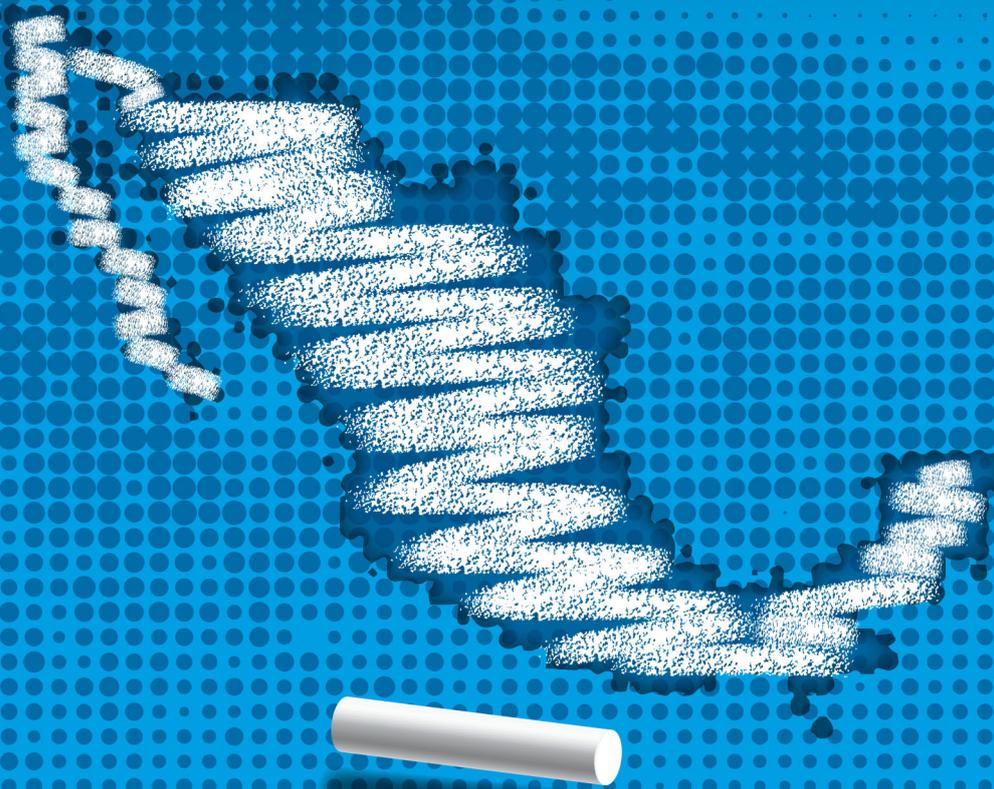


**PROBLEMÁTICAS
CONTEMPORÁNEAS
DE LA EDUCACIÓN
EN MÉXICO.
DE LA COMPLEJIDAD
A AYOTZINAPA**



**Antonio González Barroso
Norma Gutiérrez Hernández
(Coords.)**

ANTONIO GONZÁLEZ BARROSO

Originario de Veracruz, Ver. (1961), es licenciado en historia por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (1988), maestro en historia por la *University of Illinois at Chicago* (1991) y doctor en historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas (2003). Trabajó como docente en el Colegio de Historia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla entre 1988 y 1989, fue auxiliar de docencia en el Departamento de Estudios Latinoamericanos en la *University of Illinois at Chicago* en 1990 y, desde 1991, labora como docente-investigador en la Unidad Académica de Historia y desde 2011 en la Unidad Académica de Docencia Superior, ambas de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Sus áreas de interés son la epistemología, la teoría y la filosofía de la historia, vinculadas a la enseñanza-aprendizaje de la historia. Perfil PROMEP en los trienios 1997-2000 y 2004-2016, pertenece al cuerpo académico consolidado *Enseñanza y difusión de la historia* (CA-UAZ-184).

**PROBLEMÁTICAS
CONTEMPORÁNEAS
DE LA EDUCACIÓN
EN MÉXICO.
DE LA COMPLEJIDAD
A AYOTZINAPA**

**PROBLEMÁTICAS
CONTEMPORÁNEAS
DE LA EDUCACIÓN
EN MÉXICO.
DE LA COMPLEJIDAD
A AYOTZINAPA**



**Antonio González Barroso
Norma Gutiérrez Hernández**
(Coords.)

**PROBLEMÁTICAS
CONTEMPORÁNEAS
DE LA EDUCACIÓN
EN MÉXICO.
DE LA COMPLEJIDAD
A AYOTZINAPA**

Primera edición 2016.

D.R. © Universidad Autónoma de Zacatecas.

D.R. © PIFI.

D.R. © Cuerpo Académico Consolidado "Enseñanza y Difusión de la Historia", UAZ-CA-184.

D.R. © Maestría en Humanidades y en Procesos Educativos. Orientación Aprendizaje de la Historia de la UAZ.

D.R. © Universidad Autónoma de Querétaro.

Diseño de Portada: Ma Guadalupe Monsivais Martínez.

Diseño de Interior: L.D.G. Perdo Cervantes Carlos
D.G. Tomás Alejandro Balderas Carbal

Impresión: SERVIMPRESOS DEL CENTRO, S.A. DE C.V
Hortelanos No. 505 Colonia San Luis C.P. 20250
Tel. (01 449) 916 63 81 Aguascalientes, Ags., México.

ISBN: 978-607-513-224-2

"Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del y la titular de los derechos patrimoniales".

Impreso y hecho en México
Made and printed in México

"Este libro fue apoyado con recursos PROFOCIE 2015. Este programa es público ajeno a cualquier partido político. Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa".

AGRADECIMIENTOS

Este libro es producto del Cuerpo Académico Consolidado Enseñanza y difusión de la historia, con clave UAZ-CA-184, articulado con la orientación Aprendizaje de la Historia en el Programa de Maestría en Humanidades y Procesos Educativos, de la Unidad Académica de Docencia Superior en la Universidad Autónoma de Zacatecas.

El contenido del mismo es un reflejo de la línea que cultiva el CA: “Teoría y difusión de la enseñanza-aprendizaje de la historia e historia de la educación.” En él colaboran no sólo integrantes, sino estudiantes y docentes de la Unidad Académica de Docencia Superior, así como docentes de la UPN-Unidad Zacatecas y de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Agradecemos, asimismo, la redacción del prólogo a cargo de la Dra. Celia Montes Montañez; así como, el valioso apoyo del Cuerpo Académico Globalización, Modernización, Desarrollo y Región de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Finalmente, esta publicación fue posible por los recursos del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional de 2014 y la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

ÍNDICE

Prólogo	1
Educar para la vida. Sueños e itinerarios de vida en jóvenes estudiantes universitarios. Oliva Solís Hernández y Mayra Araceli Nieves Chávez	17
La comunicación, aprendizaje invisible y el ciberlenguaje: su inserción en el proceso educativo. Carla Beatriz Capetillo Medrano.....	33
Deconstrucción de asimetrías de género: una asignatura pendiente en la educación contemporánea. Norma Gutiérrez Hernández	48
Cimentar y fomentar la conciencia e identidad histórica en segundo grado de primaria. Adriana Saucedo Torres.....	62
La nueva educación rural en México, 2008-2012. CONAFE, marginados y sociedad democrática. María del Refugio Magallanes Delgado.....	80
México, un país donde la educación y su política no se ve con los lentes de la inclusión. Manuel Rodríguez Herrera.....	95
La desaparición forzada en Ayotzinapa: omisiones de larga data. Marcelo Hernández Santos.....	113
Políticas en el área de educación de los jornaleros agrícolas migrantes en México. Elena Anatolievna Zhizhko	131

Pensamiento complejo.

Antonio González Barroso 148

Pensamiento lateral.

Antonio González Barroso 177

Semblanzas de autoras y autores..... 194

Prólogo

Esta obra colectiva fue motivada por las preocupaciones surgidas en diversas posturas profesionales y académicas de colegas que han dedicado la mayor parte de su vida a la investigación educativa y al quehacer docente en los diferentes niveles que conforman el sistema educativo mexicano. De manera específica, las plumas que aquí escriben proceden de un tronco formativo común: la educación. Bajo el auspicio del PROFOCIE 2015 y el apoyo institucional de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos y el auspicio del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), fue posible conjuntar las exposiciones que aquí participan con el propósito de incitar reflexiones en torno a múltiples aristas del actual sistema educativo en nuestro país. *De la complejidad a Ayotzinapa*, es la frase que compendia el contenido de esta obra que no precisamente encierra un lapso temporal. Más bien se buscó mostrar el talante educativo en la contemporaneidad mexicana.

De la polémica a los argumentos razonados en relación dialéctica, la obra en cita conjuga puntos de vista que ponen en tela de juicio distintas fases del proceso educativo, donde, los desajustes entre lo que las instituciones escolares ofrecen y lo que la sociedad demanda son más estridentes en la época actual. En efecto, se hace necesario realizar diagnósticos y aportar resultados de las investigaciones realizadas en materia educativa para facilitar la comprensión de los porqués del estado actual de la educación y, acto seguido, proponer las medidas convenientes para su corrección.

En un mundo globalizado, *es casi imposible la planeación a largo plazo y la permanencia laboral*. Partiendo de este supuesto, Olivia Solís Hernández y Mayra Araceli Nieves Chávez muestran su preocupación por las dificultades que los estudiantes actuales enfrentan al momento de elegir su vocación y con ella, el futuro de su profesión. Bajo el título “Educar para la vida. Sueños e itinerarios de vida en jóvenes estudiantes universitarios”,

el artículo propone los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo el mundo global impacta en la construcción de los sueños y los itinerarios de vida de los jóvenes universitarios? Y de manera específica ¿qué retos vislumbran siendo profesores? La fenomenología fue la ruta metodológica elegida para indagar, en una muestra de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa, sus expectativas, itinerario de vida y los sueños que anidan llegado el momento de ejercer la profesión magisterial.

Tomando en cuenta la globalidad (donde se presentan exclusiones y tensiones de diverso tipo), las autoras exponen algunas argumentaciones en torno a la vocación, la función de la educación, la trayectoria vital, los sueños y las utopías que forjan los estudiantes. En esta época, a la que también se refieren como hipermodernidad con todas las paradojas que la envuelven, la investigación realizada revela que los estudiantes universitarios padecen entre otras circunstancias, el comportamiento flexible y el debilitamiento del propio carácter.

Al respecto, las autoras ofrecen ciertos elementos y algunos supuestos que contribuyen a normar criterio y aclarar la condición de la juventud universitaria en la actualidad. Tomando en cuenta postulados científicos de relevancia como el pensamiento de Paolo Freire, se encontró que los estudiantes del cuarto semestre de la licenciatura ya señalada presentan una vía de reflexión sobre la práctica docente; para concluir, el artículo en mención expone los motivos encontrados que orientan a estudiar una carrera en educación, los sueños, el itinerario de vida y el proyecto profesional del grupo estudiantil analizado.

En otro tenor, bajo el título “La comunicación, el ciberlenguaje y el aprendizaje invisible en su inserción en el proceso educativo” Carla Beatriz Capetillo Medrano propone como uno de los puntos nodales de la educación contemporánea la triada conformada por la comunicación, el ciberlenguaje y el aprendizaje invisible. Reconociendo la fusión que existe entre la comunicación y el proceso educativo, la autora enfatiza la

mediación que existe entre la conformación del sujeto social y la comunicación, la cual, vista como categoría de análisis, se convierte en la punta de lanza para reseñar la evolución histórica de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) donde se incluye el ciberlenguaje, el invento de Internet y la Web 2.0 que revolucionó la educación formal e informal.

