ISCEEM.
- Lechuga, Susana (2011), Producción y circulación del conocimiento educativo en los posgrados para profesores de educación básica: el caso del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 1981-2008, tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México.
- López, José (2020), “Reflexiones sobre la naturaleza del documento-memoria”, en María Fernández e Isabel, Villaseñor, *Retos y tendencias de la investigación hispano-mexicana en ciencias de la información y de la documentación*, Madrid, Facultad de Ciencias de la Documentación/ UCM/ Departamento de Biblioteconomía y Documentación, pp. 7-17.

- López, José (2018), “El documento primigenio. Hacia una teoría del documento-memoria”, Madrid, Facultad de Ciencias de la Documentación /UCM /Departamento de Biblioteconomía y Documentación.
- Pérez, John; Ramírez, Juan y Rojas, Julio (2020), “La investigación documental como sustento de la investigación social y educativa”, en John Vargas y Johan Nieto-Bravo (eds.), *Reflexiones metodológicas de la investigación educativa: perspectivas sociales*, Bogotá, Ediciones USTA, pp.105-136.
- Posada, Nubia (2017), “Algunas nociones y aplicaciones de la investigación documental denominada estado del arte”, *Investigación bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 31(73), Ciudad de México, UNAM, pp. 237-263, doi: <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2017.73.57855>
- Salvador, Loreto y Reyes, María (2020), *La Biblioteca del CEU-IESU “Juan María Parent Jaquemin”*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Tena, Antonio y Rivas-Torres, Rodolfo (1995), *Manual de investigación documental: elaboración de tesis*, Ciudad de México, UIA/ Plaza y Vald
- Velázquez, Macario; Camacho, Elizabeth y Lechuga, Susana (2021), *La educación en los informes de gobierno número 12: Administración federal de Vicente Fox Quesada (2000-2006) y administración estatal de Arturo Montiel Rojas (1999-2005)*, [propuesta de publicación en proceso de dictaminación], Toluca, ISCEEM.

SUSANA LECHUGA MARTÍNEZ

Es Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Se encuentra adscrita al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) como docente investigadora, en la Sede Toluca; en la línea de investigación “Política y Administración de la Educación”. Sus más recientes publicaciones son: “Pertinencia de la investigación en el ISCEEM”, en Susana Lechuga y R. Andrade, Formación Docente y políticas educativas en México: finales del sexenio 2012-2018, Toluca, ISCEEM, pp.17-28, (2021); “Los jóvenes y su contexto económico, político y social”, *Revista ISCEEM. Reflexiones en torno a la educación*, (25), pp. 19-32, (2018); Serie La Educación en los Informes de Gobierno: la investigación documental del ISCEEM (próximamente).

La educación socioemocional: las peras del olmo. Algunas implicaciones de la propuesta

Socio-emotional education: the pears of the elm. Some implications of the proposal

José Antonio Romero Rangel

 <https://orcid.org/0009-0003-1576-2833>

ISCEEM, México

jose.romero@isceem.edu.mx

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

ABSTRACT

This essay questions some referents of the theoretical-epistemological foundation of the so-called socio-emotional education (ESE), which since 2018 was integrated as part of the basic education curriculum. Two key ESS assumptions that are refuted are taken from Daniel Goleman: the assumption that the emotional mind dominates the thinking mind; as well as the thesis that emotional intelligence is more important than cognitive intelligence. They are analyzed theoretically from a psychoanalytic interpretation. In the same sense, several arguments proposed by the Ministry of Public Education are examined, with which it tries to justify having included such content in the plans and programs of the basic level of education. It also reflects on the implication of the professional role of teachers in socio-emotional education.

Keywords: Socio-Emotional Education, Basic Education Curriculum, Ethics, Emotion, Psychoanalysis.

RESUMEN

El presente ensayo cuestiona algunos referentes de la fundamentación teórico-epistemológica de la llamada educación socioemocional (ESE), que desde el 2018 se integró como parte del currículum de la educación básica. Dos supuestos clave de la ESE que se refutan están tomados de Daniel Goleman: el supuesto de que la mente emocional domina a la mente pensante; así como la tesis de que la inteligencia emocional sea más importante que la inteligencia cognitiva. Se analizan teóricamente desde una interpretación psicoanalítica. En el mismo sentido se examinan varios argumentos que propone la Secretaría de Educación Pública, con los que trata de justificar el haber incluido tal contenido en los planes y programas del nivel básico de educación. También se reflexiona con respecto a la implicación que tiene el rol profesional de los maestros en la educación socioemocional.

Palabras clave: educación socioemocional, currícula de educación básica, ética, emoción, psicoanálisis.

INTRODUCCIÓN

En primer lugar, se precisa el sentido que se le da al título del presente ensayo. Se trata de una reflexión que cuestiona la fundamentación teórico-epistemológica de la educación socioemocional, y se utiliza la expresión “las peras del olmo” para aludir a la denotación coloquial de esperar en vano algo que en la realidad fáctica no puede producirse. En este artículo se presenta un análisis crítico del tema de la educación socioemocional para reflexionarlo y cuestionarlo, con el fin de descubrir detalles en el planteamiento de la educación socioemocional como un contenido del currículo de la educación básica.

Mi intención no es oponerme a la propuesta de la ESE o descalificarla, solo me mueve el espíritu de cuestionar la legitimidad de las supuestas bondades que tiene el incorporar dicho tema a los contenidos escolares. Como sostiene Michel de Certeau (1993: 2) mi interés únicamente consiste en ofrecer mi punto de vista, con el que exhorto al lector a desarrollar un pensamiento de mayor calado, así como un razonamiento crítico consistente.

DESARROLLO

Desde el año 2017, en el escenario de la política educativa nacional, surgió con singular fuerza un tema que sigue impactando en varios niveles de la educación, y es la Educación Emocional, también denominado Educación Socioemocional (ESE). Tema encandilador (deslumbrante, que promueve ilusiones y expectativas con respecto a los efectos que podría producir en la educación y obviamente en los educandos), y que además ha sido uno de los componentes principales de la reforma educativa de 2018.

Un sentido embaucador de la ESE estriba en que se propone de manera embozada introducirse en el fondo de la educación, promoviendo que los alumnos tengan el mayor bienestar subjetivo posible dentro de sus condiciones de aprendizaje. No digo que este factor no se deba considerar, pero desde ya afirmo que no es el asunto primordial. De lo que se trata es de incorporar una moral aristotélica la cual propone que los alumnos aprendan a ser felices, situación que riñe seriamente con el objetivo ético de que aprendan los conocimientos necesarios para su integración adecuada en las diferentes estructuras sociales, como atinadamente lo señala el español, Ángel Pérez Gómez. Me refiero a que los contenidos de aprendizaje requieren de disciplina, de formar su voluntad, como lo precisa Fernando Savater (1997: 42) en sus reflexiones acerca del valor de educar: “no se puede educar al niño sin contrariarlo en mayor o menor medida. Para poder ilustrar su espíritu hay que formar antes su voluntad y eso siempre duele bastante”. Es decir, educar en la disciplina implica enseñar a los alumnos los procesos intersubjetivos y los costos que se juegan en la asignación de una calificación: el rigor de los exámenes escritos, la formalidad de un examen oral, la sistematización de un conjunto de gradientes para una escala estimativa, etcétera. Educar, calificar, instruir no podría hacerse procurando no incomodar a los alumnos, no irritarlos asignándoles un número que no esperaban, no inquietarlos con la ansiedad inherente a un trabajo que implica varias horas de esfuerzo y de un enfado constructivo y al mismo tiempo necesario. Al educar necesariamente vamos a contrariarlos, importunarlos, hostigarlos, mortificarlos, enfadarlos, obligarles a que se eduquen.

Como dice Emilio Durkheim: “cada sociedad considerada en un momento determinado de su desarrollo tiene un sistema de educación que se impone a las gentes con una fuerza generalmente irresistible” (2001: 66), y cierra su idea, diciendo: “es inútil creer que podemos educar a nuestros hijos como queremos” (2001: 66). En la perspectiva de este sociólogo francés, lo mismo que en la concepción de Savater: la educación básica se impone, no se elige. La educación básica tiene como tarea primordial edificar actitudes, valores y disciplina. Muchos padres de familia sin duda con muy buena voluntad y con escaso conocimiento pedagógico crítico, sin duda, querrían que la escuela educara a sus hijos sin contrariarlos, enfadarlos o exigirles.

Quiero insistir en el carácter coactivo y prescriptivo de la educación básica, que a decir de Savater (1997: 41): “no les pedimos previamente su aquiescencia antes de imponerles los preparativos casi siempre poco gratos de esta colaboración [...] recabamos su esfuerzo adiestrándoles en el cumplimiento de empresas que les preexisten y les necesitan”. Lo cual no significa que les eduquemos de una manera agresiva u hostil. El punto que me interesa dejar muy bien planteado es el que señalo al principio del párrafo “toda educación humana es deliberada y coactiva,

no mera mimesis: parece indicado por tanto precisar y sopesar los objetivos concretos que tal educación ha de proponerse” (Savater, 1997: 21).

El sentido impositivo y obligatorio de la educación es al mismo tiempo dialéctico, puesto que, si bien se les disciplina, también se les educa para la libertad no para la obediencia, como lo aclara Savater: “si la educación implica cierta tiranía, es una tiranía de la que sólo pasando por la educación podremos en alguna medida más tarde librarnos” (1997: 41).

La educación socioemocional ha sido un tema relativamente emergente que ha atraído la atención de un público docente inquieto, el cual intuye cierta relación entre procesos afectivos y procesos cognoscitivos. Tal relación se tendrá que precisar a detalle para no confundir los alcances teóricos de unos y otros procesos.

Con frecuencia he observado un detalle preocupante en los proyectos que los profesores plantean en los cursos de especialización en Investigación Educativa, así como en las propuestas de proyectos de investigación para año sabático, y también en las propuestas de temas de investigación para solicitar su ingreso a la maestría en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). El detalle estriba en que parten de una banalización del concepto de inteligencia, y en tal manejo teórico caen en la tentación simplista de tratar de supeditar los procesos cognoscitivos a los procesos emocionales, tergiversando los límites de la dimensión cognoscitiva e integrándolos dentro del ámbito de las emociones.

En estricto orden teórico, un maestro podría controlar las variables de orden académico con herramientas de orden cognitivo; por ejemplo, para mejorar el rendimiento académico de los alumnos el maestro requiere de conceptos y estrategias de tipo cognitivo que le permitan hacer intervenciones con precisión en esa área de la mente; entonces recurre a los conceptos de esquema, estructura, equilibrio, aprendizaje significativo, abstracción reflexiva, asimilación, acomodación, clasificación, seriación, regulaciones cognitivas, andamiaje, zona de desarrollo próximo, etcétera. Pero no resultaría didácticamente coherente trabajar pedagógicamente por incidir en la dimensión cognitiva a partir de variables emocionales. Esta es una enseñanza del psicoanálisis, que implicaría incidir en los procesos psicológicos superiores (conscientes) a partir de procesos mentales inferiores (inconscientes). Contraviniendo la primera fórmula freudiana de la cura: *Wo es war, soll ich werden* (donde Ello era, Yo debo advenir) que también se puede entender (donde lo inconsciente era, lo consciente debe advenir).

Con la última reforma educativa del gobierno federal anterior, la política educativa sugiere que es posible intervenir en los procesos cognitivos a través de herramientas de naturaleza afectiva; para ello se toma como fundamento teórico a Daniel Goleman que escribe textos de superación personal. Y no es que a tal autor le falten blasones académicos para abordar el tema, puesto que tiene doctorado en psicología por la Universidad de Harvard. El problema es que se ha magnificado el contenido de un libro de autoayuda o de superación personal y se le ha tomado como contenido científico producto de la investigación.

Daniel Goleman en su texto sostiene argumentos teóricamente muy cuestionables. Voy a referirme específicamente a dos supuestos que son estandartes de su propuesta:

1º. El dominio de la mente emocional por sobre la mente pensante. Goleman sostiene que “para captar mejor el poderoso dominio de las emociones sobre la mente pensante, consideremos cómo evolucionó el cerebro” (2003: 28). Nótese que para Goleman la mente emocional domina la mente pensante. Psicoanalíticamente, esa lógica ocurre en el caso de los síntomas psicopatológicos, en los actos fallidos, en los sueños. Para sustentar su tesis dicho autor recurre a supuestos filogenéticos y fisiológicos para tratar de explicar un proceso psicológico, y afirmar que los procesos psicológicos primarios (que él ubica como funciones del cerebro límbico) controlan a los procesos psicológicos secundarios (procesos psicológicos propios del cerebro racional). Tal supuesto es sólidamente cuestionado desde la teoría del psicoanálisis, con la cual se sostiene que un criterio de salud psíquica y de desarrollo mental consiste, como ya lo señalé líneas arriba, en hacer consciente lo inconsciente; es decir, en identificar y procesar con criterios conscientes un contenido que inicialmente se presentara como inconsciente; en otras palabras, se trata de aplicar procesos psicológicos secundarios sobre los procesos psicológicos primarios. El planteamiento inverso es indicativo de un proceso de regresión, en el cual los procesos primarios tienen preeminencia sobre los procesos secundarios; el propio Goleman refiere que

“el cerebro emocional está sumamente sintonizado con lo que Freud llamaba proceso primario” (2003: 245).