Mediante argumentos de sobra sustentados, la autora expone la problemática que rodea la utilización de las TIC en los procesos educativos donde, dice, *las configuraciones discursivas en torno a la comunicación digital y la cibercultura* transforman a la comunidad humana en sociedad de la información y el conocimiento. En efecto, los jóvenes de países desarrollados se han convertido en los mayores consumidores de los contenidos Web debido al nivel de alfabetización digital que han alcanzado y su pertenencia a la “generación red”. Por otra parte, el auge y desarrollo de las TIC, ha influido de manera importante en el aprendizaje de los estudiantes, lo que ha dado paso a un nuevo paradigma denominado *Aprendizaje invisible* que aporta ciertas ventajas como el hecho de ser inclusivo y facilitar la aportación de todos para aprender de forma activa, innovando y creando a través del espacio y la cibercultura.

En este contexto, afirma la autora, las configuraciones discursivas que se tejen en la labor docente adquieren distintas direcciones y niveles, lo que implica el desafío por parte del profesorado de orientar al estudiante no sólo a aprender información y contenidos, o a usar las TIC; ahora se trata de reforzar su conformación como un sujeto que necesita transformarse y repensarse. Aunque es inevitable abstraerse del ciberespacio y la cibercultura en los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados en el aula, es momento propicio para capitalizar el potencial que ofrecen las TIC, ya que pueden contribuir de manera extraordinaria en el aprendizaje informal por el beneficio de ser *gratuito y porque tiende a la apertura, a fomentar la inclusión y a la transferencia horizontal de conocimientos*.

Entre los planteamientos centrales que desarrolla Carla Capetillo, destaca un pronunciamiento a favor del replanteamiento del papel de la educación y sus instituciones bajo la consigna de promover la ecología, el análisis, la reflexión en el nuevo contexto de las TIC y un llamado a recuperar las experiencias de los especialistas que alertan sobre sus *consecuencias, su antítesis y su accidente*. Para corroborar lo dicho, comparte los resultados de un estudio realizado en los municipios de Guadalupe y de Zacatecas donde se palpan los efectos negativos, pero también los resultados positivos en el aprovechamiento escolar que muestra el estudiantado; por lo anterior, dice la autora, es urgente hacer esfuerzos por recuperar la comunicación interpersonal tanto entre los estudiantes como de éstos con sus profesores *donde fluyan los aprendizajes y la comunicación horizontal y socializar los resultados de las diversas investigaciones referentes a los paradigmas emergentes de la educación*. En resumen, promover una educación para los medios, inclusiva, dialógica y flexible.

La “Deconstrucción de asimetrías de género: una asignatura pendiente en la educación contemporánea” según Norma Gutiérrez Hernández, se convierte en la bisagra que abrirá la puerta a una educación que fomente en las personas un desarrollo integral y conductual en distintos campos, con orientación en valores. Bajo este criterio, la autora, a quien distinguimos como una académica siempre preocupada por los procesos formativos con equidad de género, propone la *deconstrucción de identidades de género y educativo* para que hombres y mujeres logremos estándares de equidad en la época actual.

De manera clara e ilustrativa, Gutiérrez Hernández ofrece el concepto de *inscripción social de las personas* a través de razonamientos que han expuesto Savater, Berger y Luckmann y Riquer: luego transita por referencias calificadas sobre la adquisición de la *identidad de género* con respecto a la edad y las asimetrías que se generan tanto en la educación formal como en el seno de la familia; también acude a supuestos

teóricos de la construcción social que han definido *lo femenino y lo masculino* donde se vislumbra *un producto eminente y exclusivamente social*.

Sin obviar las valiosas aportaciones de Pierre Bourdieu, entre otras posturas teóricas de probada relevancia, Norma Gutiérrez ofrece respuestas a las interrogantes de ¿cómo se naturaliza lo social en términos de la disímil socialización que adquieren los hombres y las mujeres? o ¿cómo se vuelve parte de la cultura el “oficio de ser hombre” o el “oficio de ser mujer” en una sociedad determinada? Sobre estos dilemas, la autora resume, siguiendo a Bourdieu, que se trata de *la orquestación de distintas instituciones para “naturalizar” lo que como producto humano se inscribe dentro de un contexto social*.

Gutiérrez Hernández insiste en la importancia *de los roles de género* que la adscripción social ha impuesto y que se han convertido en *representaciones asimétricas para hombres y mujeres*, lo que ha provocado un daño desde temprana edad en ambos sexos, ya que restringen su campo de actuación en una situación determinada. Por último, hace referencia a la importancia del lenguaje escrito y hablado con perspectiva de género. Citando a Figueroa Perea, afirma que “no existe lo que no se nombra”, por lo que resulta de vital importancia evitar expresiones estereotipadas, por ejemplo, aquella que dice “quietecita te ves más bonita”. No obstante, *con nuestro grano de arena en la inmensidad del mar*, dice la autora, lograremos “deconstruir” las asimetrías que aquejan los roles de género para transitar hacia una equidad real, donde la igualdad de oportunidades cristalice en bienestar común y un verdadero orden social.

“Cimentar y fomentar la conciencia e identidad históricas en segundo grado de primaria”, es la preocupación que comparte Adriana Saucedo Torres, quien plantea la relación que existe entre el aprendizaje de la historia y el fomento de la conciencia e identidad históricas en el nivel básico de la educación, concretamente en el segundo grado de primaria, *un*

grado escolar donde se requiere por parte del profesorado una reflexión de índole epistemológico para lograr en sus alumnos habilidades, actitudes y valores al momento de enseñar historia en palabras de la autora.

Mediante una sucesión de razonamientos sustentados en experiencias y documentación sobre la transmisión del conocimiento histórico, la autora justifica la pertinencia de ampliar las estrategias didácticas establecidas por los planes y programas institucionales para solventar las limitaciones que obstruyen la formación de una conciencia histórica en los escolares cuyas edades fluctúan entre los 7 y 8 años de edad, y que, como depositarios del Plan de Estudios emitido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), deben responder a las prioridades de cobertura, razonamiento lógico-matemático, comprensión lectora, análisis de textos, aprendizajes esperados, evaluaciones, rúbricas (aspectos escritos sobre el desempeño de los niños y las niñas), empleo y uso del lenguaje, entre otras exigencias programáticas que subordinan la inclusión y el desarrollo de la conciencia e identidad nacional.

Partiendo de la idea de que *es un error pensar que por su corta edad, los niños y niñas pequeñas no puedan aprender aspectos que tienen que ver con la disciplina histórica*, Saucedo Torres antepone la necesidad de promover una formación integral que consista en impulsar habilidades, actitudes y valores para que las alumnas y los alumnos sean capaces de vivir consigo mismos y la sociedad; para lograr el propósito, afirma la autora, se requiere creatividad didáctica por parte del profesorado como responsable en gran medida de formar *personas conscientes de su legado histórico y al mismo tiempo, portadoras de identidad, los valores y actitudes para convivir en la sociedad.*

Adriana Saucedo cita algunos conceptos sobre conciencia histórica e identidad que se asumen en distintos ámbitos de la vida cotidiana y social para hacer un serio cuestionamiento sobre el enfoque y la importancia que se otorga a estos elementos formativos en la educación histórica, tanto en la práctica docente

como en los contenidos de los libros de texto elaborados para el segundo grado de educación primaria, entre ellos menciona *Exploración de la naturaleza y la sociedad*, para tercer grado, *Zacatecas, estudio de la entidad donde vivo*. Por otra parte, considera de eminente urgencia que el diseño de la actualización destinada al profesorado nacional incluya nuevos paradigmas sobre la enseñanza y aprendizaje, además de adiestramiento en la investigación y construcción del conocimiento histórico para que estas habilidades se reflejen en una labor significativa, innovadora y crítica en el aula.

La educación rural en México, tema de vital importancia, es abordado por María del Refugio Magallanes Delgado, quien se ocupa de mostrar un análisis detallado de las acciones emprendidas durante el periodo que abarca de 2008 a 2012, donde el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) fue la instancia responsable de atender a grupos marginados dentro de *una supuesta sociedad democrática*. Con la prudencia que caracteriza su quehacer académico, Magallanes Delgado alude cómo el discurso político del México contemporáneo enarbola *una sociedad democrática y el componente medular del paradigma humanista*. En este contexto, la autora, destaca la modalidad de “escuela abierta” por la congruencia que adquiere con la orientación humanística y pedagógica para cubrir las necesidades educativas de los grupos marginales de la población mexicana para contrastarla con las estrategias que en materia educativa se han implementado en nuestro país con respecto a la educación rural.

Magallanes Delgado desarrolla una caracterización de las acciones de política educativa implementadas de 1992 a 2015, un lapso durante el cual se entrecruzan tres proyectos: el corporativismo, el neoliberal y el democrático equitativo. No obstante, la autora centra su atención en la política educativa que tuvo efecto durante el gobierno de Felipe Calderón (2006-2012) para desvelar las acciones emprendidas *en favor de la educación de los grupos marginados, principalmente de niños y niñas en situación de vulnerabilidad educativa* bajo el

supuesto de situar a la población infantil dentro de una sociedad democrática. Enuncia las instancias más relevantes que durante el periodo en análisis se ocuparon de atender a los grupos en rezago social, así por ejemplo señala y cuestiona los resultados obtenidos de las iniciativas emprendidas desde el gobierno de Vicente Fox y durante el calderonismo cuando se efectuó la reinstitucionalización del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), la Alianza por la Calidad Educativa de mayo de 2008 y el Plan de Desarrollo 2007-2012.

En contrasentido, afirma la autora, los estados del país con más de la mitad de su población en pobreza, no lograron superar la condición de pobreza y marginación, pese a las acciones emprendidas por la Secretaría de Educación Pública a través del CONAFE que históricamente *había dado muestra de que el modelo de educación comunitaria que operaba desde septiembre de 1971, aún era pertinente*. Sin embargo, la realidad desmantelaba los compromisos establecidos a partir de la Agenda Educativa que postulaba la equidad y calidad educativa en las localidades de mayor rezago social y en el marco de las tres líneas de acción que retoma la autora, para cotejarlas con el supuesto espíritu del progresismo pedagógico que, lejos de lograr el propósito, obstaculizaba la homogeneización de las *condiciones sociodemográficas, políticas y multiculturales que caracterizan a cada entidad*.

Por último, Magallanes Delgado aduce con claridad de miras, la retórica institucional que no llegó a concretizarse en cada uno de los rubros que se propuso atender incluyendo a la población indígena que se encuentra todavía *por debajo de la línea de pobreza y dejar de asistir a la escuela es una opción real*; en lo que se refiere a los niños y niñas egresadas de las escuelas primarias generales, en comparación con las del subsistema CONAFE, se registra una brecha enorme y difícil de superar. Con acierto y honestidad académica concluye la autora que *el retraso y la desigualdad de los grupos marginados persisten en la actualidad*.

En otro orden de ideas, Manuel Rodríguez Herrera asegura que “México es un país donde la educación y su política no se ve con los lentes de la inclusión”, motivo por el cual es urgente atender el tema de la inclusión por tratarse de *una acción donde se permite la participación de todos en el diseño, seguimiento y evaluación de la educación*. Con el propósito de analizar el nivel de oportunidades que tienen las personas y su apertura en la toma de acuerdos dentro del campo educativo, Rodríguez Herrera recurre a conceptos de política, educación, inclusión educativa, calidad educativa, expresiones actuales de la política educativa para contextualizar un panorama caracterizado por la exclusión donde se anteponen las necesidades contextuales y se priorizan las exigencias internacionales.

Tomando como referentes algunas definiciones del concepto de “política”, el autor demuestra cómo en cada una de ellas, lejos de abordar la inclusión, se fomenta la exclusión, la desigualdad social y educativa, dando prioridad a intereses particulares y dejando a merced del Estado los problemas del pueblo. Ante tal situación, el autor propone reorientar la noción que se tiene de la política al seno de la sociedad, la cual, propone, debe asumirse no como receptora pasiva de las acciones gubernamentales, sino como protagonista en la planificación y reestructuración de las mismas *mediante un diálogo directo entre gobernantes y gobernados anteponiendo necesidades locales, regionales y nacionales por encima de intereses partidistas o de particulares*.

Rodríguez Herrera enfatiza la necesidad que existe de reorientar la educación de manera integral dentro y fuera de las aulas escolares. De esta reflexión desprende elementos clave que aclaran la lente de observación sobre el hecho educativo que concibe desde una perspectiva incluyente. Con sentido crítico en cada uno de los argumentos que plantea, el autor expone dogmas educativos, sociales y políticos instituidos, a partir de los cuales desglosa diferentes aristas de análisis contribuyendo de esta manera a normar criterio sobre la importancia de la inclusión en el ámbito educativo.

El autor presenta también un panorama cuantitativo para demostrar los niveles de exclusión que padece la población mexicana en distintos ámbitos, específicamente en el rubro educativo donde se concentra el resto de carencias provocadas por la negligencia del Estado, un problema que debe combatirse tanto en organismos nacionales como internacionales. Señalando las causas principales de la *exclusión*, las recomendaciones procedentes de organizaciones internacionales como la UNESCO y la política educativa neoliberal, Manuel Rodríguez somete a consideración del lector/a la problemática que enfrenta el profesorado de la época actual. Los profesores y profesoras, dice, en la actualidad se encuentran ante la disyuntiva de cumplir con los parámetros educativos instituidos o exponerse a ser desempleados por no cubrir los parámetros extranjeros impuestos para la evaluación educativa nacional. En este escenario, la misión y valoración social de la educación se encuentra en franca debacle con impacto en la deserción escolar y el desempleo en las nuevas generaciones. Para finalizar propone como política educativa inclusiva en nuestra nación replantear el rumbo de nuestro país para que se promueva una formación integral (física y alimentaria), se atiendan las demandas reales de la ciudadanía, el combate a la delincuencia, al desempleo, la violencia y la desintegración social.

Marcelo Hernández Santos introduce el tema de “La desaparición forzada en Ayotzinapa: omisiones de *larga data*”, asumiendo con fluidez y pertinencia una postura inteligente ante lo que define como “la desaparición forzada de Ayotzinapa” ocurrida el 26 de septiembre de 2014, un acontecimiento que sigue indignando a la población mexicana. Con actitud analítica, crítica y propositiva, el autor acude a fuentes de comunicación masivas, líderes de opinión calificadas y reconocidos intelectuales, entre las cuales trae a la palestra la voz de Elena Poniatowska para sintetizar el sentimiento nacional: ¿Qué país tenemos, que está matando a su juventud, su futuro?

Así, centrado en el propósito de ampliar lo que desde su perspectiva han sido las omisiones y exclusiones que se han generado con respecto a la situación de los estudiantes de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, Hernández Santos somete a discusión los elementos que a su juicio contribuyen a revisar las decisiones del Estado y a conocer el significado histórico que asiste a las Escuelas Normales Rurales de nuestro país. Mediante una disertación bien sustentada, el autor desgana una serie de paradojas y posibilidades generadas en el ámbito nacional que ponen en tela de juicio las posturas gubernamentales, políticas, de organizaciones civiles y estudiantiles que, en torno al acontecimiento, han sido orquestadas en el plano nacional; y, en el ámbito internacional, las reacciones de adhesión y repudio a la actuación de las instancias gubernamentales empeñadas en forjar una *verdad histórica* que hasta el momento han dejado más dudas que respuestas ante la versión científica del suceso.

La difusión sobre la desaparición de los 43 normalistas alcanzó dimensiones insospechadas en el orbe, no obstante, Marcelo Hernández muestra una seria preocupación que rebasa la usual tradición de protesta ante las injusticias que no son aisladas en nuestro México actual, a cambio, propone *dos salidas* que den luz y resuelvan de forma contundente lo que, de manera tácita, el autor inserta en su texto como falta de ética jurídica. En efecto, por una parte la exigencia del esclarecimiento de los hechos y su reincidencia en el futuro, y por otra, que el movimiento social supla las instancias del poder que se encuentran en franca descomposición.

Elena Anatolievna Zhizhko, presenta una panorámica histórica de las acciones gubernamentales implementadas en nuestro país para brindar servicios educativos a las zonas rurales. Bajo el título “Políticas en el área de educación de los jornaleros agrícolas migrantes en México”, la autora sitúa su análisis a partir de la década de los veinte con las llamadas Misiones Culturales, los programas instrumentados a lo largo de la centuria del XX y los albores del siglo XXI. Durante este

lapso temporal, la pluma de Anatolievna Zhizhko desglosa un estado de la cuestión sobre las acciones emprendidas por el Estado mexicano para luego contextualizar los nulos resultados obtenidos con respecto a los índices de pobreza registrados en sus depositarios, es decir, los grupos sociales vulnerables tanto en el ámbito rural como en las zonas urbanas marginales.

Bajo razonamientos sustentados en la influencia que ha ejercido la dinámica económica neoliberal, Zhizhko ejemplifica cómo a partir de la década de los ochenta, organismos internacionales (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Fondo Monetario Internacional, entre otros) utilizaron a nuestro país como *laboratorio de experimentación de los programas de ajuste estructural tanto en materia económica como social*, lo que tampoco dio resultados en la mejora del bienestar de la población y la distribución del ingreso. A cambio, se registra un aumento considerable de la pobreza y la práctica del clientelismo en su intento por insertarse en el mundo globalizado.

Ante este panorama, dice la autora, el gobierno mexicano focalizó a la educación como *punto clave para vencer la pobreza*, y, a partir de esta óptica, desde el 2002, caracteriza los enfoques y resultados de programas representativos de las políticas dirigidas a combatir el rezago educativo, entre ellos el Programa de Desarrollo Humano “Oportunidades”, Programa Sectorial de Desarrollo Social 2007-2012 (que operan en la Secretaría de Desarrollo Social), el Programa Nacional de Educación 2000-2006, que incorporó como un subprograma, la rama sectorial la *Educación de personas jóvenes y adultas* (EPJA) y la creación del Consejo de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT) detallando sus objetivos, líneas de acción y vinculación con instancias nacionales e internacionales.

La valiosa aportación de Elena Anatolievna Zhizhko, además de ofrecer un amplio espectro de las acciones de política educativa vinculada al combate de la pobreza y la inequidad en

nuestro país, también propone con una visión crítica en cada uno de los rubros que señala citando referentes de experiencias en otras zonas del territorio mexicano, lo que se constituye en un abanico de posibilidades para normar criterio, entre otras cuestiones, sobre la orientación educativa que reciben los grupos de jornaleros migrantes del país y de Zacatecas.

El pensamiento complejo, como posibilidad de desarrollo educativo y humano, constituye la disertación que Antonio González Barroso argumenta con el propósito de ilustrar otra forma de pensar bajo *el paradigma de la complejidad* que propone Edgar Morin. En contraposición al pensamiento occidental reduccionista aún vigente y que data del siglo XVII, González Barroso explica cómo, en nuestros días, es necesario superar las limitaciones que refleja la forma cartesiana de generar el conocimiento. Sin desconocer el mérito que le asiste a René Descartes, quien, en *Discurso del método* (1981), plantea *deshacerse de todos los presupuestos y crear nuevos cimientos para el conocimiento*; al paso del tiempo, dice el autor, conviene voltear la mirada hacia la propuesta de Edgar Morin cuyo pensamiento promueve *el nuevo paradigma de la complejidad* en una serie de seis obras denominadas *El método* (1994).

A partir de la incógnita ¿qué es la complejidad? González Barroso acude a Morin, para explicar que se trata de *un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico*. Acto seguido, quien escribe, conduce hacia algunas reflexiones sustentadas en Thomas S. Khun para comprender la dificultad que implica, en el medio científico, transitar de un paradigma a otro. Posteriormente desgrana una serie de prolegómenos que ejemplifica en distintas áreas del conocimiento para ir articulando la pertinencia del pensamiento complejo en cada una de ellas. Así, mediante analogías y discrepancias científicas reafirma la pertinencia de la propuesta epistemológica de Morin en la mecánica cuántica, la teoría general de sistemas, el papel que juega *la paradoja* en el pensamiento complejo y la relación que éste adquiere con *el azar*.

De la riqueza informativa y reveladora que aporta González Barroso, en el desarrollo de su texto, resulta ineludible mencionar algunos elementos que hacen referencia al oficio de *historiar que significa interpretar* según la cita recuperada del historiador británico Edward Hallet Carr (1978). Bajo este criterio, el autor desglosa las posibilidades que tiene el historiador para ser capaz de *reestructurar la realidad percibida, no de la realidad en sí misma per se*; en síntesis, de tener en cuenta *no sólo la historia sobre la que se escribe (la del objeto de conocimiento), sino también la historia desde la que se escribe (la del sujeto cognoscente)*. Sin perder de vista el riesgo y la incertidumbre que implica, la acción del historiador supone complejidad es decir, elementos aleatorios, azar, iniciativa, decisión, conciencia de las derivas y de las transformaciones.

Con la claridad que caracteriza al erudito, el mismo autor, Antonio González Barroso, toca las fibras íntimas de la condición humana, diría yo, “del lenguaje del pensamiento” para ilustrar cuán importante es encontrar alternativas de solución a los problemas de la vida diaria mediante lo que denomina “Pensamiento lateral”; explica cómo hemos reproducido prácticas tradicionales para validar los supuestos que acontecen en la cotidianidad y cómo al presentarse una situación *fuera de lo normal o fuera de lo común* las decisiones que adoptamos usualmente responden a aquéllas que fueron efectivas pero en otras circunstancias, y entonces, al enfrentar un problema inédito, se bloquea el pensamiento dando paso al *prejuicio*, es decir, *presuponemos o le imponemos límites que en sí mismo no posee*.

Para solventar la dificultad que implica atender una situación conflictiva tanto en el plano personal, profesional y académico, González Barroso propone dos vías de razonamiento que al complementarse conducirán a una perspectiva inteligente y pertinaz. Se refiere al *pensamiento lateral* (que puede seguir varios caminos mediante un procedimiento indirecto) y el *pensamiento lógico vertical* (que sigue un camino determinado para llegar a la solución del problema a través de un procedimiento directo). En síntesis, parafraseando al

autor, mientras que el pensamiento lógico es excluyente y el lateral incluyente, ambos, se complementan y se necesitan mutuamente; y, ante situaciones novedosas, cambiantes e inciertas, el pensamiento lateral indaga y, al final, el pensamiento vertical ejecuta. *Los dos tipos de pensamiento son las caras de una misma moneda.*

El autor define, ejemplifica, compara y deslinda las ventajas, inconvenientes y oportunidades que brinda cada una de las dos vías de razonamiento (lateral o lógico-verticial) a través de analogías que son de gran utilidad a la hora de resolver problemas de la vida cotidiana o de las disciplinas que se atiendan en el quehacer profesional o académico. Así, el texto desglosa y conduce de forma ilustrativa a reflexiones profundas sobre las formas en que nos conducimos al momento de reestructurar un problema determinado, y es entonces cuando alerta sobre el riesgo que implica actuar de manera prejuiciada, cerrada o estrecha; a cambio, convoca a revertir ese proceso solucionando con apertura y amplitud de miras. A estas aportaciones y con una retórica motivacional, el autor plantea consideraciones que fortalecen la seguridad de quienes inician su incursión en cualquier ámbito de la investigación, donde el *ensayo-error* se torna en la vía segura para llegar a la solución correcta.

No obstante, para lograr procesar la información e incorporar nuevos conocimientos sobre el manejo y puesta en práctica de la reestructuración de un problema dado, Antonio González consideró necesario ofrecer ejercicios que pueden aplicarse para estimular el pensamiento lateral en el ámbito personal y sus circunstancias de contexto, en el campo de la didáctica y en la disciplina histórica, no sin antes alumbrar el trayecto filosófico que lo antecedió. Por último, cierra la redacción con una precisión sobre el pensamiento lateral *que cuestiona el adverbio de negación “no”* pero que al mismo tiempo, según el contexto temporal en que se aplique, varía su exactitud ya que, en sus palabras, *la imposibilidad de ayer se convierte en la posibilidad de hoy.*

Ha llegado el momento de cerrar el prólogo que me fuera encomendado por parte de la y el colega que delegaron en mí, la responsabilidad de justamente el *pro (antes)* y el *logos (discurso)*, de una obra colectiva que se debate en el mundo de hoy, toda de sumo interés para quienes están preocupados en las problemáticas contemporáneas de la educación en México.