El concepto de cerebro límbico está asociado a la teoría del cerebro triuno de Paul McLean. El cerebro límbico está formado por el tálamo, hipotálamo, hipocampo, amígdala cerebral, cuerpo calloso, septo y mesencéfalo, e interacciona con el sistema endócrino y con el sistema nervioso autónomo. Nótese cómo el abordaje es netamente neurológico, y el lenguaje técnico es estrictamente fisiológico. Lo que resulta harto cuestionable es la fisiologización que hacen de los procesos psicológicos, y se olvidan de la explicación-discusión sociogenética de los procesos psicológicos cognoscitivos, como lo hace el psicoanálisis. Insisto, epistemológicamente es más que cuestionable la idea —que se asume como una cuestión de facto— de que el cerebro límbico controle al cerebro racional, y que por lo tanto sea indispensable posicionar como prioritario al cerebro límbico.

2º. El segundo supuesto cuestionable es expuesto en la portada del libro de Goleman (2003) “La inteligencia emocional. ¿Por qué es más importante que el cociente intelectual?” Este supuesto me parece extremadamente delicado porque tergiversa el concepto de inteligencia de naturaleza cognoscitivista. Sabemos, gracias a los conceptos desarrollados por Jean Piaget, que la inteligencia es la capacidad para solucionar problemas nuevos, solución que sólo se puede alcanzar por mediación de los procesos psicológicos superiores como razonamiento, análisis, abstracción, por citar algunos. Es preciso entonces señalar que la referida capacidad de solucionar problemas nuevos no se puede alcanzar a través de las emociones que son procesos primarios, procesos inconscientes. Sobre este particular cito un documento que edita la propia SEP en el que sostiene:

Según Piaget, la autonomía puede desarrollarse en dos ámbitos principales: el moral y el intelectual. La autonomía moral se considera como la capacidad de distinguir el bien del mal; más aún, buscar el bien para sí mismo y los demás, tomar decisiones y actuar en función de lo que le beneficia y de lo que beneficia a los demás. La autonomía intelectual es cuando la persona es capaz de pensar y resolver problemas haciendo uso de sus recursos y experiencias, así como de sus conocimientos y herramientas para llegar a sus propias conclusiones, distinguiendo lo verdadero de lo falso (1917b: 548-549).

La última idea citada de Piaget es clave para solucionar (asertivamente) un problema: es condición *sine qua non* diferenciar lo verdadero de lo falso. Tal proceso psicológico es de tipo superior o secundario, por ende, la referida diferenciación no se puede lograr por vía de los procesos emocionales (inconscientes o inferiores); sino que se requiere de los procesos cognitivos con los cuales tanto el planteamiento del problema como la propuesta de solución sean pertinentes. Resulta sorprendente que aun y cuando la SEP cita esta idea tan precisa de Piaget, se siga insistiendo en la subordinación de lo cognitivo a lo emocional.

Epistemológicamente hablando, el libro de Goleman es un *Best Seller* que ha vendido más de cinco millones de copias entre todo tipo de público. Uno de los promocionales es más que ilustrativo de su estructura de *Best Seller* “Es un libro que te cambiará la vida”, y que ha sido útil como un texto de autoayuda. Pero no es el único texto que Goleman ha escrito con este matiz de autoayuda. Algunas de sus producciones, que han sido traducidas al español llevan los siguientes títulos: *Rasgos Alterados. La ciencia revela cómo la meditación transforma la mente, el cerebro y el cuerpo* (2018). *La Fuerza de la compasión: la enseñanza del Dalai Lama para nuestro mundo* (2015). *Liderazgo* (2014). *Ecoeducación* (2013). *El líder resonante crea más* (2010).

Cabe señalar que el sentido de sus títulos es de autoayuda, no investigaciones o productos de investigación que se hayan llevado a cabo; es lo que Gastón Bachelard denomina vigilancia epistemológica. Quienes hayan leído el texto de Goleman podrán darse cuenta de que su prosa no se ajusta a lo que técnicamente demanda un informe de investigación.

En resumen, no es epistemológicamente productivo citar a Daniel Goleman para hablar de inteligencia emocional. Lo cual nos lleva a cuestionar, de paso, a la propia categoría. La categoría de inteligencia emocional ha estimulado a cierto público; sin embargo, se llega a confundir “la gimnasia con la magnesia”; es decir, lo cognitivo con lo afectivo. Y así ha llegado la SEP a proponer que en el caso de la Educación Socioemocional “el propósito de este ámbito es orientar a los estudiantes para que reconozcan y analicen su desempeño en cada asignatura, a fin de identificar sus fortalezas y dificultades para desarrollar estrategias que los lleven a obtener los aprendizajes esperados” (SEP, 2017b: 533). Se pretende que los estudiantes identifiquen su desempeño académico-cognoscitivo con herramientas emocionales, pero esto resulta ilógico,

contradictorio. En este tenor no faltaría el ocurrente que propusiera que también existe vínculo entre lo cognitivo y lo espiritual, y que los alumnos que hacen oración o desarrollan prácticas de ascetismo que los acercan al nirvana muestran mejores calificaciones.

Otra significativa contradicción que exhibe la SEP cae dentro del rango psíquico del delirio:

La Educación Socioemocional se apega al laicismo, ya que se fundamenta en hallazgos de las neurociencias y de las ciencias de la conducta, los cuales han permitido comprobar la influencia de las emociones en el comportamiento y la cognición del ser humano, particularmente en el aprendizaje (SEP, 2017: 518).

Esta idea del documento está desestructurada, cuasiesquizofrénica, puesto que no tiene vínculo alguno el laicismo con el concepto de ESE, ni mucho menos tiene sentido pensar que el laicismo tiene alguna relación con las neurociencias y las ciencias de la conducta.

Una disposición que desde mi punto de vista arrojaría mucha luz con respecto al tema de la ESE sería incorporar en la discusión a la teoría del psicoanálisis. Dicha teoría aborda el tema de las emociones con un sentido explicativo; es decir, estableciendo la relación de las emociones con sus causas. El psicoanálisis se ocupa de precisar las relaciones que hay entre los procesos inconscientes con los procesos conscientes, y por eso Sigmund Freud acuña la fórmula de que la cura psicoanalítica consiste en hacer consciente lo inconsciente. Y para apoyar esta idea vuelvo a citar al maestro Savater cuando afirma:

La verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa y este momento reflexivo —el que con mayor nitidez marca nuestro salto evolutivo respecto a otras especies— exige constatar nuestra pertenencia a una comunidad de criaturas pensantes (1997: 42).

A este proceso psíquico que propone Savater es a lo que los psicólogos cognoscitivistas han denominado metacognición. Así, es claro que requerimos de practicar la metacognición con los aspectos cognoscitivos de la educación, pero con el tema emergente de la educación emocional es imperativo que también practiquemos la metacognición de los aspectos afectivos.

La ESE es un producto más que se compra en el tianguis académico y que infortunadamente no se está cuestionando. Inacción con la cual se cumple la idea de Theodor Adorno cuando señala que “de la desgana de pensar resulta automáticamente la incapacidad para pensar” (Adorno, citado en Gómez, 2000:123). Son los docentes que compran estas ideas, y los demás actores sociales que las comparten quienes participan de una concepción de psique en la que subordinan los procesos cognitivos a los procesos emocionales, como lo propone la propia SEP.

La Educación Socioemocional tiene como propósito proveer a los estudiantes y a los docentes de herramientas para trabajar el ámbito instruccional y las interacciones que ocurren cotidianamente en el aula, en aspectos socioemocionales cruciales para favorecer el aprendizaje y la convivencia escolar (SEP, 2017b: 522).

Con el concepto de ESE también se pretende redefinir la función pedagógica y didáctica del maestro, demeritando la importancia del conocimiento científico, técnico y didáctico, reduciendo al maestro a ser un mero facilitador y no un enseñante: “debido al carácter afectivo, complejo y sensible que subyace a la expresión emocional y a las relaciones sociales, la mediación de la Educación Socioemocional requiere que el docente adopte un rol de facilitador del aprendizaje, más que de instructor” (SEP, 2017b: 561).

Por otro lado, al compartir este supuesto participan de un reduccionismo trasnochado con el que circunscriben la intervención del maestro a una actitud de empatía, y de paso caen en la tentación simplista de confundir las acciones con las prescripciones, y así descomplejizar la enseñanza de la ESE, simplificando la ardua tarea de formación técnica y científica.

No es didácticamente estimulante reducir la profesión magisterial a una acción netamente operativa; me parece que resulta más prudente considerar el alcance teóricamente sensible de la práctica docente que propone Savater. Las prácticas docentes de los maestros, insisto, alcanzan tal calado que llegan a la metacognición, como bien lo apunta Savater:

La verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa y este momento reflexivo —el que con mayor nitidez marca nuestro salto evolutivo respecto a otras especies— exige constatar nuestra pertenencia a una comunidad de criaturas pensantes (1997: 16).

Los maestros no somos simples operarios de las disposiciones de la política educativa, sino actores críticos y agentes de cambio que cuestionan sus condiciones laborales. Los profesores, dice Henry Giroux (1997), somos intelectuales transformativos.

La definición de maestros que propone la SEP en relación con la ESE pretende reducir a los maestros en su capacidad analítica y crítica, concibiéndoles como meros consumidores de la ESE como mercancía, en tal sentido Menéndez hace referencia al concepto «paraguas de la inteligencia emocional» de Boler, 1999.

Así, se les ofrecen guías y manuales prácticos, programas educativos para diferentes niveles, charlas coloquio, herramientas de evaluación, cursos de formación, etc. Todos ellos bajo el «paraguas de la inteligencia emocional», la firma de sus diferentes autoridades, la justificación científica y el gran éxito comercial que le precede. Caben destacar dos productos: los test de coeficiente emocional y los programas de alfabetización emocional (Menéndez, 2018: 33).

La SEP debería proponer y considerar al maestro como agente educativo, no como sujeto pasivo y meramente repetidor de los contenidos de un programa. El maestro y la educación misma son factores transformativos, por lo menos en cuanto a los procesos cognitivos se refiere, como bien puede deducirse de Piaget en *Problemas de psicología genética* en el capítulo denominado “inconsciente afectivo e inconsciente cognoscitivo”:

El sujeto tiene consciencia de los resultados que obtiene, pero no tiene consciencia de los mecanismos íntimos que han transformado su pensamiento [...] Aunque el Yo es consciente del contenido de su pensamiento, no sabe nada de las razones estructurales y funcionales que lo constriñen a pensar de tal o cual manera (1981: 45).

Es necesario que el alumno lleve a cabo la elaboración de esos contenidos. Desde una propuesta teórica psicoanalítica las emociones se presentan de manera inconsciente como una búsqueda del goce; es decir de una forma exagerada de placer, no de una manera regulada. Se presentan como pulsiones, inconscientes, desmedidas. El primer paso consiste en identificarlas en *denominación* y en *magnitud*, asumiendo que ambas se identifican por sus efectos. La emoción se identifica hasta después de que ya se expresó, no antes; es decir, que la persona no piensa que vaya a estar feliz y entonces se prepara para estar feliz, sino que repara en su felicidad luego de que la ya mostró. Lo mismo ocurre con el enojo.

La idea de educar en las emociones es una banalización del conocimiento del funcionamiento psicológico, como si fuera algo fácil y simple. Más que educar a los alumnos en las emociones requerimos de educarlos en el conocimiento del funcionamiento de la mente.

Reitero mi convicción de no descalificar a la ESE, pero no la priorizo porque subordina a lo cognitivo. Más bien presento la siguiente precisión, tomada de la tesis que recupera Daniel López Rosetti (2018) acerca de que “somos seres emocionales que razonan” la entiendo con las siguientes implicaciones: la reacción más primitiva es la emoción, definida como un proceso psicológico primario; pero esta elemental reacción sólo puede ser controlada por un secundario. Entonces, de dónde se colige que son más determinantes de un sujeto educado los procesos psicológicos secundarios, intelectuales, cognitivos. Estos últimos no son inconscientes, sino aprendidos; así que, tienen que ser enseñados en relación estrecha con ciertos contenidos.

Ingenuamente se piensa desde la perspectiva de la educación socioemocional que los maestros deberían tener desarrolladas las referidas competencias socioemocionales con el fin de facilitar su transmisión en clase. En este sentido el procesamiento de las emociones se queda en el nivel descriptivo, de percepción, de reconocimiento; pero no llega a la profundidad de la génesis y la explicación; así, lo que es más importante no llega a las tareas de la toma de conciencia.

En el documento de la SEP titulado *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* el anterior gobierno federal afirmaba que:

investigaciones recientes confirman cada vez más el papel central que desempeñan las emociones [...] la Educación Socioemocional provee los recursos internos para enfrentar las dificultades que pueden presentarse a lo largo de la vida [...] que reconozcan que las emociones involucradas en el aprendizaje de cualquier asignatura pueden regularse para obtener resultados satisfactorios (2017b: 517, 519 y 534).