Dejo constancia de la libertad de expresión que me fue conferida, en correspondencia, me limité a abreviar, a dejar en voz de las autoras y autores los pormenores de sus preocupaciones, afanes académicos y esfuerzos investigativos; no hubo necesidad de integrar algún valor añadido, lo encontré en cada una de las líneas que dan estructura a la docena de artículos que contiene este libro. En síntesis, puedo asegurar que en su conjunto, todo coincide en la urgencia de atender una educación más eficiente y congruente con las necesidades de la contemporaneidad. Enseñar, educar, ayudar, desarrollar y crecer, son los valores que ubico como hilo conductor de este libro que ahora queda en sus manos.

Por la educación de las presentes y futuras generaciones.
Sea pues.

Celia Montes Montañez
Doctora en Historia, Docente Investigadora
de la Unidad Académica de Docencia Superior
de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ)

EDUCAR PARA LA VIDA. SUEÑOS E ITINERARIOS DE VIDA EN JÓVENES ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Oliva Solís Hernández y Mayra Araceli Nieves Chávez

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

La educación ha sido considerada durante siglos y casi de forma generalizada, como una de las herramientas fundamentales para propiciar el cambio y alcanzar mejores condiciones para la vida humana. Sin embargo, pese a que muchos coinciden con esta idea, existe poco consenso en relación con los contenidos, las metodologías, las formas de evaluar o el papel de las instituciones educativas, el Estado o los diversos actores implicados. Lo anterior en función de que educar no es una actividad que se reduzca a la interacción entre un profesor y un alumno dentro de un salón de clase, sino que es el resultado de una práctica, planificada o no, en la que intervienen diversos actores en múltiples niveles.

Plantear así la educación evidencia las múltiples caras desde las cuales puede abordarse un problema, de forma que es necesario delimitar, con fines investigativos, dentro de todo ese entramado, aquello que se quiere pensar. En este sentido, nos interesa en este trabajo abordar un aspecto relacionado con la educación, pero que impacta más allá del propio espacio institucional educativo, pues tiene consecuencias en la vida misma de las personas: ¿cómo vive un estudiante de la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa su vocación docente y cómo sueña su itinerario de vida? La vocación, ya lo ha señalado Dubet (2013) ha pasado de ser pensada como un sacrificio, un ofrendarse al otro, para ser una forma de realización del yo en una actividad profesional, es decir, la realización del yo en el trabajo. En el mundo del trabajo “sobre los otros”, Dubet ubica la enfermería, la consejería, el trabajo social y, por supuesto, la docencia y señala: “[...] el profesional

del trabajo sobre los otros no es un trabajador o un actor como los demás. No afina su legitimidad solamente a su técnica o a su *savoir-faire*, sino también en su adhesión directa a principios más o menos universales” (2013, p. 41). Así pues, se parte del supuesto que la carrera docente implica la existencia de una vocación (que a su vez refleja una serie de valores sociales que le otorgan un cierto reconocimiento social), la cual debe ser mantenida a lo largo de toda la carrera. Sin embargo, la vocación no es sólo el inicio, es el acicate fundamental para soportar luego la vida institucional que marca una serie de exigencias que deben cumplirse para no sólo llegar a ser profesor, sino hacer de esta una carrera profesional y una trayectoria laboral. Así, la vocación, los sueños personales y las condiciones institucionales se conjugan en una trayectoria de vida.

Una trayectoria de vida es una reconstrucción que hace el investigador a partir de una serie de narraciones o relatos que realiza una persona sobre sus experiencias de vida. Así pues, la trayectoria de vida mira hacia el pasado, pero requiere también del futuro en tanto que las personas, se supone, actúan guiadas por una serie de ideas o sueños que se convierten en metas a alcanzar a lo largo de una vida. Los relatos en sí mismos muestran percepciones, valoraciones e interpretaciones que realizan las personas en función de un contexto socio-cultural (Lebrunné, 2010, p.15). En este sentido, las trayectorias de vida no deben analizarse sólo a partir de la experiencia individual, sino que deben ponerse en un contexto que les permita ser interpretados. Igual sucede con los sueños, entendidos como ese espacio situado fuera de la realidad, pero que procede de ella, en la que las personas imaginan un mundo de posibilidades, convirtiéndose algunas de ellas en metas u objetivos a alcanzar.

Los sueños objetivan los deseos de cambio y nos hacen desear o anhelar aquello que en el presente no se posee. Pero los anhelos de poco sirven cuando no se impulsan y se sostienen por la esperanza y la convicción de que, en algún momento futuro, podrán ser alcanzados. El deseo y los sueños nos llevan a superar las contradicciones del mundo y desear una

vida digna conlleva saber amar, leer el mundo y la palabra, superar el miedo, creer, crear, trabajar, descansar; significa e implica dar un sí a un proceso de humanización que haga la vida realmente feliz (Freire, 2012). Soñar e imaginar es la ruta para la realización de cosas factibles rompiendo el dique del desencanto y la incertidumbre. Es imposible pensar en la realización de la vocación docente, en un mundo global, sin un inédito viable, que implique denunciar un desagradable presente y proyecte un futuro mejor. Los sueños deben tomar de la mano a la esperanza para poder proyectar un futuro y trazar acciones que hagan posible alcanzar la utopía. El inédito viable es la capacidad de haber realizado un sueño, el futuro a edificar (Freire, 2001, 2005, 2013), y esto es posible porque el sujeto es capaz de construir su propia historia, de conocer sus “situaciones límite”, las cuales le desafían a la transformación e impulsan a la esperanza. El inédito viable implica reflexión y acción, es una dialéctica entre el pensar y el actuar.

La utopía tiene su génesis en la imaginación, es decir, en el acto mismo de reconocer que hay posibilidades de transitar nuevos caminos hacia un futuro contemplado. La utopía implica dejar viejos hábitos, el fastidio de lo cotidiano, lo repetitivo y construir lo nuevo (Greene, 2005). Un itinerario de vida que resista a una realidad global necesita de un proceso de concientización, esto es, descubrir el milagro de lo nuevo, poner distancia con el entorno y comenzar a construir la propia historia, otorgando un sentido a la vida, así como ser dueño de sí y vivir la propia historicidad (Freire, 1981).

Ahora bien, el contexto en el que nos desarrollamos es el de la globalización, entendida cotidianamente como un proceso unificador derivado fundamentalmente del triunfo del capitalismo y evidenciado empíricamente en las tendencias homogeneizadoras que imponen las comunicaciones, la industria cultural, de la moda y del entretenimiento, la tecnología y las finanzas. Sin embargo, si bien la globalización es eso, es también mucho más.

Bauman (2013) ha señalado ya las contradicciones profundas que existen bajo el concepto, destacando no sólo las tendencias universalizantes, sino también las exclusiones y localizaciones a las que dan lugar las tensiones globalizadoras. La época que vivimos, llámese global, posmoderna o como el mismo autor la ha llamado: modernidad líquida, aludiendo a lo efímero de las cosas (2013^a), supone una serie de valores que luego deben traducirse en conductas y prácticas cotidianas: la defensa de la libertad individual y los derechos humanos y de la naturaleza, la flexibilidad, la movilidad permanente, entre otros. Frente a estas condiciones, Bauman (2013) reflexiona sobre las consecuencias culturales de este modelo: la bifurcación y polarización de las vivencias humanas, la vida errante, la incertidumbre existencial, la ansiedad y el miedo como constantes, condiciones todas que nos llevan a que los sueños se puedan convertir en pesadillas.

Lipovetsky (2011) por su parte le ha llamado la hipermodernidad, identificable por la relatividad de los valores, el imperio de lo efímero y la moda, la ética indolora y la búsqueda de una felicidad a la que el mismo autor ha denominado “paradójica”. Desde esta propuesta, la época que vivimos se ha decantado por el individualismo, el hedonismo y la satisfacción inmediata de los deseos sin tener que sacrificarse. Tal condición ha hecho que una gran parte de los individuos no puedan pensar su vida más allá de lo próximo, de forma que el largo plazo pierde sentido, pues todo está cambiando, todo es fluctuante y poco se puede planear.

Sennett por su parte, ha mostrado cómo en este “nuevo capitalismo” es difícil pensar una trayectoria de vida a largo plazo, pues el mundo está gobernado por lo flexible, lo cambiante, lo incierto. Sennett señala que el mundo del trabajo es el eje articulador de las existencias humanas, pero contrario a lo que ocurría hasta hace dos generaciones, este mundo ya no otorga certezas al individuo, por el contrario, la consigna “nada a largo plazo” pesa sobre las personas, impidiendo la acción planificada,

disolviendo los vínculos de confianza y compromiso. Así, el comportamiento flexible está debilitando el propio carácter, pues el hombre tiene que conciliar los valores, que aparecen como universales y eternos, con el cambio permanente que impone el mundo actual.

Como consecuencia de lo anterior, la fragmentación, la liquidez, la ética a modo, lo cambiante de las modas, la rapidez en la información, el nomadismo moderno y el ansia de poseer y consumir, se imponen como características del mundo global. Derivado de estas condiciones, ¿cómo el mundo global impacta en la construcción de los sueños y los itinerarios de vida de los jóvenes estudiantes de la licenciatura en cuestión?

ITINERARIO DE VIDA

Dado que las trayectorias de vida miran al pasado, utilizaremos el concepto de itinerario, entendiendo por esto la dirección y descripción de un camino con expresión de los lugares, accidentes o paradas, que existen a lo largo de él. El itinerario de vida será el conjunto de lugares, puntos o acciones que deben realizarse para llegar a algún lugar o meta establecida con antelación.

La construcción de un itinerario de vida supone pues la planeación, la cual a su vez es resultado de un soñar, desear o imaginar previo, en el que la persona se ha visualizado siendo alguien haciendo algo. Tales sueños, recordemos, se construyen a partir de un contexto social ya dado y de un factor de libertad que llevan a la persona y, en este caso, a un joven universitario a elegir.

JÓVENES

Partiendo de que el estudio se centra en jóvenes universitarios, debemos señalar algunas ideas en torno a la juventud y lo que representa esta etapa en la construcción de una vida y una carrera profesional. La juventud se ha pensado tradicionalmente

como una etapa de transición entre dos momentos de la vida: la infancia y la adultez. Derivado de esto, señalan Benedicto y Morán (2003) se ve a la juventud como un período de incompletud, pues ni son niños, ni son adultos. Es pues un período en el que se admiten una serie de prácticas que “son propias de la edad” y que dan cuenta de su “falta de madurez”. La juventud es también pensada como un período de definiciones que llevarán a la persona a la independencia. Siguiendo a Mora y de Oliveira (2009) entendemos la transición a la vida adulta “[...] como un proceso de emancipación individual, mediante el cual las personas adquieren una mayor autonomía y ejercen un mayor control sobre sus vidas, lo cual se expresa, entre otros elementos, en las posibilidades de elegir y actuar a partir de criterios definidos por el individuo” (p. 267). Hay que considerar sin embargo, que muchas de esas elecciones y definiciones están socialmente construidas, pues los jóvenes eligen de acuerdo a valores e ideas preexistentes, las cuales les dan un sentido a las elecciones y, por tanto, un sentido a sus vidas.

Habrá que añadir además, que estos jóvenes son universitarios, es decir, pertenecen a un porcentaje muy reducido de la población mexicana que ha concretado su ingreso a la universidad,¹ asumiendo que esta elección forma parte de un camino ideado por el estudiante para construir una vida personal (dando satisfacción a su vocación) y una carrera profesional (atendiendo a las demandas institucionales) que le darán reconocimiento social y satisfacción² y le permitirán a corto o mediano plazo, concretar sus sueños y transformar su utopía en una realidad.

¹ Según información del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) sólo 3 de cada diez mexicanos de entre 19 y 23 años de edad ingresan a la universidad. Cfr. <http://www.proceso.com.mx/?p=337820>, consultado el 15 de junio de 2015.

² Partimos aquí del supuesto que el estudiante está cursando la carrera que él quiere y no que, como sucede en muchos casos, cursa la carrera que puede porque lo que necesita es un diploma que le permita competir en el mundo laboral, independientemente de su vocación.

RUTA DE REFLEXIÓN

El camino de reflexión de la práctica docente inicia retomando la vocación, o ser del educador. Freire (2005 y 2010) sostiene que educar es formar sujetos de conocimiento y de acción, actores que gusten de la transformación social para construir realidades más justas y democráticas. El maestro, desde una perspectiva normativa, no puede estar a favor de un sistema opresor, por el contrario debe ser crítico y reflexivo. Esta invitación alienta a comenzar una lectura de la realidad, a ser curiosos, a comenzar la crítica de ser o de estar siendo sujeto de curiosidad y comprensión; para ello se debe asumir la posición de aprendiz y preguntar por lo que ocurre en el mundo y, de manera particular, en un ciclo escolar en donde se forman futuros docentes y gestores educativos.

El objetivo del texto es reconstruir el trayecto de viaje iniciado en la clase de Ocio y recreación, del cuarto semestre de la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa con dos finalidades: 1) vivificar el compromiso de vivir la vocación docente, y 2) buscar formas idóneas de alfabetización científica, es decir, que dentro de nuestra práctica docente logremos tender un puente entre teoría y realidad, entre el mundo global y los sueños de los estudiantes, entre el afecto y la razón. La alfabetización científica es lograr que los contenidos académicos, de una forma creativa y desde la imaginación, sirvan a los estudiantes para comprender el mundo, al mismo tiempo que refuercen los sueños.

Cuando se inicia un curso escolar se comienza elaborando un programa, identificando objetivos, seleccionando lecturas, actividades de aprendizaje y de evaluación. Un ciclo escolar se asemeja a un itinerario de viaje, porque se toma un rumbo, se visitan sitios, es decir, se revisan autores que van siendo interpretados según el contexto histórico-material, se realizan paradas dentro de la ruta que equivalen a momentos de reflexión que llevan a la elaboración o reelaboración de tareas, así como

accidentes que pueden ocurrir como los descubrimientos no esperados o las crisis de los estudiantes. A lo largo de un curso escolar nos percatamos de sucesos que dan pauta a la reflexión sobre el trabajo docente, algunos de los retos que éste enfrenta como parte de la formación de personas y de futuros educadores y, por supuesto, de las propias ideas que mueven a los estudiantes en su quehacer estudiantil y en su formación personal.

Como parte del curso, las tareas fueron un momento importante porque es la forma de vivenciar y experimentar el desarrollo de capacidades tanto epistemológicas (pensar y conocer) como socioafectivas (sentimientos, valores, ideales), además de la posibilidad de vincular los conceptos teóricos con la vida cotidiana. En los ejercicios de tarea se solicitó la lectura de un texto, rescatar las ideas principales y realizar un comentario personal en dos direcciones: 1) cómo lo interpretan en la vida cotidiana, y 2) cómo lo pueden aplicar a la futura tarea de formadores. El supuesto del que se partió en el diseño de esta tarea es que el estudiante puede desarrollar una lectura crítica de la realidad y que esto exige una actitud de curiosidad, de cuestionar cómo se está siendo sujeto de curiosidad, de comprensión del mundo y la condición personal en el mundo (Freire, 2010).

La revisión de tareas llevó a identificar dos momentos clave en el proceso de formación: 1) reconocer aquello que mueve a los alumnos a estudiar educación (la vocación), y 2) el trazo de itinerarios para alcanzar los sueños. La identificación de esos momentos se hizo bajo la categoría de *hallazgo*, entendiéndola como aquello que aparece en el camino, pero que causa gozo, como si de un tesoro se tratara. Tal hallazgo se parecería así a los indicios de la microhistoria (Ginzburg, 1999) en tanto que nos permitirán luego reconstruir una trayectoria. Para ser considerado un hallazgo fue necesaria la reiteración, ya fuera que aparecieran en las conversaciones o intervenciones en clase o en los trabajos escritos. Los hallazgos se fueron registrando por parte del profesor en un anecdotario-bitácora de lo más relevante de las sesiones.

De los hallazgos se buscó describir lo esencial desde la fenomenología. Se propuso descubrir los motivos que orientan a estudiar una carrera en educación, aquello que da sentido e impulsa a seguir estudiando; así como, identificar las cosas internas que dan sentido a la existencia. Heidegger (2014) define a la fenomenología como lo que se muestra, el sacar a la luz, hacer que algo sea visible en sí mismo, aquello que se puede mostrar, en sí mismo y por sí mismo de diversas formas. Estas formas significaron la apertura del ser para contemplar a la persona desde los sueños, imaginación, esperanza, sentimientos, incertidumbre, capacidad para actuar y elegir y aquello que hacen ser al ser. Los datos obtenidos se organizaron en dos grandes bloques: sueños y capacidad de trazar un itinerario de vida.

HALLAZGOS SOBRE LOS SUEÑOS Y EL ITINERARIO DE VIDA

Lo primero que hay que informar es que el trabajo de reflexión surge de estudiantes en educación, de grupos formados principalmente por mujeres con una edad que va de 19 a 22 años de edad. La información se obtuvo en el curso de la materia *Ocio y recreación* del ciclo escolar 2015-1 en la Universidad Autónoma de Querétaro en la Licenciatura de Innovación y Gestión Educativa. Este será pues nuestro estudio de caso.

Un rasgo importante de la práctica docente en esta licenciatura, es formar educadores que ejerzan en el nivel medio superior y superior como profesores de las ciencias sociales; así como diseñadores, gestores y evaluadores en programas socio-educativos y capacitadores en empresas. Se forman docentes con una visión social para que respondan a las demandas de un mundo global, para que por medio de su intervención pedagógica transformen las condiciones de marginación de diversos grupos poblacionales. Una de esas formas de atención es por medio de las metodologías de la pedagogía social, como es el ocio y la recreación, y la educación para la ciudadanía. Por ello, es preciso que la materia logre crear conciencia en los estudiantes de la

importancia de la apropiación de la teoría en la vida personal, porque un educador que no viva la reacción y ciudadanía poco puede motivar con el ejemplo a los otros.

Durante el semestre se tuvieron tres momentos claves de entrega de tareas: la primera, al inicio del semestre, fue la elaboración de un epitafio y un testamento afectivo e intelectual, con el objetivo de que reflexionaran sobre lo que desean hacer de su vida y lo que esperan lograr en el futuro, así como lo que deseaban alcanzar por medio de la carrera profesional. Los resultados fueron los siguientes. El sueño que da sentido y orienta la estancia en la universidad es el deseo de dedicar la vida a un trabajo genérico: 1) ser un buen maestro y trabajar en la universidad, 2) dedicarse a la investigación para hacer aportes al mundo de la educación, 3) trabajar para organizaciones no gubernamentales que trabajen por la dignificación de las personas. La utopía es dedicar la vida a la tarea de humanizar, se tiene la idea del trabajo como proyecto de construcción de sí, como un estilo de vida.

En un segundo momento, se retomó el epitafio y el testamento, para pensar en la construcción del futuro, pero además, se elaboró una narración en la que el estudiante imaginaba el día de su muerte y pensaba, alrededor de ella, las personas que estarían dolidas por la pérdida, lo que dejarían a la humanidad y lo que nunca lograron consolidar, con el objetivo de reflexionar sobre aquellas actividades que son causa de gozo que dejamos de hacer, y a qué cosas les dedicamos más tiempo y en qué otras ni las pensamos como una opción en el itinerario de vida. Sobre el día de la muerte encontramos que la visualizaron a largo plazo, ocurriendo en una edad promedio de 60 a 80 años. Quienes llorarían por ellas y ellos serían padres, hermanos y amigos; no lograron visualizar con claridad la vida personal en cuanto al estado civil, maternidad o paternidad. La proyección de vida tuvo al trabajo como centro de realización,

quedando marginados los ideales para la vida personal. Esto nos habla de una fragmentación en la construcción de la persona. La razón y los afectos se viven separados, una cosa no puede estar unida a la otra. Finalmente, entre las cosas que nunca lograron realizar aparecen: saltar del *bongy*, aprender a tocar la guitarra o tomar clases de baile. Dejarían libros sobre sus investigaciones, y una huella trascendental en las personas con quien compartieron el aula.

Como tarea final, visualizaron el cómo quieren estar y ser en una vida futura como profesionistas y personas, e hicieron figuras de plastilina para comparar de forma visual su reflexión. Esto con el objetivo de que lograran identificar las acciones concretas para alcanzar sus sueños de vida. Los resultados fueron los siguientes: 1) se sienten en crecimiento y con deseos de darse a los demás por medio de una carrera, 2) algunos se sienten en crisis acomodando un proyecto que reconcilie vida laboral y vida personal, 3) sólo una minoría aspira a crecer y atender la parte espiritual y ensanchar la capacidad de amor. Una cosa en común que tienen sus ideales es la poca claridad de cómo alcanzar los sueños.

Una actividad complementaria fue hacer la lista de actividades para alcanzar los sueños y no lograron identificar acciones y momentos. En relación al proyecto profesional sólo se imaginan que deben seguir estudiando, pero no imaginan qué dificultades pueden encontrar para alcanzar los sueños y el cómo resolverlas. Respecto a la vida personal sienten que viven estresadas(os), cansadas(os), sin realizar actividades que les hagan la vida feliz, porque se sienten alejados de los afectos de los otros. Estos son elementos claves, porque el proyecto de modernidad ha hecho énfasis en el progreso a través de lo material, así como en la razón de la ciencia y ha nulificado la vida emocional y espiritual de los sujetos.

RETOS DE UNA PRÁCTICA DOCENTE REFLEXIVA

Resulta esperanzador que las y los estudiantes reconozcan un sueño, que imaginen un itinerario de vida en resistencia y en oposición al propuesto por la modernidad. El reto de la práctica docente es, justamente, educar no sólo en conocimientos y metodologías, sino también en la imaginación para trazar los senderos. Es rescatable que su proyección de vida esté orientada por el sentimiento amoroso a la docencia, investigación e intervención en espacios marginados, se proyectan donando la vida a favor de procesos de humanización del otro, aunque no lo tengan claro respecto de sí mismos. La tarea pendiente del profesorado consistirá en propiciar espacios de reflexión sobre, por ejemplo, los estereotipos de “buenos profesores”, porque hasta en esto se nota la ambivalencia en sus sueños y más aún en las formas de alcanzarlos, sobre las condiciones del trabajo “sobre los otros”, las cuales están cada vez más institucionalizadas y más alejadas de la vocación (Dubet, 2013).

A la pregunta ¿cómo el mundo global impacta en la construcción de los sueños y los itinerarios de vida de los jóvenes estudiantes de la licenciatura en cuestión? Se encontraron las siguientes formas: 1) colocan al centro de la vida lo laboral, aunque sea la frescura del trabajo genérico, la tarea es conservar este sueño, así como dejar en claro las condiciones del mundo material. 2) Anhelan ser un “buen profesor” (aunque no tengan claro en qué consiste); piensan el trabajo como vocación, porque están aún más orientados por la pasión y la vocación que por la vida institucional que regula y norma las prácticas cotidianas; la humanización aparece como centro de la docencia, sin embargo, no se alcanzan a visualizar estrategias para humanizar/humanizarse en un mundo deshumanizado. El reto es educar en sentimientos, en la concientización de la humanización como tarea personal y social. 3) La fragmentación entre la razón y los afectos, por un lado se busca una profesión, pero no se

identifica aquello que hace feliz más allá de la docencia; el reto será construir una educación para la conformación de una vida en comunidad, que busquen actividades que mantengan viva la llama de la vocación docente y la plenitud de una vida personal, lo cual podría surgir del fomento de espacios de convivencia más allá de lo meramente intelectual y de una reconceptualización y revaloración del ocio como un espacio de creación de sí mismo.