En estas afirmaciones se advierten dos cosas: una primacía de los procesos afectivos sobre los cognoscitivos, y una sobredeterminación del proceso elemental de percepción, referenciado en el concepto de reconocimiento. Psicoanalíticamente, el nivel cognoscitivo de la percepción es insuficiente para lograr regular las emociones propias y tolerar las de los otros; para ello, se requiere un proceso de elaboración de la interacción que se tiene con el otro y no sólo de la emoción en sí misma. Por elaboración se entiende los complejos procesos de comprensión y explicación. Pareciera que el único proceso cognitivo es el de reconocimiento y que con él fuese suficiente. El reconocimiento es un nivel muy elemental, muy primitivo para la elaboración de las emociones.

El supuesto más cuestionable que propone la SEP es el de señalar que la ESE es la base del rendimiento académico: “múltiples investigaciones demuestran que la Educación Socioemocional contribuye a que los estudiantes alcancen sus metas; establezcan relaciones sanas entre ellos, con su familia y comunidad; y mejoren su rendimiento académico” (2017b: 518). De tal suerte que pareciera que el logro, la solución de conflictos y el mejoramiento del rendimiento académico son tres grandes objetivos educativos que se podrían alcanzar a través de la enseñanza de la educación socioemocional. Nótese que, en un romanticismo burdo, una vez más, se están subordinando los procesos cognoscitivos a los procesos afectivos. Y se fundamenta en una lógica de artículos de fe: “se ha comprobado que, mediante el desarrollo y la puesta en práctica de habilidades para la identificación y regulación de las emociones, los estudiantes obtienen mejores resultados en los aprendizajes (SEP, 2017a: 117).

Las emociones están constituidas por procesos de significación y no por reacciones químicas, como actualmente desde las neurociencias se concibe al amor. Para las mentes simplistas es demasiado complejo analizar los difíciles procesos de significación; resulta más fácil recurrir a las fórmulas cuadradas, rígidas y grises de las neurociencias. Esta postura teórica define al amor como un proceso fisiológico y químico, que consiste en un inicio, en la etapa de enamoramiento, donde se experimenta una disminución significativa de los niveles de serotonina que es simultánea con un incremento de dopamina en los centros de recompensa del cerebro, desarrollando un efecto similar al de una droga como la cocaína. Se crean fuertes vínculos en nuestras mentes entre el placer y el objeto de nuestro deseo. Y en una etapa posterior los neurotransmisores de oxitocina y vasopresina nos ayudan a mantener la actitud de amor. Si el amor tuviera esta lógica tan simple bastaría con alterar los niveles de tales neurotransmisores para, por ejemplo, sacar a una persona de la depresión por desamor.

Por otro lado, observo una seria contradicción en la supuesta relevancia que la política educativa le está asignando a la educación socioemocional. Me refiero al indicador del tiempo de enseñanza a la semana que se le otorga a dicha educación, tiempo que es una limitante real, objetiva, radical del proceso educativo y que es revelador de la trivialización (o mejor dicho ingenuidad-ignorancia) de los procesos emocionales que hace la SEP (2017a) véase la designación de tiempos:

El plan curricular asigna a la Educación Socioemocional 30 minutos de trabajo lectivo a la semana en primaria, y una hora a la semana en secundaria, incorporado en el espacio curricular de Tutoría. La planeación didáctica para trabajar cada una de las dimensiones socioemocionales y las habilidades asociadas considera 25 indicadores de logro para cada grado de primaria y secundaria; son por lo tanto 25 momentos de intervención docente y trabajo con los estudiantes (pp.166).

Dimensionemos, qué tanto podría comprender, explicar, analizar y reflexionar un conjunto de alumnos (20 a 40 estudiantes por grupo) con respecto a sus propias emociones, si en contraste un paciente de psicoanálisis que persigue un objetivo parecido le lleva por lo menos dos años en sesiones individuales y con un experto en el conocimiento del funcionamiento de la mente. La respuesta es: muy poco, escasamente.

Esta reducida importancia que se le da en lo real a la ESE es ilustrativa; ya que la SEP utilizó la ESE con los maestros de educación básica, como un estímulo paliativo para no asumir el compromiso de construir una reforma educativa de gran calado; es decir, para darles “atole con el dedo”. Es una verdadera vacilada que a un contenido curricular que se supone tiene tantas bondades le asignen treinta minutos de 1,500 minutos por semana. En estos términos la ESE sería para la SEP un producto milagro, de esos que se anuncian en la televisión después de la media noche.

CONCLUSIONES

Hagamos un poco de reflexión acerca de los alcances reales de la educación socioemocional. En el terreno de los ideales, las ilusiones, las fantasías, el impacto de la educación socioemocional es impresionante; ya que es capaz de mejorar el desempeño académico y sus resultados. Permítanme reiterar la metáfora de que la educación socioemocional parece comercial de medianoche de televisión porque puede ser anunciada como una de las medicinas milagro capaz de curar todos los males sociales. El multicitado documento de la SEP sostiene que “múltiples investigaciones demuestran que la Educación Socioemocional contribuye a que los estudiantes alcancen sus metas; establezcan relaciones sanas entre ellos, con su familia y comunidad; y mejoren su rendimiento académico” (2017b: 518).

Reitero que en mi experiencia como psicoanalista he observado que la mejoría en el manejo o regulación de las emociones a un paciente le lleva por lo menos dos años de una sesión personal por semana. En este sentido el psicoanálisis es una forma de reeducación; pero no de las emociones sino de toda la unidad psíquica; es decir, del funcionamiento psíquico. Y muy importante es señalar que el concepto de funcionamiento psíquico no se reduce al conocimiento de las emociones.

Por otra parte, desde una lectura psico-sociológica crítica del tema de la educación emocional se ha encontrado que la propuesta de incorporar la educación socioemocional a los contenidos curriculares tiene su origen en una intención ideológica e ideologizante de la política económica y educativa internacional, como la que proponen Costin y Coutinho en el G-20:

muchos estados nacionales aún están aprendiendo a implementar las reformas y las medidas compensatorias necesarias para crear entornos escolares adaptables, donde los niños puedan aprender, construir y, sobre todo, aplicar habilidades cognitivas básicas y elevadas, así como habilidades socioemocionales para resolver problemas complejos en entornos desconocidos (Costin y Coutinho, 2018: 60).

Nótese que, así como que no quiere la cosa, pero sí quiere, se comienza a otorgar importancia a la educación socioemocional a nivel mundial.

Detrás del concepto de educación socioemocional se puede intuir una intención ideológica de subordinar el sentido de esfuerzo y trabajo propios de los contenidos de conocimiento científico, técnico y social, por un sentido de sensiblería asociado con los contenidos de carácter subjetivo y sentimental. En nuestra labor docente hemos de revisar de manera reflexiva qué es lo que queremos enseñar a nuestros alumnos: conocimiento o alegría. Ciertamente, no podríamos asegurar que el conocimiento teórico y técnico los convertirá en personas felices, pero sí que les ayudará a ser ciudadanos autónomos con capacidad para discernir y ejercer el pensamiento crítico.

Al preguntar ¿por qué aceptamos que nos impongan desarrollar contenidos de la educación socioemocional si hay un desconocimiento generalizado de la misma? Y una respuesta muy interesante la encontramos asociada a una decisión de política internacional. El G-20, del cual México formó parte como una de las economías emergentes, se reunió en la Provincia de Mendoza, Argentina, en septiembre de 2018. En el rubro de la educación se propuso que:

es relevante que los Estados miembros lleguen a un acuerdo sobre qué marco usarán para definir, realizar un seguimiento y evaluar las habilidades, en especial, las que se encuentran en el dominio socioemocional [...] asimismo es pertinente [...] Fomentar la inclusión de habilidades no cognitivas, tales como las habilidades socioemocionales a lo largo del currículo (Costin y Coutinho, 2018: 69).

En el análisis de las implicaciones políticas de la inclusión de la educación emocional en los contenidos curriculares de los sistemas educativos de los países considero que una implicación estriba en que se pretende hacer creer que las emociones son procesos naturales, instintivos e individuales, con el objetivo ideológico de circunscribirlas como una competencia individual. Sin embargo, en el marco de una discusión teórica crítica: las emociones no se conciben como procesos meramente individuales; sino que son productos de entramados ideológicos e intersubjetivos. Las emociones son productos psicosociales cargados de significados, de sentidos sociohistóricos; así que, la emoción pura no existe porque hay una organización ideológica que le da sentido. La implicación más peligrosa y delicada estriba en que se intenta disociar a las emociones de la ética; se trata de borrar las implicaciones ético-políticas de la educación.

Es a través de la categoría de educación emocional que se intenta imponer un colonialismo y un fascismo culturales, y hacer creer que todo hombre es un mero individuo (no un actor social, un sujeto y un agente sociales) que acciona o reacciona de manera homogénea a partir de su funcionamiento cerebral, y no de sus significaciones. El individuo tendría “el cerebro universal” que siente y vive las emociones más allá de color de piel, clase social, estilo cultural, posicionamiento político, condiciones de existencia en la vida cotidiana, sufrimientos, angustias, pasiones, goces, alegrías, miseria o riqueza materiales. Esta propuesta explicativa conlleva la intención ideológica de ilustrar que para mejorar las condiciones de vida no es necesario cambiar el contexto económico, político y social; sino variar la reacción emocional del individuo para amoldarse a esa realidad laboral que es producida para cada sujeto.

La ESE es incorporada a la educación del siglo XXI, como un elemento de la calidad; es decir la educación mejorará en tanto incorporemos la ESE a los currícula. La ESE es una trampa de la simplificación, de la descomplejización del fenómeno educativo junto con la desubjetivación de las emociones.

FUENTES CONSULTADAS

- Costin, Claudia y Coutinho, Alan (2018), “Reduciendo la Brecha entre la Educación y la Fuerza de Trabajo: estrategias para satisfacer necesidades cambiantes y mitigar futuras desigualdades”, en T20 *Puentes al futuro de la educación: recomendaciones de política para la era digital*, Argentina, T20/CARI/ CIPPEC, < <https://goo.su/Pbrj>>, 30 de octubre de 2021.
- De Certeau, Michel (1993), *La escritura de la historia*, Ciudad de México, Universidad Iberoamericana.
- Durkheim, Emile (2001), *Educación y sociología*, Ciudad de México, Colofón.
- Giroux, Henry (1997), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Ciudad de México, Paidós.
- Gómez, Mendoza Miguel Ángel (2000), “La Educación en La Teoría Crítica Max Horkheimer y Theodor W Adorno”, *Revista de Ciencias Humanas - UTP*, (24), Colombia, Pereira.
- Goleman, Daniel (2003), *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*, Barcelona, Kairós.
- López, Daniel (2018), *Emoción y Sentimiento*, Barcelona, Ariel.
- Menéndez, David (2018), “Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo”, *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), España, UNIR, pp. 723, doi: <https://doi.org/10.22550/REP76120180>
- Piaget, Jean (1981), *Problemas de Psicología Genética*, Barcelona, Ariel.
- Savater, Fernando (1997), *El valor de Educar*, Barcelona, Ariel.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2017a), *Aprendizajes clave para la educación integral. Tutoría y Educación Socioemocional. Educación Secundaria. Plan y Programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*, Ciudad de México, SEP.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2017b), *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, Ciudad de México, SEP.

JOSÉ ANTONIO ROMERO RANGEL

Es profesor de Educación Primaria. Licenciado en Psicología por la UAEMex. Licenciado en Psicología Educativa por la FEP. Maestro en Ciencias de la Educación por el ISCEEM. Maestro en Psicología Clínica por la UAEMéx. Docente de Asignatura de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMéx. Docente Investigador del ISCEEM desde 1991. Psicoanalista.

La formación y el ingreso del profesorado de educación básica de la región sur del Estado de México

The training and entry of basic education teachers in the southern region of the State of Mexico

Carpóforo Emilio Martínez Vences

 <https://orcid.org/0000-0002-1368-8153>

ISCEEM, México

carpoforomv@yahoo.com.mx

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

ABSTRACT

The essay reviews the basic education teachers, methodologically conceived as a nucleus of individuals in a broad way, whose teaching and political functions left evidence of their work starting in 1940's in a sociopolitical context, characterized by marginalization as it is the southern region of the State of Mexico. It seeks on the one hand, to overcome that reductionist vision of pigeonholing the extremes: apostles or villains, solely responsible for school failure or responsible for moving the educational system forward. It is assumed that they are political subjects that act within a particular dynamic context in an institutional framework of rules and incentives that has been transformed through different eras. On the other hand, it tries to contribute to the conceptual precision of other areas, in addition to the fact that it is an ethical issue to recognize it with all the capacities and limitations that are inherent to it.

Keywords: Teachers, Individuals, Context.

RESUMEN

El ensayo tiene como tema el profesorado de educación básica, concebido metodológicamente como un núcleo de individuos, cuyas funciones de docencia y trabajo político dejaron constancia de su labor a partir de la década de los cuarenta en un contexto sociopolítico caracterizado por la marginación como es el caso de la región sur del Estado de México. Se busca, por un lado, superar esa visión reduccionista de encasillar en los extremos: apóstoles o villanos, culpables únicos del fracaso escolar o responsables de sacar adelante el sistema educativo. Se asume la idea de que son sujetos políticos que actúan dentro de un contexto particular dinámico en un marco institucional de reglas e incentivos que se ha ido transformando a través de diferentes épocas. Por otro lado, intenta contribuir a la precisión conceptual de otros ámbitos, además de que es una cuestión ética reconocerlo con todas las capacidades y limitaciones que le son inherentes.