Es preciso que el trabajo en aula logre el maridaje entre utopía y vida material, porque las condiciones del mundo moderno no deben “deshidratar” la ilusión de cambio y de ser más. El reto es enseñar a ser feliz en el entorno que nos toca vivir, para ello el profesorado también debe reflexionar en sus sueños e itinerarios, porque debemos hacernos acompañar de la palabra y la acción que es el ejemplo. Debemos pensar y actuar, desde nuestra propia existencia como personas y profesores. Habrá que potenciar el vivir en la imaginación, comunicación y acción social, este es el principal reto que enfrentamos.

CONCLUSIONES

El mundo moderno, globalizado, líquido, ha fragmentado la forma en que vivimos e imaginamos la vida. Tal fragmentación ha implicado la imposibilidad de planear y pensar un futuro a largo plazo, pues las exigencias actuales nos conducen por el camino de la flexibilidad, el cambio y la adaptación permanente. Frente a estas condiciones, en el ámbito de la educación, se vive la paradoja de satisfacer la vocación y encontrar en ella un espacio de realización personal o someterse al mundo institucionalizado y lograr una carrera exitosa en el mundo profesional, pero alejado del gozo y la realización vocacional. Frente a esta paradoja, nos preguntamos cómo un joven estudiante de una licenciatura en el área educativa vive sus sueños y traza un itinerario de vida, así como qué retos se vislumbran, a través de sus resultados, para los profesores.

El trabajo nos muestra que los jóvenes universitarios piensan su vida futura articulada en torno al trabajo. El itinerario que construyen está, hasta este momento, guiado por la vocación, sin embargo, no vislumbran con claridad la ruta que deben seguir para alcanzar sus sueños. En segundo lugar, encontramos que existe una fragmentación entre lo personal y lo laboral. La parte laboral la tienen más o menos clara pues sólo aparece genéricamente, estereotípidamente, mientras que hay una incertidumbre respecto de su vida personal.

Respecto de los profesores, encontramos que el principal desafío de la educación es educar para la vida, no sólo en contenidos y habilidades para el ejercicio profesional, sino en dar sentido a la existencia, imaginar lo que verdaderamente deseamos ser más allá de los estereotipos de la vida moderna e institucionalizada. Para alcanzar este objetivo necesitamos, dentro del trabajo áulico y tutorial, despertar la capacidad de contemplación del mundo para percibir la realidad de una forma distinta, no sólo como el lugar en el que transcurre la vida, sino como el espacio en el que se construye la vida. En segundo lugar, jugar con herramientas conceptuales para su interpretación y comprensión, para finalizar en la acción que transforme, y es aquí donde se tiene que acompañar, desde la imaginación y afectos, las formas de transitar por la vida de los jóvenes universitarios que están en proceso de construcción de sus sueños e itinerarios de vida. Tenemos que despertar del letargo y de la fantasía del progreso que nos trajo la modernidad para empezar a pensar en otras formas de imaginar el futuro. El celo docente nos reclama abrir el abanico de posibilidades para transitar en este mundo dándose.

El primer paso a dar es la misma formación continua del docente, que atienda a sus sueños, que mire su camino andado y visualice el futuro para reconfigurar el sentido de su existencia. Cuando logremos construir un proyecto personal, también lo haremos de forma comunitaria y la promesa de una ciudadanía comprometida será una realidad en construcción.

Referencias:

- Bauman, (2013). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica. Serie: Sociología.
- Bauman, (2013a). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica. Serie: Sociología.
- Benedicto, J. y Morán, M. L. (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. España: INJUVE.
- Dubet, F. (2013). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa Editorial. Col. Sociología. Serie: Cla-de-ma.
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretenda enseñar*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Ginzburg, C. (1999). *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*. España: Muchnik Editores SA.

Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. España: Graó.

Heidegger, M. (2014). *Ser y tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lebrunée, M. E. (2010). (coord.). *Historias y trayectorias. Relatos y reflexiones de la vida en el trabajo*. Argentina: Ediciones Suárez.

Lipovetsky, G. (2011). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Editorial Anagrama. Colección Compactos.

Mora, Salas M. y de Oliveira, O. (2009) Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades. En *Estudios Sociológicos*. (pp. 267-289). Vol. XXVII. No.79. México: El Colegio de México AC.

Revista Proceso. Recuperado de:<http://www.proceso.com.mx/?p=337820>

Sennett, R. (2010). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama. Colección Argumentos.

LA COMUNICACIÓN, APRENDIZAJE INVISIBLE Y EL CIBERLENGUAJE: SU INSERCIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO

Carla Beatriz Capetillo Medrano

INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas contemporáneos que enfrenta la educación se relaciona con la comunicación, el ciberlenguaje y el aprendizaje invisible que se presentan en los procesos educativos. Los educadores tienen una tarea comprometida con la relación en el otro. La educación lleva de manera inseparable un proceso de comunicación. Es ponernos en contacto e interacción con los estudiantes y las personas que integran la institución escolar. La constitución de uno mismo como sujeto social está mediada por el lenguaje y la comunicación. La educación es una actividad social “en el sentido de lo que significan las diarias interacciones de enseñanza aprendizaje” (Prieto, 2005, p. 20). Este carácter comunicativo de la educación se nos ha olvidado. La categoría de comunicación en educación plantea abordar el acto educativo desde el paradigma de la complejidad, con el fin de comprenderlo y darle sentido.

Como ya se ha mencionado, los docentes en su práctica cotidiana se enfrentan a problemas emergentes de diversos tipos. Uno de ellos, se originó con el desarrollo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, a saber, el ciberlenguaje y las nuevas formas de comunicación. Con este desarrollo de las TIC, surgen inventos como la Internet y la Web 2.0. Se sabe de antemano que Internet “es una conjunción de redes informáticas con reglas comunes que permite enviar mensajes desde cualquier ordenador central (o servidor) de una red a cualquier servidor de otra” (Crystal, 2002, p. 13) y que se originó en los años 60’s en Estados Unidos a modo de red experimental y se desarrolló hasta adentrarse en otros campos como la milicia,

las universidades, empresas, etc. (Crystal, 2002), sin embargo, esta invención revolucionó en general todas las prácticas sociales, entre ellas la educación formal e informal. Ahora bien, en los últimos años los avances tecnológicos se manifiestan con la creación continua, en el mercado, de equipos y software innovadores, creativos y potentes.

Las configuraciones discursivas en torno a la comunicación digital y a la cibercultura parecen seguir el mismo patrón de aceleración: “[...] todavía no se había terminado de definir al “hipertexto” cuando ya se pasó a “hipermedia”, y apenas se estaban descubriendo los secretos de “multimedia” cuando llegó la “convergencia”, y también las “interfaces”, “tecnología push”, “on-demand”, etc.” (Pardo y Scolari citado en Cobo y Pardo, 2007, p. 33). Según Cobo y Pardo (2007) existe un ley llamada Moore semántica: “[...] que trabaja del mismo modo que la aceleración tecnológica; promoviendo una obsolescencia terminológica planificada abandonando conceptos de poco uso y rediseñando nuevas palabras constantemente, pensando más en el marketing viral que en su necesidad lingüística” (p. 37). Porque debemos estar conscientes que la Web 2.0 es una configuración de tres aspectos importantes: tecnología, comunidad y negocio, según Cobo y Pardo (2007). Además, añaden que los jóvenes de ahora, especialmente en los países desarrollados, son los mayores consumidores de los contenidos web, esto debido a su alfabetización digital y que pertenecen a la generación red. Cobo y Pardo (2007) los caracterizan como audiencias volátiles, que no respetan los derechos de copyrighth, ni admiten publicidad. Con el surgimiento y desarrollo de las TIC, pasamos a ser una sociedad de la información y conocimiento, pero aún no alcanzamos el paso a una sociedad de la comunicación.

LA COMUNICACIÓN Y EL APRENDIZAJE INVISIBLE COMO PARADIGMAS EMERGENTES EN LA EDUCACIÓN

En la actualidad, el paradigma vigente de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación según Navarro (2009), está en crisis y está siendo desplazado por otro. Este nuevo paradigma emergente es el de la comunicación. Los docentes necesitan comunicarse con sus estudiantes, los padres de familia con los maestros, los estudiantes con otros estudiantes, y los directivos y autoridades se comunican también con la comunidad escolar. Vivimos en una época en la que abundan los avances tecnológicos en cuanto a comunicaciones, pero estamos “incomunicados” e interactuamos sin sentido en una vorágine de información.

Muchos procesos de comunicación que se gestan en las instituciones educativas tienen lugar en el ciberespacio. Las secretarías se comunican a través de correos electrónicos o de redes sociales a diferentes organismos gubernamentales, algunos docentes reciben trabajos mediante correos electrónicos, la comunicación entre los estudiantes fluye a través de diversas redes sociales, incluso dentro del mismo salón de clases, etc. Es indudable que la comunicación en la educación está mediada ya, por el ciberlenguaje y la cibercultura.

Aunque existe esta transformación en la comunicación en la educación con la inserción de las TIC, los problemas de comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje son de tal magnitud, que la relación, como dice Prieto (2005) sigue presentándose sólo en palabras y contenidos de información. Por ejemplo, se convive con estudiantes en el aula, pero se acaba el ciclo escolar y ni siquiera se conocen los nombres de quienes están al frente tomando apuntes, participando o conviviendo todos los días. Para este autor, esta omisión es considerada como un tipo de violencia. Una tarea de los educadores

es construir civilización y “Construir civilización es disminuir la violencia” (Prieto, 2005, p. 30). Cuando no se atiende a los estudiantes o se simula el quehacer docente se ejerce un cierto tipo de abandono en el estudiante y, por lo tanto, un singular tipo de violencia, porque una labor de los docentes es ayudarle al estudiante no sólo a aprender información ni contenidos, ni a usar las TIC, sino a constituirse como sujeto, a transformarse, reconocerse y repensarse.

Es importante señalar que desde que el docente entra al salón de clases está comunicando, ya sea de manera verbal o no verbal, los gestos, el contacto visual, la manera en que hace uso del espacio (proxémica), paralenguaje, a través de los aromas, o del tacto y, a su vez, el docente recibe una variedad de mensajes verbales y no verbales de sus estudiantes. En la vida cotidiana de las escuelas se tejen configuraciones discursivas en distintas direcciones y niveles, en distintos planos discursivos.

La investigación que se realiza en la Universidad Autónoma de Zacatecas sobre el ciberlenguaje en redes sociales, da cuenta que el hilo discursivo de la mayoría de las comunicaciones establecidas por los estudiantes en las redes sociales son las relaciones interpersonales o la interacción humana. Fragmentos discursivos como el de la amistad son los preferidos por los estudiantes. Abordando de manera mínima fragmentos discursivos que se refieren a tareas, trabajos académicos o asuntos escolares.

Cabe mencionar, que en cuanto a la comunicación que se realiza en redes sociales, el 78% de la muestra no comprende en su totalidad los mensajes que aparecen en la red social Facebook, generando con esto ruido en la comunicación (Capetillo, 2013). Los datos que se obtuvieron en dicha investigación se pueden contrastar con los datos que surgen en las Consultas Infantil y Juvenil que realiza el Instituto Federal Electoral por ejemplo, en el año 2012, la consulta realizada en el distrito 4 de Zacatecas, arrojó datos interesantes como el que los estudiantes

de secundaria confían más en sus amigos (con un porcentaje de 80.05%), que en los maestros (74.4%). Además un 61.4% del total de niños y jóvenes en este distrito mencionaron que no tienen las instalaciones ni el equipo que se necesita en las escuelas. Lo anterior, da cuenta que siguen existiendo áreas de oportunidad en el ámbito de la comunicación e interacción entre maestros y estudiantes; y, por otro lado, también deja al descubierto que todavía en esta época hay escuelas que no cuentan con las TIC, ni con el equipo necesario para llevar a cabo su tarea. La comunicación es mucho más que enviar mensajes o “poner algo en común”. Como práctica social es un encuentro y reconocimiento con la *otredad*. Es constituirnos como sujetos.

Con el desarrollo de las TIC en el aprendizaje de los estudiantes surge también un nuevo paradigma emergente de la educación denominado *Aprendizaje invisible* sustentado por Cobo y Moravec (2011). Actualmente está en construcción. *Aprendizaje invisible* es una nueva contribución que se hace desde el Laboratorio de Mitijans Interactius (LMI) de la Universidad de Barcelona en el que se reflexiona y analiza sobre la educación y los importantes cambios que se están produciendo a partir de la revolución de los medios. Es un paradigma que intenta ser inclusivo. En el entorno de la Web 2.0 los usuarios actúan de la manera que desean, ya sea en forma tradicional y pasiva o en forma activa, innovando y creando, navegando por el espacio y la cibercultura. Según Cobo y Moravec (2011, pp. 11-12)

Aprendizaje invisible gira alrededor de tres ejes: compartir experiencias y perspectivas innovadoras, orientadas a repensar estrategias para aprender y desaprender continuamente; promover el pensamiento crítico frente al papel de la educación formal, informal y no formal en todos los niveles educativos; y, finalmente, contribuir a la creación de un proceso de aprendizaje sostenible (y permanente), innovando y diseñando nuevas culturas para una sociedad global.

Schimidt (2010) citado en Cobo y Moravac (2011) plantea que los actuales modelos de la educación superior están en crisis, ya sea por el desfase entre los conocimientos y habilidades enseñadas, como por las competencias que requiere el mundo económico-globalizado, una educación de corto alcance que no prepara para los desafíos del futuro ni para las problemáticas actuales. Planes y currículos de formación obsoletos, rígidos, desfasados, fragmentados que se caducan en dos o tres años de estudio. Por lo que se necesita pensar en modelos de aprendizaje continuos, flexibles que promuevan los saberes disciplinares, pero también que estimulen competencias necesarias para enfrentar las problemáticas actuales.

Pero, ¿qué es el *aprendizaje invisible*?

El aprendizaje invisible es una propuesta conceptual que surge como resultado de varios años de investigación y que procura integrar diversos enfoques en relación con un nuevo paradigma de aprendizaje y desarrollo del capital humano, especialmente relevante en el marco del siglo XXI. Este enfoque toma en cuenta el impacto de los avances tecnológicos y las transformaciones de la educación formal, no formal e informal, además de aquellos meta espacios intermedios. Bajo este enfoque se busca explorar un panorama de opciones para la creación de futuros relevantes para la educación actual (Cobo y Moravec, 2011, p. 23)

Este enfoque no está reducido a un espacio o momento particular de aprendizaje. Es una propuesta que se adapta a cada contexto. Propone una revolución de ideas, es un diálogo abierto y provocativo. ¿Pero por qué se le denominó aprendizaje invisible? Porque el aprendizaje no formal que se adquiere en el ciberespacio parece un aprendizaje que no se ve, que pasa desapercibido por quienes detentan el poder, pero que sin lugar a dudas se da en los sujetos. Porque como dice Cobo y Moravec (2011, p. 25) “[...] lo invisible no es lo que no existe,

sino aquello que no es posible observar”, invisible porque es la imposibilidad de registrarlo con los ojos y eso sucede con las TIC inmersas en los procesos educativos.

A veces se aprende más en el ciberespacio y de la cibercultura que en los procesos de enseñanza- aprendizaje llevados en el aula. “Si todo uso de Internet es potencialmente educativo, este proceso de aprendizaje debe ser visible para los estudiantes, los educadores y los responsables políticos” (Cobo y Moravec, 2011, p. 16) es decir, “[...] la educación demanda una mejora ecológica, sistémica, de largo aliento y que a su vez resulte inclusiva” (p. 20). Quizá este aprendizaje sea invisible porque como lo mencionaba Foucault “[...] el saber es poder” y a ¿quién le conviene no legitimar los aprendizajes o que sigan siendo “invisibles”? “[...] parece una ironía que hoy, cuando el discurso de una sociedad basada en el conocimiento se ha asentado de manera global, no sea posible dar una respuesta adecuada a la demanda de los interesados en estudiar” (p. 19).

En la actualidad nuevos modelos educativos surgen planteando las ideas anteriormente señaladas, por ejemplo, el modelo P2PU que se construye desde tres ideas clave: “Aprendemos de todos, por todos, acerca de casi cualquier cosa” (Cobo y Moravec, 2011, p. 20). Es un modelo de educación informal basado en comunidades de aprendizaje. Utilizando el paradigma emergente de comunicación y educación antes mencionado. Este modelo quizá no opere en todas las disciplinas, pero es una propuesta innovadora. Es gratuito y tiende a la apertura, a fomentar la inclusión y a la transferencia horizontal de conocimientos.

Por lo anterior, es necesario replantear el papel de la educación y de las instituciones educativas en este nuevo contexto de las TIC, que abarque la ecología de la educación y el análisis y la reflexión de la era “eco-info-bio-nano-cogno” como lo plantea Cobo y Movarec (2011).

LA CIBERCULTURA, CIBERESPACIO Y CIBERLENGUAJE EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Ahora bien, esta comunicación está permeada de lo que acontece en la cibercultura, en el ciberespacio. Se entiende por cibercultura una categoría analítica que hace referencia a una meta cultural que incluye a la cultura y la reorganiza, además propone como guía la reflexividad constructiva, creativa, configuradora. Tiene una dimensión estética y epistemológica, metodológica e instrumental (Galindo, 2006) e incluye procesos complejos. Y el ciberespacio es entendido como “[...] para captar la idea de un universo de información, presente o posible, en formato digital (superautopistas de la información)” (Crystal, 2002, p. 13) podemos decir entonces que la cibercultura y el ciberespacio ya se insertaron en los procesos educativos. Pero, ¿qué deben hacer los docentes, estudiantes y autoridades ante este acontecimiento? ¿podemos compararlo como cuando los medios (como en el caso de la televisión y la radio) se implantaron en el ámbito educativo y mediaron los discursos y la cultura de los estudiantes? Recordemos a autores como en el caso de Virilio (1999) que realiza un análisis profundo de las consecuencias que puede generar la tecnología y comenta que todo desarrollo de ésta trae sus consecuencias, su antítesis, su accidente. Comentamos acerca de las bondades de la tecnología, pero aún no se analizan las repercusiones que trae su surgimiento.

El ciberlenguaje que es utilizado en internet y también en dispositivos móviles como el celular, es un lenguaje que ya es inherente a los procesos educativos. Desde los estudiantes de educación básica hasta posgrado, lo utilizan y lo plasman incluso en sus apuntes académicos, al mismo tiempo, se trata de un suceso más complejo, de una “revolución lingüística” (Crystal, 2002, p. 8) que transforma nuestros pensamientos, cultura, identidad, comunicación, percepción, comportamientos y, en general, a los sujetos. Se observa en Guadalupe, Zacatecas

cómo las redes sociales son utilizadas por los estudiantes para humillar y violentar a sus compañeros, generando problemas que, si bien se originan en las redes sociales, pasan a formar parte de las instituciones educativas.

Al realizar en el 2013 una investigación con un enfoque cuantitativo sobre el *Discurso en Redes Sociales. Alternativa para promover el pensamiento crítico y la calidad de vida en adolescentes* (Capetillo, 2013) se obtuvo como resultado que existe una correlación entre estos tres ejes de investigación. Es decir, que el discurso escrito en las redes sociales se relaciona con la calidad de vida y el pensamiento crítico en variables que tienen que ver con la interacción social, las relaciones interpersonales y la comunicación, pero también con variables que tienen que ver con el desarrollo personal. En estos resultados podemos observar que mejorando la comunicación en el proceso educativo, traerá beneficios inmediatos en la calidad de vida, el pensamiento crítico y el aprendizaje de los y las adolescentes.

Desafortunadamente, en los municipios de Guadalupe y Zacatecas, de acuerdo a la anterior investigación, a pesar de que estos mensajes en redes sociales permiten la comunicación, esta no se explota al 100% de su capacidad. Ya que el uso de esta gran cantidad de símbolos, iconos, faltas de ortografía, contracciones, etc. genera un ruido en la comunicación. El 78% de la muestra no comprendió los mensajes en su totalidad (Capetillo, 2013).

Las variables que tienen que ver con la lectura y escritura de textos que atienden las normas y reglas ortográficas potencializa la comprensión y el intercambio de los mensajes, no sólo en redes sociales, sino en los procesos educativos. Una estrategia para enfrentar las problemáticas en torno al ciberlenguaje y la comunicación en estos procesos es la concientización a los estudiantes de la importancia que tiene el leer y escribir textos atendiendo las reglas y normas de sintaxis, aún en las redes sociales, los celulares, u otro tipo de tecnología. En los discursos de los adolescentes y jóvenes aparecen ideas posmodernas como el que escriben así, por ahorrarse tiempo, espacio y dinero. O

simplemente, por moda. Los docentes (mediadores culturales) debemos promover que, aunque sean microtextos, éstos deben estar escritos correctamente. Ya que el uso del lenguaje plantea otras consideraciones importantes.

Crystal (2002), por ejemplo, mencionó que lo que resulta evidente de inmediato respecto a Internet, es su naturaleza lingüística. Este mismo autor señala que “Si Internet es una revolución, será probablemente una revolución lingüística” (Crystal, 2002, p. 8). Pero, ¿por qué una revolución lingüística? Quizá este planteamiento se deba a la importancia del lenguaje en la constitución de los sujetos, su identidad y cultura. No importa de qué idioma se trate. Esta revolución también abarca no sólo el español, también los demás idiomas. La importancia de este planteamiento estriba en que: “El lenguaje no representa la realidad sino que la construye, es decir, al nombrarla, no sólo la nombramos sino la erigimos, la convocamos, a ser parte del lenguaje y por ello sólo tenemos acceso a una realidad significada” (Vargas, 1998, pp. 64-65). Según Ramírez y Anzaldúa (2005, pp. 30-31) “[...] cuando se habla de que la constitución del sujeto es gracias al lenguaje, se alude a la dimensión social e intrasubjetiva... El sujeto y el lenguaje existen en una dialéctica, en una lógica inseparable [...]”.

La importancia del lenguaje en los sujetos es incuestionable, ya que tiene que ver en la constitución de los mismos, en la conformación de la identidad y la cultura, en el reconocimiento de otros, en la conformación de diversos dispositivos.³ La subjetividad se crea y recrea en la utilización del lenguaje y la comunicación. Al poner en común los significados y sentidos propios, y de los otros. Se observa entonces que el concepto de ciberlenguaje tiene explicación desde los sujetos y la subjetividad. Desde la cultura, la identidad, la comunicación y el discurso.

³Término utilizado por Foucault, para referirse a “[...] formaciones que constituyen objetos y sujetos entramados por discursos, que vehiculizan saberes e inducen acciones, relaciones de poder, que son fuerzas en lucha y contradicción” (Anzaldúa, 1998, pp. 2-7 citado en Ramírez y Anzaldúa, 2005).

A este lenguaje de internet se le conoce también como ciberlenguaje, ciberhabla o discurso escrito en internet, entre otros nombres y presenta características peculiares como el uso de emoticonos, símbolos, signos, íconos, faltas de ortografía, contracciones, similitudes al lenguaje oral, ausencia de normas y reglas usadas comúnmente en el idioma español, entre otros aspectos. El ciberlenguaje traspasó las fronteras del ciberespacio y lo encontramos en los cuadernos de los estudiantes, en apuntes académicos, ya que, con el ciberlenguaje y la comunicación en redes no sólo se transforma la forma de escribir, sino que se modifica nuestra percepción, las estructuras del pensamiento, nuestra identidad, etc.