Palabras clave: profesorado, individuos, contexto.

INTRODUCCIÓN

El ensayo recupera algunas reflexiones en torno al profesorado¹ a partir de la década de los cuarenta en la que se dejó constancia de su labor comprometida en la región sur del Estado de México en funciones de docencia, dirección, vinculación con las comunidades y trabajo político que gentilmente me ha acompañado. He de señalar también que se comparte parte de las trayectorias profesionales, las cuales en su mayoría quedaron plasmadas en trabajos de investigación de mi autoría², así como también en trabajos de distinguidos colegas³ que han incursionado en esta temática.

Sin duda, una de las experiencias más gratificantes a nivel personal y profesional fue haber compartido con cada uno de ellos las experiencias que les tocó vivir a su paso por diferentes escuelas; así como, las responsabilidades que les permitieron construir su profesión. Interactuar con ellos resultó importante porque pude adentrarme en algunos rasgos de su identidad; también, conocer quiénes fueron sus maestros de educación primaria⁴, y saber sus inquietudes, expectativas y opciones que el tránsito por el magisterio les fue deparando.

Sirva pues este ejercicio como un justo reconocimiento a todo el profesorado que laboró en esta región y que permitió fortalecer mi concepción acerca de que el ámbito académico e investigativo posibilita la puesta en tensión de nociones, conceptos y sentidos. En este sentido entonces, me ocupa reconocer al profesorado como sujeto político que actúa dentro de un contexto particular en un marco institucional de reglas e incentivos. Privilegiar esa mirada es parte del ejercicio reflexivo en torno a la construcción de saberes, generación y aplicación de conocimiento, lo cual contribuye inexorablemente a la precisión conceptual de otros ámbitos, además de que también es una cuestión ética.

EL PROFESORADO COMO NÚCLEO DE INDIVIDUOS

La dimensión analítica desde la cual elaboro mis reflexiones y argumentaciones recupera en un primer momento la categoría de magisterio en el sentido que le asigna Arnaut (2018), al señalar que:

El magisterio desde siempre ha sido un observable muy complejo, heterogéneo, desigual, difícil de atrapar o entender. Aún ahora tenemos una gran heterogeneidad por el tipo de dependencia administrativa, el tipo de escuela donde laboran, tipo de formación o el contexto socio-económico, cultural y geográfico en el que trabajan. Eso es el magisterio: heterogeneidad, diversidad y desigualdad (p. 50).

Por esa razón, en un segundo momento, me pareció sugerente explorar la dimensión del profesorado como núcleo de individuos y no porque se piense que no haya grupos, colectividades y sociedades que nos influyen; sino que, en nuestra tradición latinoamericana de análisis de políticas, dicha dimensión todavía se encuentra en debate. Cuando se habla del profesorado se le ubica a partir de dos visiones reduccionistas; por un lado, como irresponsable, flojo, culpable de todo lo malo que acontece en el sistema educativo; por el otro, como apóstol, misionero vasconceliano, portador de la solución a todos los males presentes en el ámbito educativo. Considero que los dos extremos no ayudan a comprender la naturaleza de su trabajo. Es por eso, que para los fines del presente ensayo comulgo con la tesis de Flores cuando invita a:

Defender la idea de que el individuo es una base de análisis clave, y de que podríamos hacerlo sujeto de una preocupación social o moral (individualismo ético, diría Ingrid Robeyns), abre cuestionamientos por distintos frentes. Por un lado, se asume que centrarse en la persona significa ser egoísta; y por otro, que las comunidades, pueblos, naciones y sociedades no existen. Esto es un error. Se trata de ampliar la mirada para comprender cómo los sujetos de la política educativa actúan dentro de sus respectivos contextos, qué demandan, por qué eligen de una manera o de otra y cómo esta información (“racionalidades razonadas”) podría ser utilizada para mejorar los procesos de política pública (2017: 21).

Por tanto, este trabajo busca enriquecer el debate en torno a estas dos unidades de análisis: la primera se enfoca en el magisterio en un contexto determinado como lo es la región sur del Estado de México, cuyas características particulares lo distinguen de otras regiones, y la segunda reconoce al profesorado como un núcleo de individuos en su justa dimensión de manera amplia, con todas las capacidades y todo el cúmulo de cosas que tienen.

EL CONTEXTO DE LA REGIÓN SUR DEL ESTADO DE MÉXICO

La región sur del Estado de México que comprende los municipios de San Simón de Guerrero, Tejupilco, Luvianos, Amatepec y Tlatlaya, de acuerdo con la clasificación que hacen varios autores, entre ellos Alfonso Velasco (1980), Sergio Camposortega y Tapia (1997) y Gilberto Giménez (1999) comparten ciertos rasgos con municipios vecinos de los Estados de Guerrero y Michoacán, los cuales integran lo que se denomina: región sociocultural de “Tierra Caliente”⁵ Actualmente estos municipios se caracterizan, según el CONAPO (2015), por tener índices de marginación medio y alto (Anexo 1).

De acuerdo con el Programa de Desarrollo para el Sur del Estado de México 1991-1994, elaborado y coordinado por la Secretaría de Finanzas de la administración federal encabezada por Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se caracteriza a esta región, haciendo evidente su clara desarticulación con el resto del Estado de México, consecuencia quizás de las condiciones fisiográficas prevalentes. Destacan los sistemas orográficos directamente asociados con el volcán Xinantecatl (Nevado de Toluca) y cuyas estribaciones se prolongan hasta los límites con Michoacán y Guerrero. Al poniente se ubica la Sierra de Nanchititla y al sur la Sierra de La Goleta, situación por la cual la zona se encuentra prácticamente encajonada y las rutas naturales de acceso son escasas y accidentadas.

La región colinda al norte con los municipios de Otzoloapan, Zacazonapan y Temascaltepec; al este con los municipios de Texcaltitlán y Sultepec; al oeste con el municipio de Susupuato, del Estado de Michoacán, y al sur con los municipios de Cutzamala, Tlalchapa y Arcelia del Estado de Guerrero.

La red vial de la región aún incompleta se estructura la carretera federal No. 134 México-Zihuatanejo que atraviesa la región del noreste al oeste y comunica a Tejupilco con Toluca y la capital del país; la carretera estatal No. 2 comunica hacia el sur con Arcelia, Guerrero, y la carretera estatal No. 8 conecta las cuatro cabeceras municipales de la región. Éstas comunican directamente a 20% de las 691 localidades, por lo que constituyen la red primaria de caminos; el resto de las vialidades se constituyen por caminos revestidos, terracerías y brechas que comunican a las demás localidades con la red primaria. Esto hace que algunas comunidades tengan una mayor integración hacia centros estratégicos del vecino Estado de Guerrero, principalmente con Arcelia y Ciudad Altamirano, lo que significa que muchas de las necesidades de la población se satisfacen ahí, y no en otros sitios como Tejupilco o Toluca. Esta situación de marginación crónica de alguna manera ha repercutido en el ámbito educativo, y si se toma como punto de referencia la segunda mitad del siglo xx, el problema de la cobertura en educación primaria se presentaba a nivel nacional y estatal, como se aprecia en la siguiente información:

la situación de la educación pública, de acuerdo con datos de 1955 (señalaba que) sólo un 47.05% de la población mayor de seis años sabía leer y escribir; que de la población escolar, 372,758 niños, únicamente un 43.5% recibían la instrucción primaria atendidos por 3,522 maestros, haciendo un promedio de 58 alumnos por maestros y de 100 por aula, ya que sólo se contaba con 1,624 salones de clase. Respecto a la eficiencia del sistema escolar, las cifras indicaban que de los alumnos que habían iniciado la educación primaria seis años antes, únicamente un 13.2% la terminaron (Comisión de Estudios Históricos, 1974: 264).

Según el estudio de referencia el problema de la cobertura se hizo más evidente en las zonas rurales como fue el caso de “La Región Montañosa del Sur”⁶ dado que la población rural tenía menos posibilidades de acceder a la educación pública, debido a las condiciones de marginación y dispersión en las que se encontraban los municipios de esta región sureña.

EL PROFESORADO RURAL: “LA NECESIDAD NOS HIZO SER MAESTROS”

Inicio este apartado, reconociendo por un lado, que es en el contexto arriba señalado cuando se da el proceso de incorporación al magisterio del profesorado, el cual coincide con la llegada de Isidro Fabela a la gubernatura del Estado de México (1942-1945), que representó el arribo de un grupo político que “compaginaba con la política de unidad nacional y el proyecto de la plena industrialización, por lo que habría coincidencia y similitud de intereses para promover una política educativa acorde con el contexto nacional” (Martínez, 1991: 5). La administración de Isidro Fabela se considera como un parteaguas en la historia del Estado de México, por sentar las bases de un estado moderno, fortalecer los sectores productivos y las zonas urbanas, además de otorgar un alto valor a la educación como el medio que aporta recursos humanos

calificados, lo cual derivó en periodos de gobierno estables⁷ reduciendo la incertidumbre de décadas anteriores. Por otro lado, recupero nuevamente a Arnaut (2018), cuando advierte que:

En historia de la educación nunca podremos decir que en el comienzo no había nada, porque en el comienzo siempre hubo algo. Éste es un territorio poblado de precursores, antecesores, ancestros, fantasmas que se nos aparecen a la menor provocación. Jamás podremos decir que tal proyecto educativo o que tal institución educativa fue creada, inventada e imaginada por una persona o un gobierno en una fecha determinada, porque la realidad se venga de afirmaciones tan fuertes. Al menos no lo podremos decir jamás sin que nos tiemble la voz, porque todo aquello que creemos comenzó en tal fecha no es verdad. Si nos asomamos al pasado veremos que ahí había precursores, antecesores y fantasmas que ya habían pensado aquello que nosotros creíamos había sido pensado por primera vez (Arnaut, 2018: 52).

En este ambiente de estabilidad política se da el ingreso al magisterio del profesorado⁸, entre el cual destaca la trayectoria profesional del profesor Tranquilino Sánchez (TS), originario de Rincón del Carmen, municipio de Tejupilco, quien con su primaria terminada como máximo logro académico, se dio a la tarea de conseguir plaza. Refiere el gran apoyo que recibió de parte de su maestro de sexto grado cuando le planteó el interés por trabajar. Emocionado con sus recuerdos, comparte el siguiente relato:

Mi incursión en el magisterio se dio gracias al apoyo del maestro Álvaro Contreras, con él se dieron los primeros pasos para obtener una plaza, este maestro me elaboró la solicitud y me acompañó a la ciudad de Toluca a visitar al supervisor de la zona, que se llamaba Antonio Uribe Argüelles para solicitarle la plaza. Recuerdo que él dijo que si yo hubiera tenido la educación secundaria terminada sería más fácil mi contratación, entonces el maestro Álvaro Contreras le contestó que yo llevaba la primaria bien aprendida. El supervisor me puso a prueba para saber la forma en que resolvía las situaciones difíciles que se me presentaban. Me dijo: quiero que lleves tus documentos a mi casa a esta dirección aquí en la ciudad de Toluca, la dirección era Gral. Anaya No. 9, Colonia Pensiones Tres Caminos, entonces rápidamente tomé un taxi, le di la dirección para que me llevara, llegué a su casa, le entregué los documentos a su esposa y finalmente regresé a sus oficinas, que en ese tiempo se encontraban en lo que hoy es el Palacio de Justicia, y lleno de satisfacción le comenté que había cumplido con la tarea que se me había encomendado, sobre todo considerando que provenía de un medio rural y no había tenido la oportunidad de estar en un medio urbano como era Toluca. Así fue como se dio el proceso de adscripción al magisterio. Recuerdo que mi primer nombramiento salió con fecha 1 de marzo de 1957 para laborar en la comunidad de El Progreso Luvianos, municipio de Tejupilco (TS, 2008).

Un caso diferente fue el del profesor Manuel Rodríguez (MR), oriundo de Amatepec, que después de haber terminado la educación secundaria en Tejupilco se encontró ante la negativa de sus abuelos, y la precariedad de recursos económicos para perseguir su deseo de entrar a la Escuela Militar. Entonces, optó por buscar trabajo en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, y de esa manera sufragar los gastos ocasionados en su formación. Sin embargo, al no tener éxito regresó decepcionado a su casa y desempleado; pero, nuevamente gracias al apoyo de su abuelo quien lo recomendó con el supervisor escolar consiguió una plaza en el magisterio. Esta es su versión de los hechos:

Estando aquí en Amatepec se me ofreció un interinato de tres meses en el magisterio en el subsistema estatal, en la comunidad de San Juan Corral, municipio de Tlatlaya, estamos hablando del año de 1963, de ahí como que me nació la pasión por el magisterio. Después de ahí me mandaron como jurado para aplicar los exámenes finales a la comunidad de 18 de marzo, municipio de Tlatlaya. El supervisor Miguel González Bernal me dijo: ¿te gustaría seguir trabajando en el magisterio? yo le contesté que sí, pues la verdad necesito el trabajo, él me prometió que me iba a ubicar, eso fue más o menos a la altura de octubre o noviembre cuando yo fui a esos exámenes. Ya en febrero, me contrataron por un año con una plaza de maestro interino (MR, 2008).

La incorporación de este primer profesorado rural al servicio, en la segunda mitad del siglo XX, se da sólo con estudios de primaria y en algunos casos con la educación secundaria terminada; esto es, sin ninguna preparación pedagógica. Eso no fue obstáculo para sacar adelante su trabajo gracias al sentido de responsabilidad y compromiso asumido, lo cual les permitió desarrollar una serie de habilidades y destrezas no sólo en el ejercicio de su práctica profesional, sino también en el trato con padres de familia, autoridades escolares y civiles y en consecuencia en el trabajo social con las comunidades.

Es importante reconocer que este primer profesorado, consciente de que su ingreso al magisterio fue en calidad de interino; esto es, contratos por un ciclo escolar, asume su carencia en lo referente a formación pedagógica, pero no se quedó cruzado de manos, sino que los interesados se dieron cuenta de que abrazar la profesión del magisterio en un contexto regional donde se carece de personal calificado con estudios normalistas podía ser la oportunidad para

acceder a una profesión noble, tener un ingreso económico seguro y ganarse el reconocimiento de las comunidades. Por ello, estos profesores buscaron la forma de prepararse profesionalmente, ingresando a la Agencia No. 14 del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM)⁹, establecida en la ciudad de Toluca, con el fin de adquirir los elementos pedagógicos necesarios que demandaba la profesión, y con ello involucrarse en la vida cotidiana de las comunidades asumiendo el reto que esto implicaba.

EL PROFESORADO NORMALISTA DICE QUE “ES UNA BONITA CARRERA”

El Estado de México en la década de los setentas se caracterizó por un progresivo desarrollo económico, que derivó en un acelerado crecimiento demográfico y por ende, en una desmesurada demanda de matrícula. Por esta razón, el problema más grave que enfrentaron las autoridades del ramo educativo fue la atención de la población escolar no atendida, acumulada en los años anteriores; así como, el tremendo crecimiento que registra a partir de esta década, así se consigna en la siguiente información:

En 1970, la población absoluta, la población en edad escolar y la matriculación de las escuelas primarias en el Estado de México, constituyeron un 8% de los totales observados a nivel nacional. Sostener ese porcentaje en el aspecto de la matriculación representó para el gobierno del Estado un gran esfuerzo, ya que la población absoluta del país creció de 1960 a 1970 en un 41.1% y la Entidad lo hizo, en el mismo periodo, en un 102%. Comportamiento más extremo tuvo el crecimiento de la población en edad escolar, pues si a nivel nacional lo hizo en ese lapso en un 48%, a nivel estatal el ritmo fue de 145.7%, cifra por demás impresionante (Comisión de Estudios Históricos, 1974: 278).

En lo concerniente a la región sur, la infraestructura educativa se caracterizaba por la escasez de escuelas y de profesores, pues los pocos que egresaban de las Escuelas Normales de Toluca¹⁰ y del IFCM, no se animaban a trabajar por esta región; así que, frente a la insuficiencia de instituciones y profesores se sumaba la amplia demanda de la población que quería seguir estudiando.

En este contexto el fuerte impulso que recibió la educación Normal en la administración de Carlos Hank González (1969-1975) fue la creación de escuelas de este tipo en varias regiones de la entidad¹¹, con el propósito de que los egresados permanecieran en las zonas aledañas a la región y así aumentar las posibilidades de arraigo. El Sexto Informe de Gobierno de la administración estatal de septiembre de 1976 consigna que de nueve escuelas Normales que había en 1969 se llegó a 21 en 1975 (Gobierno del Estado de México, 1976).

En el caso de la región sur, la cabecera municipal de Tejupilco reunía las condiciones necesarias para albergar una institución de esta naturaleza: capacidad para recibir una población estudiantil regional y dotarla de los elementales servicios de alojamiento y alimentación, además de contar con instalaciones educativas que, aunque precarias, posibilitaban el inicio de clases. Se tenía además una infraestructura de comunicación creciendo rápidamente, así como la posibilidad de ofrecer lo indispensable en recursos humanos, administrativos y materiales.

De esa manera, el 23 de agosto de 1971 se crea oficialmente la Escuela Normal de Tejupilco con un grupo de 37 alumnos del curso ordinario. En octubre del mismo año se logra establecer la Agencia No. 1 del Instituto de Capacitación del Magisterio del Estado de México (ICMEM) con la oferta del curso intensivo para maestros en servicio, quienes deberían cubrir para su inscripción los siguientes requisitos: certificado de estudios de educación media básica, nombramiento de profesor interino vigente por un año y contar con un año mínimo de experiencia en la docencia. Posteriormente, en 1977 se establece la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, en el municipio de Tlatlaya. Ambas instituciones a partir de la década de los setenta se habrían de convertir en el semillero de profesores que atenderían la creciente demanda del servicio de educación básica en esta región sur del Estado de México.

En este contexto se incorpora el profesor Pedro Mora (PM) de la cabecera municipal de Tejupilco, que encuentra la negativa de su padre de seguirlo apoyando en sus estudios después de haber terminado la secundaria; sin embargo, halla apoyo de su cuñado quien lo fue motivando para “buscarle por otro lado” y así pudiera abrazar la profesión del magisterio “ya que era una bonita carrera”. Este es su relato:

Yo comencé a trabajar en CONAFE durante dos años y gracias a ello tuve la oportunidad de estudiar la Preparatoria. Después dije, voy a entrarle a la Normal, al curso intensivo aquí en Tejupilco y así me fue gustando trabajar con los niños y pues vamos a seguirle aquí en el magisterio, el gusto me fue naciendo en el transcurso del trabajo (PM, 2008).

En el caso del profesor Filogonio Benavides (FB), originario del municipio de Tlatlaya, se destaca la influencia de la familia, y la motivación que tuvo de uno de sus maestros de la Escuela Normal de Tejupilco, ya que gracias a la continua interacción en su estancia en el internado de esta Normal, se fortaleció su interés por enrolarse en el gremio magisterial. Esta es parte de su historia:

En mi familia ha existido una tradición por el magisterio, ya que por ejemplo tengo tres hermanos maestros, dos se desempeñan en el magisterio federal y uno trabaja en una Telesecundaria. Además, tengo dos sobrinos involucrados también en el magisterio que trabajan en Educación Especial en el Departamento de Capacitación Magisterial, dependiente del subsistema estatal del gobierno del Estado de México. Además, debo reconocer que mi incorporación al magisterio fue gracias a la gran influencia que tuvo en mí el Profesor Oscar Condés, en aquel entonces catedrático de la Escuela Normal de Tejupilco. Resulta que cuando estaba en el Internado de la Normal, continuamente me invitaba a que lo acompañara por las tardes a la escuela primaria donde él trabajaba allá en Rincón de Aguirre, aquí en el municipio de Tejupilco, incluso, en algunas ocasiones me dejaba al frente de su grupo. Ese hecho también fue despertando en mí el interés por el magisterio (FB, 2008).

Una constante en las trayectorias profesionales de estos profesores que se incorporaron al magisterio en las décadas de los setenta y los ochenta fue que después de haber pasado la incertidumbre de los primeros años de servicio como interinos tenían que solicitar la plaza al término de cada ciclo escolar. Para ello, era importante especializarse en algunos de los grados y permanecer por varios años en las comunidades. Este hecho les sirvió para involucrarse en las problemáticas de las comunidades, crear fuertes lazos de amistad y generar un ambiente de respeto y cooperación tanto con los padres de familia como con las autoridades educativas y municipales. El profesor de Tejupilco, egresado del curso intensivo nos comparte su experiencia:

En mi caso yo estaba dispuesto a irme donde fuera, por eso he trabajado en varios lugares, el primer año estuve en la Escuela Primaria “Lázaro Cárdenas” de Cuadrilla Vieja en el ciclo escolar 1981-82 por el rumbo de Villa Victoria, después en 1982-83 me cambié a Los Remedios del mismo municipio de Villa Victoria y de ahí pedí mi cambio a la región sur del estado y me fui hasta Palo Gordo, hoy municipio de Luvianos. En el ciclo escolar 1983-84 obtuve la categoría de Profesor Estudiante, ahí estuve un año, después me vine a la comunidad de El Mamey en 1984-85 y ahí empecé a estudiar la Normal Elemental, estuve dos años hasta 1987 y llegué aquí a Las Moras el 4 de Octubre de 1987 donde me he mantenido, casi siempre he trabajado con 5º y 6º grados. Yo abrí aquí la escuela en la comunidad, fui el primer director, la gente ya estaba organizada, querían que llegara el maestro para empezar a hacer gestiones. Tengo buena relación con los padres, amigos, jóvenes que los vi crecer y que ahora ya son papás, ya tienen sus hijos, a mí me han visto de una bonita forma, he visto crecer y evolucionar a la comunidad donde muchos padres de familia me piden sugerencias, vamos a hacer esto, quiero que me haga este documento, me tienen mucha confianza (PM, 2008).

El caso del maestro de Tlatlaya (FB) es diferente, debido a que es egresado del curso ordinario de la Escuela Normal de Tejupilco, así que la plaza se la asignaron de manera automática al terminar sus estudios. Él también ha tenido un fuerte arraigo en la comunidad. Desempeña su labor docente y también se ha caracterizado por hacer gestiones en beneficio de la población.

En el magisterio empecé laborando en el ciclo escolar 1987-88, al término de la Normal me asignaron plaza en la Escuela Primaria “16 de septiembre” en la comunidad de Ejido de Trancas, municipio de Temascaltepec. En esta escuela estuve trabajando durante dos años, por cierto en el último ciclo escolar me asignaron la responsabilidad de la dirección de la escuela. Después, en 1989 obtuve mi cambio a la Escuela Primaria “16 de septiembre” de la comunidad de Pueblo Nuevo, en el mismo municipio de Temascaltepec. En esta escuela estuve poco tiempo, porque ese mismo año, es decir en 1989, me cambié a la Escuela Primaria “Sor Juana Inés de la Cruz” que se encuentra ubicada en la comunidad de San Francisco de Ixtapan, municipio de Tejupilco (FB, 2008).

El establecimiento en la década de los setenta de las Escuelas Normales de Tejupilco y Santa Ana Zicatecoyan en el municipio de Tlatlaya marcan un antes y un después en la dinámica laboral de la región. Los jóvenes al terminar la educación secundaria tenían la opción de estudiar la carrera de profesor de educación primaria, y al término enrolarse en el gremio magisterial. La mayoría de las veces las escuelas estaban ubicadas en las localidades de donde eran oriundos, o bien cercanas a la región sureña del Estado de México.

LOS LICENCIADOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: *“DESDE EL PRIMER DÍA TUVIMOS LA PLAZA DE BASE”*

En 1993 las Escuelas Normales en el Estado de México seguían operando con el Plan de Estudios 1985, el cual tenía la característica de ser considerado como parte del sistema de educación superior, debido al decreto de marzo de 1984 que elevaba los estudios al rango de licenciatura. Por su parte, el perfil esbozado en el Plan de Licenciatura en Educación Primaria respondía a los postulados del Artículo 3º Constitucional y a los contenidos de las leyes federal y estatal de Educación, los cuales pretendían formar al profesional de la docencia a partir de un adecuado balance entre teoría y práctica para obtener aceptables niveles de calidad; asimismo, desarrollar una concepción científica y crítica de la educación capaz de plantear alternativas de solución que surjan en el desarrollo del sistema educativo.

Es en este contexto donde se da la incorporación a la Escuela Normal de la profesora Hermelinda Albiter (HA) de Tejupilco. Ella no pudo estudiar Sociología en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), y se decide por el bachillerato pedagógico que ofertaba en aquel entonces la Escuela Normal de Tejupilco “porque era lo que más se le parecía”. Esta es su versión de los hechos:

Ingreso a la Normal porque mi familia no tenía los suficientes recursos para que yo me trasladara a la ciudad de Toluca, ya que era mi interés estudiar Sociología, y al no poder hacerlo, me incliné por la Normal que era lo que más se le parecía y lo más accesible aquí en Tejupilco. Cuando cursaba el tercer grado de preparatoria había varios bachilleratos y como mi única posibilidad era estudiar el magisterio me incliné por el bachillerato pedagógico. Cuando ingresé a la licenciatura hubo dos exámenes, el de preescolar y el de primaria; a mí me parecía que el de preescolar me exigía muy poco; pero, por otro lado, yo no me creía capaz, ni con cierta inclinación, realizar muchas cosas manuales, lo que se refiere a trazar dibujos, hacer trabajos como se les llama manuales, o sea de doblar. No tengo esa facilidad ni me llama la atención, entonces, por eso me incliné por la educación primaria (HA, 2008).

Otro caso similar es el del profesor Jesús Jaimes (JJ) quien en principio estaba motivado en estudiar Bellas Artes en la ciudad de Toluca; sin embargo, debido a las difíciles condiciones económicas por las que atravesaba la familia, y por el hecho de encontrarse en un ambiente familiar integrado en su gran mayoría por maestros; prefirió el ejercicio de la docencia. Esta es su historia:

En la familia se observa como tradición el magisterio, ya que desciendo de muchos familiares que son profesores: mis tíos y los hermanos de mi mamá. Además, en mi casa somos cinco hermanos, de los cuales cuatro tenemos la carrera de maestros. Entonces, no era realmente mi intención estudiar para profesor, sino que mis padres no tuvieron la oportunidad de mandarme a Toluca a estudiar Bellas Artes, y me coartaron la oportunidad de estudiar otra carrera. No se me dio la oportunidad y como era la única forma de que yo sobresaliera en el estudio decidí quedarme aquí en la Normal. A lo mejor no soy maestro de vocación, pero estoy contento con mi trabajo y con lo que hago, tengo buena convivencia con compañeros y alumnos (JJ, 2008).

Así se tiene que el proceso de formación de este profesorado se da en el marco de las reformas a la educación Normal de 1984 y 1997, aunado a la explosión demográfica, la cual repercutió en el aumento de la matrícula del sistema educativo como se muestra en el Anexo 2. En este escenario de expansión se da el proceso de incorporación al magisterio. Las personas al ver las ventajas de hacerse de una plaza y ante las carencias económicas de la familia deciden cambiar el curso ordinario por el intensivo. Tal es el caso de un profesor de Tejupilco, quien nos comparte cómo se dio ese proceso:

La gran ventaja de haber estudiado con la Reforma de 1984 es que desde el primer día fuimos maestros de base debido a que la nueva reforma tenía la necesidad de adquirir maestros para salir a ofrecer su trabajo, ese fue el principal impacto que tuvo en aquel entonces. Cuando entramos a la Normal, teníamos miedo de dónde nos iban a mandar a trabajar, qué tan lejos estaría el lugar; pero al ver que en esa época había facilidades para trabajar y se podía dar el cambio del curso ordinario al intensivo y por tanto poder conseguir una plaza de base, no pensé dos veces y me cambié, nada más estudié un año en el ordinario; repito que fuimos una generación muy afortunada (JJ, 2008).

La incorporación de este profesorado al magisterio en la década de los noventa se da, por un lado, con la puesta en marcha de los procesos de federalización de la educación básica, lo que significó para las autoridades estatales mayor complejidad en la negociación de las condiciones laborales de los maestros, y por otro lado, coincide con el auge de los cursos intensivos de las Escuelas Normales de Tejupilco y Santa Ana Zicatecoyan, municipio de Tlatlaya; pues a partir de la generación 1993-1997 se da un incremento sustancial en su matrícula. Sin embargo, esta situación fue cambiando de manera gradual, ya que a partir del año 2000 se complicó

la asignación de plazas a los egresados normalistas, debido a la saturación de la oferta de las escuelas Normales de la región. Es ilustrativo el caso del profesor Donald Enciso (DE) del municipio de Tlatlaya, egresado de la generación 1997-2001, quien nos comparte su experiencia:

Mi primer nombramiento con el cual me incorporo al magisterio se da en la Supervisión Escolar que se encuentra ubicada en Los Ocotés, municipio de Tlatlaya, con la plaza de Asesor Metodológico con sueldo de profesor pasante sujeta a reubicación. Llegué ahí con varios compañeros de generación y nos decían que ese nombramiento era para ubicarnos en las supervisiones para realizar actividades administrativas, mientras se daba la posibilidad de alguna vacante de plaza. Un buen número de compañeros estábamos en esa situación. Yo estuve del mes de agosto hasta octubre. Esa experiencia me dejó un gran aprendizaje, por ejemplo, es muy diferente trabajar como adjunto, como practicante que pertenecer al sistema, y formar parte. Ya en la supervisión se entera uno y ve de qué manera se manejan las cosas, cómo trabajan, la organización, los talleres, cómo entrarle a la vez por el lado administrativo, pero sí nos sirvió bastante. Posteriormente ubicaron mi plaza en la Escuela Primaria “Hermenegildo Galeana” de la comunidad de El Aguacate, municipio de Tejupilco donde actualmente trabajo, ese es el único lugar donde he estado (DE, 2008).

El hecho es que a partir de la década de los ochenta las escuelas Normales ofrecieron licenciaturas en la modalidad de curso ordinario e intensivo, lo que permitió formar cuadros de profesionistas para atender la demanda de escolaridad en educación básica. De acuerdo con los testimonios de los profesores entrevistados podemos inferir que en principio no se sintieron motivados por enrolarse en el gremio magisterial, a pesar de las ventajas de obtener la plaza de base al momento de terminar la carrera; más bien, se fueron adaptando mediante las interacciones con alumnos, colegas y demás actores sociales, adquiriendo ese gusto y compromiso por acompañar en procesos de formación a niños y jóvenes en el desarrollo pleno de sus capacidades.

REFLEXIONES FINALES

El ejercicio de la docencia e investigación en espacios institucionales del posgrado, así como la interacción permanente con el profesorado de educación básica, me ha permitido reconocerlos como sujetos políticos que responden a las necesidades de un contexto particular dinámico y cambiante como lo es la región sur del Estado de México, dentro de un marco institucional de reglas e incentivos que se ha ido transformando a través de diferentes épocas.

Este primer profesorado rural empieza a construir la profesión docente en la segunda mitad del siglo XX ante la necesidad de tener un ingreso económico seguro, por tradición familiar o influencia de sus maestros. Lo cierto es como bien reconoce Octavio Paz “las vocaciones son misteriosas” y no pueden ser atribuidas solamente a una revelación interna, sino que se alimentan de otros factores como la experiencia, las influencias intelectuales recibidas a lo largo de procesos de formación, así como determinadas corrientes de pensamiento y particulares estilos de vida con las cuales se identifican.

En esa época, la política educativa estaba orientada en abatir el analfabetismo imperante en el medio rural, y hacer accesible la educación escolarizada, por lo que había la necesidad de incorporar a todas aquellas personas interesadas en ser profesores para dedicarse principalmente en enseñar a leer y escribir a la población demandante, situación que se convirtió en un terreno fértil para todos aquellos jóvenes egresados de la educación primaria y secundaria que vieron la oportunidad de hacer carrera en el magisterio.

Posteriormente con el establecimiento de las Escuelas Normales de Tejupilco y Santa Ana Zicatecoyan en el municipio de Tlatlaya, si bien se aseguró la formación de cuadros profesionales para atender la demanda creciente de escolarización, no todos los estudiantes se sintieron atraídos para ejercer la docencia, lo hacían porque veían la oportunidad de tener un trabajo seguro, cobrar un salario y tener ciertas prestaciones. Se puede decir que el sentido de responsabilidad y compromiso que implicaba el desarrollo del proceso enseñanza - aprendizaje surge del gusto por la profesión e implica identificar las problemáticas de las comunidades y contribuir de alguna manera a la formación de niños y jóvenes, lo cual se traduciría en un cambio de mentalidad con nuevos horizontes que se enfocan en el imaginario de la población.

Más adelante en los albores de este siglo XXI, el profesorado se enfrenta a otros retos y a otras demandas del contexto regional, ahora se exige cierto perfil para ejercer la docencia; esto es, tener mínimo una licenciatura en el campo de la educación, a ello se suma la escasez de plazas de educación básica en los municipios sureños, por lo que ahora las escuelas Normales se

han convertido en gran proporción en exportadoras de cuadros de profesionistas para cubrir la demanda de profesores sobre todo en los municipios conurbados de la ciudad de México, y en menor medida en los municipios circundantes a la capital del Estado de México.

Finalmente cierro estas reflexiones, asumiendo la postura de superar esa visión reduccionista de encasillar al profesorado en los extremos: apóstol o villano, culpable único del fracaso escolar o responsable de sacar adelante el sistema educativo. Ni lo uno ni lo otro, somos profesionales de la educación atravesados por intereses sociales, económicos, religiosos, que concebimos nuestro proceso de formación siempre inacabado, que le tenemos un gran cariño y nos sentimos fuertemente arraigados con esta región. Tratamos siempre de poner nuestro mejor esfuerzo para desarrollar las capacidades y talentos de todos aquellos que siguen creyendo en la educación como la posibilidad de crecer como personas de bien, teniendo horizontes amplios que rebasen lo escolarizado. Ese es el gran reto.

FUENTES CONSULTADAS

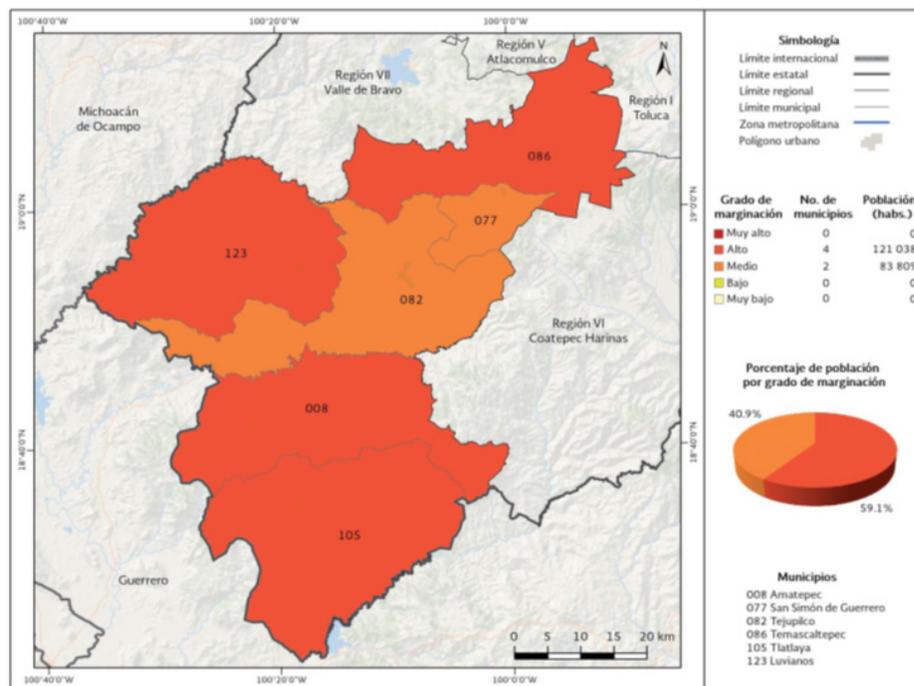
- Arnaut, Alberto (2018), "El magisterio en las reformas educativas del siglo XX y XXI", en Camacho Sandoval, Salvador (coord.). *La lechuza extraviada. Desencuentros: reformas educativas y magisterio*. Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Camposortega, Sergio y Tapia, Miguel (1997), *La marginación en el estado de México: un aporte a la planeación del desarrollo*, Ciudad de México, El Colegio Mexiquense A. C.
- Comisión de Estudios Históricos (1974), *150 años de la educación en el estado de México*, Toluca, México, Gobierno del Estado de México/ Dirección General de Educación Pública, Dirección de Prensa y Relaciones Públicas.
- CONAPO (Consejo Nacional de Población) (2015), *Estimaciones del CONAPO con base en el INEGI. Encuesta Intercensal*, Ciudad de México, Subsistema de Información Demográfica y Social/INEGI.
- Flores, Fernando (2006), "La supervisión de educación primaria: nociones, representaciones y prácticas en el contexto modernizador. (El caso del estado de México)", tesis de doctorado, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Toluca.

- Flores, Pedro (2017), *Educación, políticas públicas y cultura*, Ciudad de México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL)/ Universidad Autónoma de Querétaro.
- Giménez, Gilberto (1999), "Territorio, Cultura e Identidades. La región socio-cultural", *Revista Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Época II, V, (9), México, Universidad de Colima, pp. 25-57.
- Gobierno del Estado de México (1976), *Sexto Informe de Gobierno. Carlos Hank González*, 5 de septiembre de 1976, Toluca, México, Dirección de Prensa y Relaciones Públicas del Gobierno del Estado de México.
- Hernández, Néstor (2004), "La cultura profesional de los maestros de las escuelas primarias rurales federales de Tejupilco, México en el periodo de 1960 a 1970", tesis de maestría, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Toluca.
- Martínez, Carpóforo (2010), "El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). El caso de la Región Sur del Estado de México", tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- Martínez, Carpóforo (2011), "Los maestros y su participación en la vida política", *Revista ISCEEM Reflexiones en torno a la educación*, Año 6 Tercera época, (12), Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 123-133.
- Martínez, Eugenio (1991), "La Educación en los Informes de Gobierno No. 3. Administración Estatal 1945-1951, Administración Federal 1946-1952", *Catálogo de publicaciones 2018* Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Toluca.
- Velasco, Alfonso (1980), *Geografía y estadística del Estado de México*. Biblioteca Enciclopédica del Estado de México, (Edición facsimilar de 1889), Toluca.

ENTREVISTAS

- Donaldo Enciso (DE), 2008, "Procesos de formación de los maestros", entrevistado por Carpóforo Emilio Martínez Vences, [guion de entrevista].
- Filogonio Benavides (FB), 2008, "Procesos de formación de los maestros", entrevistado por Carpóforo Emilio Martínez Vences, [guion de entrevista].
- Hermelinda Albiter (HA), 2008, "Procesos de formación de los maestros", entrevistada por Carpóforo Emilio Martínez Vences, [guion de entrevista].
- Jesús Jaimés (JJ), 2008, "Procesos de formación de los maestros", entrevistado por Carpóforo Emilio Martínez Vences, [guion de entrevista].
- Manuel Rodríguez (MR), (2008), "Procesos de formación de los maestros", entrevistado por Carpóforo Emilio Martínez Vences, [guion de entrevista].
- Pedro Mora (PM), (2008), "Procesos de formación de los maestros", entrevistado por Carpóforo Emilio Martínez Vences, [guion de entrevista].
- Tranquilino Sánchez (TS), (2008), "Procesos de formación de los maestros", entrevistado por Carpóforo Emilio Martínez Vences, [guion de entrevista].

ANEXO 1. *Estado de México. Región IV Tejupilco: grado de marginación por municipio, 2015*



Fuente: Índice de marginación por entidad federativa y municipio Anexo B2. Consejo Nacional de Población (CONAPO), 2015.

ANEXO 2. *Matrícula del sistema educativo del Estado de México 1980-2000*

Matrícula	1980	1990	2000
Población	7.5 millones habitantes	10 millones habitantes	13 millones habitantes
Sistema Educativo	1,464,387	2,774,527	3,500,000

Fuente: Flores Velázquez, Fernando, (2006), "La supervisión de educación primaria: nociones, representaciones y prácticas en el contexto modernizador. (El caso del estado de México)", tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, ISCEEM, Toluca.

NOTAS

- 1 Mi gratitud permanente al profesorado de educación básica de los municipios de Tejupilco, Amatepec y Tlatlaya, el cual, gracias a su testimonio pude clarificar y complementar algunas ideas vertidas en mis trabajos de investigación.
- 2 Martínez Vences, Carpóforo Emilio (2011), "Los maestros y su participación en la vida política", *Revista ISCEEM Reflexiones en torno a la educación*, Año 6 Tercera época, (12), pp. 123-133; Martínez Vences, Carpóforo Emilio (2010), "El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). El caso de la Región Sur del Estado de México", tesis de doctorado en Pedagogía Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- 3 Hernández Benítez, Néstor (2004), "La cultura profesional de los maestros de las escuelas primarias rurales federales de Tejupilco, México en el periodo de 1960 a 1970", tesis de maestría en Ciencias de la Educación, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Toluca; Flores Velázquez, Fernando (2006), "La supervisión de educación primaria: nociones, representaciones y prácticas en el contexto modernizador. (El caso del estado de México)", tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Toluca.
- 4 A lo largo de las interacciones tenidas con el profesorado salió a relucir, por un lado, el nombre de aquellos mentores que tuvieron una destacada participación en el ámbito de la docencia y la política en la región; por otro lado, de manera recurrente hace referencia a sus maestros de educación primaria: en Tejupilco Alberto Santín Granados, Álvaro Contreras, Efraín Benhumea, Emigdio Alcalá, Eulalio Contreras, Joel Sánchez Reyes, Manuel Hernández Izquierdo, Mercedes Olascoaga y Pilar Contreras; En Amatepec Alicia Domínguez Villalobos, Arnulfa Mirafuentes, Bárbara Reyes, Benita Vences Morales, Elvia Jaimes, Federico Macario Martínez Gómez, Ignacio Cortez Tapia, Juan Marín, Nicolasa Vázquez Morales, Seniorina Gómez y Teresa Reyes, y finalmente en Tlatlaya Miguel Luis Delgado Montoya.
- 5 Esta región sociocultural es una extensión comprendida en la cuenca del Río Balsas, cuyo centro se ubica en la región más baja que es Ciudad Altamirano, Guerrero. Partiendo de este lugar y trazando un círculo imaginario en torno a esta ciudad están comprendidos los valles localizados en la parte noroeste del estado de Guerrero como son: Cutzamala de Pinzón, Coyuca de Catalán, Tlapehuala, Arcelia, Ajuchitlán, Zirándaro, Poliutla, San Miguel Totolapan, Paso de Arena y Placeres del Oro entre otros, y se prolonga a varios lugares del Estado de Michoacán, entre los que destacan: Huetamo, San Lucas, Riva Palacio, Tiquicheo, Carácuaro, Nocupétaro y Tuzantla. Esta región socio-cultural comprende también los cinco municipios ubicados en el sur del Estado de México: San Simón de Guerrero, Tejupilco, Luvianos, Amatepec y Tlatlaya.
- 6 De acuerdo con este estudio, el estado de México se dividió en tres regiones naturales: La de la Planicie con pequeñas alturas; la Montañosa del Este y la Montañosa del Sur. Los municipios sureños se encontraban en esta última. Comisión de Estudios Históricos (1974), *150 años de la educación en el estado de México*, Gobierno del Estado de México, Dirección General de Educación Pública, Dirección de Prensa y Relaciones Públicas.
- 7 Lic. Isidro Fabela Alfaro (1942-1945), Lic. Alfredo del Mazo Vélez (1945-1951), Ing. Salvador Sánchez Colín (1951-1957), Dr. Gustavo Baz Prada (1957-1963), Lic. Juan Fernández Albarrán (1963-1969), Profr. Carlos Hank González (1969-1975), Dr. Jorge Jiménez Cantú (1975-1981).
- 8 El trabajo de investigación del Dr. Néstor Hernández Benítez (2004), referido en este ensayo, da cuenta del trabajo de los primeros maestros rurales en esta región: Lucila Balmaceda Alcalá, Leodegario Sánchez Reyes, Fernando Serafín García García, Mario Domínguez Macedo, Abraham Morales López y Anselmo Diego Domínguez.
- 9 El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), se crea en la administración federal de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), el 26 de diciembre de 1944; inicia sus trabajos el 19 de marzo de 1945. Sus objetivos eran principalmente dos: regularizar la situación profesional de los maestros sin título en todo el país, a través de la capacitación para que no abandonaran sus centros rurales de trabajo, y unificar su formación en lo referente a planes, programas, métodos y doctrinas educativas.
- 10 En 1970 existían en el Estado de México solamente cinco escuelas Normales dependientes del subsistema estatal: la denominada Escuela Normal para Señoritas fundada en 1882; la Escuela Normal del Estado fundada en 1959, ubicadas en la ciudad de Toluca. Es hasta 1960 cuando se crean las escuelas Normales de Tlalnepantla y Atlacomulco; en 1962 la Escuela Normal de Chalco.
- 11 En este periodo se fundan las siguientes escuelas Normales: en 1971, Tejupilco; en 1973, Naucalpan, Ecatepec de Morelos, Cuautitlán Izcalli, Nezahualcóyotl y Coatepec Harinas; en 1974, Tenancingo, Sultepec, Valle de Bravo, Jilotepec, Zumpango, Coacalco, Teotihuacan, Nezahualcóyotl II y Santiago Tianguistenco; en 1975, Texcoco y San Felipe del Progreso.

CARPÓFORO EMILIO MARTÍNEZ VENCES

Es doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se encuentra adscrito laboralmente como Profesor de Asignatura en la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) Campus Tejupilco. Sus publicaciones recientes son: “El proyecto educativo de José Vasconcelos. Los primeros intentos por articular lo afectivo con lo cognitivo”, *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3 (2), Ciudad de México, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación A.C., pp.81-88, (2023); “Promoción del magisterio a cargos de supervisión escolar. Un acercamiento al estado del arte del debate generado en el marco de la reforma educativa 2013”, *Revista Diversidad Académica*, 1 (2), Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 178-204, (2022); “Políticas educativas con grupos vulnerables. El caso del Estado de México”, en Lechuga, Susana y Andrade, Rafael (coords.), *Formación docente y políticas educativas en México: Finales del sexenio 2012-2018*, Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp.145-154, (2021).



El coeficiente de profesionalización. Nuevos desafíos de la Gestión Municipal

The coefficient of professionalization. New challenges for municipal management

María del Carmen Francisca Sánchez Flores

ISCEEM, México

mcfsf50@hotmail.com

Edgar Tinoco González (2020), *El coeficiente de profesionalización. Nuevos desafíos de la gestión municipal*, Instituto de Administración Pública del Estado de México (IAPEM), Toluca, 400pp., ISBN: 978-607-8087-55-6

Un libro es el puente entre la experiencia, el pensamiento del autor y la interpretación o aprehensión del contenido por parte del lector. Entre ellos se entretajan sentidos, posibilidades y expectativas. Se tiene, además, la oportunidad de conocer el contenido de un libro y apreciar el esfuerzo de indagación, interpretación y autoría; asimismo, reconocer los esfuerzos editoriales, de promoción y difusión de obras que dan cuenta del necesario enlace entre academia y gobierno; de gestión y administración; de profesionalización versus improvisación donde se observa gran lealtad y pobre capacidad respectivamente. Estos procesos y/o acciones favorecen o limitan la atención al respecto de las necesidades sociales hacia el desarrollo municipal en el contexto de la modernidad y la globalización.

Aludir al tema de *profesionalización* es traer a la mesa de reflexión el papel de la educación en la formación; para lo cual se ha de tener en cuenta la posesión de un acervo cultural; la certificación de capacidades y conocimientos; el dominio de estrategias; la habilidad creativa para implementar acciones; pero, sobre todo, la posesión de marcos y principios éticos no solo para el hacer, **sino para el hacer bien**.

Ser profesional en cualquier nivel, condición, institución y orden de gobierno implica mirar, escuchar, proyectar, atender, resolver, prever, gestionar, proveer, responder, optimizar, y lograr incidir en el mejoramiento de la calidad de vida. Ser profesional, en el marco de la gestión municipal representa **tener la capacidad de responder a necesidades humanas con acciones humanas, alejadas del servilismo, la corrupción y el oportunismo**. Ser profesional, en el ejercicio de la nueva gerencia pública, no es sólo **prometer la atención** a derechos humanos fundamentales.

Es pertinente la pregunta inicial ¿Dónde radica la importancia y trascendencia de la reseña de este libro para el público de una institución dedicada a la investigación educativa, comprometida con procesos de formación continua y permanente del magisterio y con la firme convicción de incidir en la mejora de la educación bajo la expectativa, tal vez, un tanto utópica de construir una mejor sociedad y proveernos un poco de lo mucho que hoy nos hace falta, en términos de seguridad sanitaria, social y vital?.

La riqueza de este libro estriba en el interés por hacer investigación en el campo de las ciencias sociales y humanas. Quienes poseen el oficio pueden realizar lecturas metodológicas que les permitan advertir la riqueza, relevancia y trascendencia de una obra. Navarro advierte que el camino de la investigación es un proceso fascinante, difícil, interesante, desafiante y de

gran aprendizaje (Navarro, 2021:65). En efecto, el libro del Dr. Tinoco González, da cuenta de eso. Narra un sistemático ejercicio de indagación, al abordar una realidad compleja en sí misma, la cual entreteje percepciones, tendencias, tradiciones, prácticas y procesos de gobierno que exigen fundamento teórico conceptual desde la Ciencia política, la administración pública, la burocracia, la nueva gerencia; así como, el liderazgo y la autoridad; todas ellas trabajadas con rigor epistémico, desde autores como Mauricio Merino; Enrique, Cabrero; David, Osborne y Ted Gaebler; Ricardo, Uvalle; Luis, Aguilar; Harold, Lasswell, entre otros clásicos como Max, Weber. Recupera planteamientos de organismos internacionales como la CEPAL para situar el contexto en el cual se ubica su objeto de estudio.

El marco normativo del *hacer* municipal es identificado y considerado en función de los planteamientos y lectura de la realidad; éste nos advierte que existen brechas importantes entre la norma y la práctica cotidiana del ejercicio de gobierno. En este sentido, el autor recupera las disposiciones del Artículo 115 Constitucional, la Ley del Servicio Profesional de Carrera de la Administración Pública Federal para problematizar la realidad seleccionada. El problema de investigación que atiende el autor es producto de su experiencia laboral, conocimiento y desempeño profesional como servidor público, características que entreteje con la formación en Ciencia política con la que advierte la posibilidad del encuentro de una nueva gestión municipal, si y sólo si se redujeran los vicios, las prácticas de corrupción, impunidad, compadrazgos, pago de favores políticos, crecimiento de nóminas, salarios inadecuados frente a perfiles y funciones discordantes.

A través de un diseño metodológico por demás coherente decide complementar los datos cuantitativos con percepciones, ideas y sentidos que emanan de la entrevista a profundidad realizada a los titulares de los tres municipios de estudio pertenecientes a la Zona Metropolitana del Valle de Toluca: San Mateo Atenco, Toluca y Almoloya de Juárez. Municipios; bajo la consideración de que es la quinta región más poblada del país; con alta movilidad laboral; y que concentra los poderes legislativo, judicial y ejecutivo; además de caracterizarse por alta movilidad e intercambio de capital humano.

Toluca, Almoloya de Juárez y San Mateo Atenco, por ser municipios con un tamaño poblacional representativo, al contar con características diversas en su conformación sociodemográfica; ser municipios clasificados como urbano grande, semiurbano y urbano medio; ser municipios con una vida política muy diversa que los ha llevado a tener alternancia en distintos momentos; ser municipios con dependencia económica diferenciada; e integrarse como municipios con particularidades sociales y profesionales dignas de análisis (Tinoco, 2020:20-21)

Son tres los objetivos que subyacen a la investigación realizada:

1. La falta de profesionalización de los servidores públicos desde el momento de ingresar al ayuntamiento;
2. La alta politización de las estructuras administrativas;
3. La ausencia de sistemas de capacitación que coadyuven en el proceso de formación de los funcionarios dentro de los ayuntamientos (Tinoco, 2020: 15-16).

En el libro subyace la recuperación de un recorrido histórico realizado por Bonifacio (2001) que resalta diversas etapas de gestión político-administrativa, considerando el largo alcance, al destacar aspectos de las décadas de los sesenta, setenta, ochenta y noventa en América Latina. Tal estudio otorga sentido al momento actual, en el cual predomina la nueva gerencia pública caracterizada por una "(...) institucionalización efectiva, desarrollo de políticas públicas integrales; necesidad de procesos de profesionalización, y la apertura de una administración gerencial eficiente que lograra *satisfacer las demandas ciudadanas*" (Bonifacio, 2001, citado en Tinoco, 2020). Esta frase, con la que finaliza el apartado anterior, es el eje fundamental de todo modelo de gestión, administración y gerencia pública. Enfatizo que la finalidad es satisfacer las demandas ciudadanas, atender sus necesidades y dar cumplimiento a los derechos fundamentales de los ciudadanos para lograr construir, colectivamente, un mundo mejor, realizando un ejercicio de contención de todo aquello que ha construido a una sociedad hastiada. Bonifacio refiere "oportunismo, salarios impúdicos, designaciones de favor, ineficiencias, derroches, maltrato, desconsideración, falta de transparencia, corrupción" (Bonifacio, 2001, citado por Tinoco, 2020: 116). Tales prácticas, sin pretender generalizar, lamentablemente son recurrentes en los municipios de nuestro Estado y tal vez de nuestro país. Al respecto, Tinoco propone cuatro elementos fundamentales, los cuales podrían ser llamados características o cualidades vitales

de quien pretende ingresar al servicio público, y, sobre todo, de quien pretende gobernar en el ámbito de lo local. Estas cualidades son:

- Vocación,
- Convicción,
- Voluntad (política),
- Concientización...” y
- Podría agregarse **compromiso social** y **experiencia ética**.

Estos elementos, aunque son parte de la subjetividad inherente a todo sujeto, no son fácilmente apreciables y mucho menos medibles; por ello, surge el planteamiento del establecimiento de un sistema civil de carrera para seleccionar al personal.

El establecimiento de hipótesis permitieron al autor determinar un apropiado diseño metodológico que entreteje, en un primer momento, datos cuantitativos que emanan de tratamientos estadísticos, aplicando “(...) un modelo de regresión lineal múltiple estimado por mínimos cuadrados ordinarios (MICO)” (Tinoco, 2020: 21), desde donde identifica los coeficientes alcanzados por cada municipio seleccionado en cada uno de los rubros analizados, identificando el grado de eficiencia y eficacia resultante de una serie de indicadores puestos en marcha, de manera rigurosa y con el apoyo de sistemas electrónicos novedosos y apropiados.

En el diseño metodológico emana la escucha y recuperación de voces a través de entrevistas a profundidad a presidentes municipales y tesoreros. En el ISCEEM se tiene claro, que no hay nada más valioso que enfrentarnos a mundos de sentidos y significados particulares al reconocer a los sujetos como entes completos con convicción en sus acciones y decisiones. Entonces ¿qué podría haber más valioso que escuchar la voz de los presidentes municipales y encontrar en sus dichos, los sentidos de sus acciones y decisiones, con fundamento en el hecho de que “(...) la política es una ciencia y un ejercicio activo dependiente de la personalidad y liderazgo de quienes toman las decisiones, en un momento determinado y bajo circunstancias muy particulares” (Tinoco, 2020: 21).

Así, en la entrevista a profundidad, “el supuesto ontológico, en concordancia con el paradigma cualitativo, es el de un actor involucrado y activo, y creador de relatos vivos” (Navarro, 2021:67); producto de un tiempo, un espacio y un contexto particular. La Entrevista, entonces, es un encuentro intersubjetivo en el cual dos o más personas (un investigador y uno o varios informantes) se disponen a propiciar una interacción a partir de un diálogo interrogativo narrativo sobre sus percepciones, experiencias, acciones y convicciones ante una situación dada, la cual les determina un actuar ejecutivo y ejecutante ante las expectativas y necesidades de otros. El autor muestra que lo que resulta de las entrevistas realizadas es mucho más que simples respuestas a preguntas realizadas. Los textos narrativo-interpretativos que encontramos en este libro son “[...] parte de un conjunto de ideas y símbolos contruidos colectivamente y compartidos en un contexto socio histórico” (Navarro, 2021:68), rigurosamente documentado.

El libro toma como punto focal el coeficiente de profesionalización y los nuevos desafíos de la gestión municipal, y muestra una serie de situaciones documentadas que el lector podrá disfrutar ya que aluden parcialmente a la vida cotidiana de una institución política y de gobierno, como es el municipio. La riqueza de los aportes de esta investigación trasciende hasta encontrar la referencia a ejemplos de casos de gobiernos singulares, de países como Gran Bretaña, Nueva Zelanda, Australia, Bélgica, Francia, Chile, entre otros.

Un hallazgo importante es la presencia de una mujer en el gobierno municipal de uno de los casos analizados. Resulta interesante seguir su relato, ya que se advierten algunos de los dilemas que enfrentó en la integración de su equipo de trabajo. Ella trata de deslindar los perfiles profesionales de los compromisos políticos, así como el pago de favores asumidos desde la campaña; finalmente, decide priorizar el mérito profesional y la lealtad. Así lo expresa en el libro:

Recuerdo a una persona que aprecio mucho que me decía:

— presidenta, dámela de tesorero. Yo me dije: — Pero si nada más terminó la secundaria; y él insistía: —dámela de tesorero y mira me meto a estudiar un curso de computación.

El tema es que no hay sensibilidad de la gente para alcanzar a entender la magnitud del compromiso por la entrega de resultados (Tinoco, 2020: 303).

La presidenta refería que:

(...) quienes están al frente de cargos como la presidencia municipal les toca buscar equilibrios entre compromisos políticos y la eficiencia y eficacia administrativa (Tinoco, 2020: 303).

Tomar decisiones en la administración municipal requiere de una gran responsabilidad. Las decisiones correctas conllevan muchos costos (políticos), pero son beneficios a mediano y largo plazo. Y debe haber autoridades que se atrevan a cambiar el flujo de la toma de decisiones, **que se atreven a cambiar paradigmas** (Tinoco, 2020:306-307).

En voz de la presidenta municipal ser profesional implica poseer una formación para desempeñar una función de manera eficaz y eficiente, mediante estrategias que den respuesta a las necesidades de vida y desarrollo, optimizando los recursos.

Otro aspecto que aporta el libro es la emergencia de algunas líneas temáticas de investigación que se podrían gestionar desde los hallazgos, aportes y tal vez ausencias implícitas considerando el caso de la educación. Por ejemplo:

- El papel del municipio en las leyes generales de educación. Situación por demás interesante, ya que la nueva Ley General de Educación decretada en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, cancela las posibilidades que otorgaba la anterior.
- El vínculo escuela municipio permitiría identificar la incidencia y presencia de autoridades locales y proyectos cercanos a la escuela.
- El papel del municipio en la preservación de la cultura indígena.
- Usos y costumbres en el orden de gobierno municipal.
- La instauración de políticas públicas en el gobierno municipal.
- La incidencia del gobierno municipal en la educación y el magisterio.
- La participación del magisterio en la estructuración de gobiernos municipales.
- El impulso político sindical a candidatos a puestos de elección popular.
- La producción de material educativo y cultural con contenidos locales.
- El conocimiento del contexto educativo municipal.
- Diagnóstico educativo municipal: problemáticas, retos y oportunidades.
- Perfiles y desempeños de los directores de educación y cultura municipal.
- Experiencias municipales repetibles (Olmedo, 1999).

A MANERA DE CIERRE

Algunos cuestionamientos generales dan cuenta de la complejidad del objeto de estudio, relacionado con el coeficiente de profesionalización, nuevos desafíos de la gestión municipal. Encuentro incidencia en la falta del establecimiento de un sistema civil de carrera, y de la presencia/ausencia de un coeficiente de profesionalización. Al respecto, realizo los siguientes cuestionamientos:

- ¿Bajo qué lógica se podría establecer una gestión municipal innovadora ante problemáticas graves como la contaminación del Río Lerma y las actuales inundaciones y problemas sanitarios que ello representa para el caso de San Mateo Atenco?
- ¿Cómo justificar grave disminución o pérdida del agua que hace algunos años existía del Ojo de Agua de Almoloya de Juárez?

- ¿De qué forma ordenar el inminente y exorbitante crecimiento poblacional de Toluca, que lo ubica como lugar apropiado para pernoctar por quienes se desempeñan laboralmente en la CDMEX desde el suceso del sismo y de otras inseguridades que se vivencian cotidianamente en la misma?
- ¿Cómo lograr ejercicios democráticos y conformación de cuadros profesionales que redunden en acciones pertinentes en favor y beneficio social, cultural, político y sobre todo, de incidencia en el rubro que nos interesa, la educación?
- Sin duda, la obra pública es relevante, pero ¿la obra intelectual, la creación de cultura y nuevas cosmovisiones a través de la educación podrían ayudar a resolver o cuando menos controlar un poco, los multicitados problemas que atañen actualmente, producto de la globalización, la contaminación, el calentamiento global, la creación y circulación mundial de enfermedades y virus, poniendo en riesgo la supervivencia humana como ya lo advierte Frenk?
- ¿Cómo resolver el endeudamiento público que obliga a la paralización o congelamiento de cuentas bancarias que coartan el desarrollo institucional, como recientemente se documentó por los medios de comunicación, sobre algún municipio del valle de México?
- ¿Cómo evitar las manifestaciones, más que justificadas, de trabajadores municipales que no reciben su salario porque el presupuesto se gastó en la campaña de alguien que pretendió reelegirse?

En estos cuestionamientos emerge la necesidad de una profesionalización de los servidores públicos municipales. Y en un ejercicio autocrítico, en función del ISCEEM, como caso particular, le ha faltado un mayor acercamiento que le permita incidir en la profesionalización de funcionarios públicos, sobre todo de aquellos cuyo desempeño se relaciona con la educación y el desarrollo social y cultural.

La investigación que subyace a este libro es ejemplo de calidad, rigurosidad y seriedad; ya que se advierte que la capacidad analítico-reflexiva y pensamiento crítico del autor, quien con responsabilidad y compromiso social integra diversas propuestas pertinentes, viables y urgentes. Deja como planteamiento, la posibilidad de que desde nuestro ejercicio político como ciudadanos éticos se propongan y demanden buenos gobiernos, así como grupos de funcionarios que en su ejercicio muestren **lealtad hacia las instituciones y las sociedades**, y no hacia las personas o funcionarios eventuales, según lo propone Mauricio Merino (1999). A decir de Almond y Verba resulta importante poseer una cultura política que considere urgente la promoción de la profesionalización versus la improvisación de funcionarios oportunistas y sin capacitación. Un logro importante sería concretar e instituir el Servicio Profesional de Carrera, en todos los órdenes de gobierno para incidir en la generación de desplazamientos que rompan paradigmas como lo refirió la presidenta municipal entrevistada.

FUENTES CONSULTADAS

- Chavarría, Rafael; Mariscal, José Luis; Rucker, Úrsula y Yañez, Carlos (edits. y comps.) (2021), *Acercamientos metodológicos en Gestión Cultural. Aportes desde Latinoamérica*, Santiago de Chile, Ariadna Ediciones.
- Merino, Mauricio (coord.) (1999), *La Ciencia Política en México*, Ciudad de México, FCE/ Biblioteca Mexicana.
- Navarro, Alejandra (2021), “La reflexividad posicional”, en Chavarría, Rafael, Mariscal, José Luis; Úrsula Rucker; Yañez, Carlos (edits. y comps.) (2021) *Acercamientos metodológicos en Gestión Cultural*. Aportes desde Latinoamérica. Ariadna Ediciones. Santiago de Chile. 65-82.
- Olmedo, Raúl (coord.) (1999), *Experiencias municipales repetibles*, Ciudad de México, Instituto de Administración Municipal (IAM).
- Tinoco González, Edgar (2020), *Coeficiente de Profesionalización. Nuevos desafíos para la gestión municipal*, Toluca, Instituto de Administración Pública del Estado de México (IAPEM).

MARÍA DEL CARMEN FRANCISCA SÁNCHEZ FLORES

Investigadora Educativa del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Sede Toluca. Fue encargada del despacho de la Dirección General del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Coordinadora Académica; así como docente investigadora de este organismo. Es coautora del artículo “Cierres y aperturas en las interacciones de estudiantes de posgrado a través de plataformas digitales”, *Revista de Investigación Educativa RedCA*, 6 (17), Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 82-92 (2023).

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 condicionarán 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