Algunos ejemplos de ciberlenguaje que utilizaron los estudiantes en sus mensajes en Facebook: “kmo estas, ola k aces”, “Lo kqe QiI3e@s kqe l@ j3Nt3 s3@” “ola q ases”. En entrevistas realizadas a estudiantes de secundaria se les preguntó: qué significaba Facebook para ellos y qué sentían cuando se escribían y se comunicaban por esta red social, entre sus respuestas mencionaron: “Una red social con la que te puedes comunicar con diferentes personas y saber chismes de otras”, “Representa distraerte o platicar con alguien y decirle algo que no pudiste decirle en persona”, “Para mí significa poder comunicarnos, ver fotos”, “chismógrafo donde la gente puede espiarte”, “Pues está bien que exista esta red pues te comunicas con la familia que vive lejos... pero a veces es malo porque mucha gente tiene cuentas falsas”, “Escribir en Facebook es escribir con libertad”, “Es como desahogarme”, “Escribir así en Facebook es estar a la moda”, “No, lo sé.. Bipolaridad”, “Al escribir, “siento mariposas en el estómago”, “Siento emoción o alegría porque hablo con mis amigos”, “Pues liberar palabras, sentimientos, expresiones, etc... que no podemos decir de cierta manera”, “Para mí, esta forma de escribir representa un retroceso en la forma de pensar del ser humano como si estuvieran empezando a hablar y de la comunicación, pues, que es muy mensa en ciertos sentidos”. En estas entrevistas se puede notar el tema de la amistad en sus discursos, la variable que se presenta de relaciones interpersonales. Se observan

cuestiones de identidad, su “yo real” se transforma a un “yo virtual”. Se observa también, la importancia de la imagen en sus vidas, lo que Sartori llamó el *Homo videns* (1998). Por todas las consideraciones anteriores, se requiere profundizar ahora en el ciberespacio, el ciberlenguaje y la cibercultura de los estudiantes, ya que este tema aún está en construcción.

COMENTARIOS FINALES

En los procesos educativos se requiere además de establecer adecuados sistemas de información y sistemas del conocimiento; sistemas y redes de comunicación, que permitan la creación de vínculos intersubjetivos, con los otros, para plantear como dice Galindo (2006) “mundos posibles” dotados de significado y sentido para los estudiantes. Se necesita recuperar al sujeto a través del establecimiento de redes de comunicación, no sólo mediatizadas por las TIC, sino también de manera interpersonal y presencial cara a cara. Donde el docente interactúa con los estudiantes, y a su vez con los demás sujetos involucrados en el proceso educativo (directivos, autoridades, padres de familia, personal de apoyo, etc.). Finalmente, Internet y la comunicación virtual no pueden suplir la comunicación presencial, real, cara a cara. Hay que ser conscientes que internet todavía no nos ha podido dar la trasmisión del olor, sabor y el sentido del tacto (Navarro, 2009), ni la riqueza de estímulos que genera una comunicación, no verbal, incluyendo la proxémica, el paralinguaje, el sistema cronémico (tiempo), diacrítico y toda la conducta gestual.

Necesitamos recuperar la comunicación perdida, vivimos en un mundo, con mucha tecnología, pero estamos incomunicados, o no sabemos hacerlo. En Zacatecas, a través de las observaciones realizadas, se perciben en los espacios escolares, en las prácticas y procesos educativos, una comunicación “a medias”, que limita el desarrollo de los aprendizajes, porque es en el lenguaje y la comunicación en donde se nutre la cultura, se constituyen los sujetos, la identidad, los vínculos intersubjetivos y de solidaridad. Es a través de la comunicación me-

diante el ciberlenguaje y la cibercultura donde se construyen aprendizajes significativos y colaborativos. Y pese a que se prohíbe el uso de celulares en las escuelas, muchos estudiantes lo utilizan en el interior de la misma, comunicándose en redes sociales o realizando alguna búsqueda de información pero “a escondidas” de las autoridades del plantel. El llevar los celulares inteligentes a la escuela se asemeja a una especie de contrabando. Necesitamos crear ambientes y redes de comunicación entre los sujetos educativos. Convertir los procesos educativos en procesos de comunicación, donde fluyan los aprendizajes y la comunicación horizontal.

Es necesario como docentes, promover la lectura y escritura en todos los niveles, como fuente de potencialización de la comunicación y el ciberlenguaje, ya que es una necesidad apremiante porque desarrolla las funciones psicológicas superiores que permiten el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y que permitirá ver lo que está “invisible” ante nuestros ojos. Se requiere concientizar a las instituciones educativas y a los sujetos de las mismas, sobre la importancia de escribir atendiendo las reglas y normas del español y la importancia del lenguaje para la conformación de nuestra identidad, cultura, aprendizajes y constitución como sujetos.

Además de lo anterior, se requiere socializar los resultados de diversas investigaciones referentes a estos paradigmas emergentes de la educación y la comunicación en la comunidad escolar (alumnos, docentes, autoridades, padres de familia), promoviendo a la vez, una educación para los medios y una educación inclusiva, dialógica, flexible, ecológica como el *Aprendizaje invisible*, que plantea nuevas formas de repensar, analizar y reflexionar lo que sucede en las instituciones educativas mediadas por las TIC.

Es importante como docentes e investigadores de la educación el plantear modelos educativos y de comunicación que rescaten el contexto y la cultura regional, promoviendo la identidad en el ciberespacio y la cibercultura.

Referencias:

- Capetillo, C.B. (2013). *El Discurso escrito en redes sociales. Alternativa para promover el pensamiento crítico y la calidad de vida en adolescentes.* (Tesis doctoral). Saltillo: Universidad Autónoma de Coahuila.
- Cobo, C. y Pardo, H. (2007) *Inteligencia colectiva o medios fastfood.* Barcelona/México: Grup de Recerca d'InteraccionsDigitals, Universitat de Vic/Flacso. Recuperado de <http://www.planetaweb2.net/>
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación.* Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Recuperado de www.aprendizajeinvisible.com
- Crystal, D. (2002). *El lenguaje e Internet.* España: Cambridge University Press.
- Galindo, J. (2006). *Cibercultura. Un mundo emergente y una nueva mirada.* México: CONACULTA/Instituto Mexiquense de Cultura.
- Navarro, L. (2009). Construcción del ciberlenguaje escrito de la generación Red en el paradigma de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación: La comunicación del Milenio. En *Questión, Revista especializada en periodismo y comunicación* 1(24), Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/881/782>
- Prieto, D. (2005). *La comunicación en la educación.* Argentina: La Crujía.

Ramírez, B. y Anzaldúa R. (2005). *Subjetividad y relación educativa*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Argentina: Taurus.

Vargas, L. (1998) ¿La subjetividad del sujeto o el sujeto de la subjetividad? En Jaidar, I. et al. *Tras las huellas de la subjetividad* (pp. 64-65) México: UAM-X.

Virilio, P. (1999). *El ciber mundo, la política de lo peor*. España: Cátedra.

DECONSTRUCCIÓN DE ASIMETRÍAS DE GÉNERO: UNA ASIGNATURA PENDIENTE EN LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

Norma Gutiérrez Hernández

“Nuestra cultura ha organizado de manera muy esquemática las identidades. En este mundo, que es un sistema de especializaciones para poder vivir, unos son especializados hombres y otras mujeres. No se nace hombre o mujer con todo lo que ello significa en nuestra cultura. Más allá de la biología, somos seres contruidos, históricos, no naturales.”

Marcela Lagarde

MARCO INTRODUCTORIO

La educación de las personas implica un desarrollo integral en distintos campos, por un lado se refiere a una instrucción, es decir, a una acumulación de conocimientos en un área o disciplina específica; al mismo tiempo, implica un desarrollo conductual, una orientación en valores, así como una formación física y de carácter artístico –en mayor o menor medida-. Visto en estos términos, es a través de la educación que las personas adquieren un perfil, a partir del cual se insertan en un orden social. A la luz de esta consideración, se hace hincapié en la desigualdad que priva en los procesos formativos de las personas, en tanto que están permeados por un matiz de género,⁴ lo que incide

⁴Retomo esta categoría de análisis en la acepción que especifica Tuñón: como una construcción social del sexo, como un concepto eminentemente histórico, conformado por “[...] creencias, valores, actitudes, formas de comportamiento, rasgos de personalidad e, incluso, actividades que sustentan y ejercen hombres y mujeres y que son, precisamente, las que hacen la diferencia y jerarquía social entre unos y otras” (Tuñón, 1991, pp. 8 y 9). De igual forma, en la óptica de Scott: “[...] el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos, y el género es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder” (Scott, 2008, p. 65).

en dos tipos de seres humanos. De esta forma, las personas son educadas de acuerdo al sexo que tienen y esta situación trasluce parámetros inequitativos de beneficio e impacto social. Ahora bien, es justamente a partir de un proceso de deconstrucción de identidades de género y educativo que los hombres y las mujeres podemos alcanzar estándares de equidad, lineamientos que se consideran necesarios en la sociedad contemporánea.

LA INSCRIPCIÓN SOCIAL DE LAS PERSONAS

Savater (1997) señala que las personas tenemos dos nacimientos, por un lado, está el de carácter biológico y después, el de índole social. Esto es, el niño o la niña pasa por dos alumbramientos:

[...] la primera en el útero materno según determinismos biológicos y la segunda en la matriz social en que se cría, sometido a variadísimas determinaciones simbólicas –el lenguaje la primera de todas- y a usos rituales y técnicos propios de su cultura (p. 25).

En otras palabras, este autor menciona que “[...] los humanos nacemos siéndolo ya pero no lo somos del todo hasta *después*”⁵ (Savater, 1997, p. 24). Efectivamente, como personas venimos con un cúmulo de factores y herencia biológica, empero, nuestra dimensión social es fruto de un proceso paulatino de educación, un proceso que adquiere múltiples formas y es alimentado por un concierto de instituciones.

Berger y Luckmann (2006) coinciden con esta apreciación, plantean que las personas no nacen siendo integrantes de una sociedad, sino hasta que atraviesan por un proceso de socialización, el cual se divide en dos etapas:

La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se

⁵ Cursivas en el original.

convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad (p. 164).

Huelga decir que, la socialización primaria que se implementa en los primeros años de la vida de una persona es la más importante, además que es un sustento fundamental en la socialización secundaria. En este sentido, los niños y las niñas aceptan los papeles y actitudes que definen su realidad y adquieren una identidad acorde con una estructura social que les otorga un lugar específico en el mundo. Este par de investigadores así lo enuncian: “El niño aprende que él *es* lo que lo llaman”⁶ (Berger y Luckmann, 2006, p. 169). Por extensión, también las niñas asimilan que *son* lo que las llaman. Scott (2008) precisa que la identidad de género se construye a través del lenguaje (p. 60). El nombrar las realidades sociales para uno u otro sexo, contribuye de manera contundente en la acuñación de la identidad de género en la población infantil y produce también, en los pequeños y pequeñas, un vocabulario que nombra de manera asimétrica el entorno social.

En este proceso de socialización primaria hay una cuestión crucial: los niños y las niñas no tienen decisión con respecto a elegir otros significantes de su ser, sino que se identifican con ellos “casi automáticamente”. Esto es así porque su identidad se asemeja “[...] con una generalidad de otros, o sea, con una sociedad;” de tal forma que, no internalizan el mundo como uno de los tantos posibles, sino como “[...] el mundo, el único que existe y que se puede concebir [...]. Por esta razón, el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucho más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias” (Berger y Luckmann, 2006, p. 164).

⁶Cursivas en el original.

Berger y Luckmann (2006) también ponen de relieve que “[...] sólo más adelante el individuo puede permitirse el lujo de tener, por lo menos, una pizca de duda” (p. 170). En esta precisión, podemos ubicar procesos de deconstrucción de género para incidir en una cultura de equidad entre las personas, entendida ésta como:

[...] el acceso de las personas a la igualdad de oportunidades y al desarrollo de la capacidad básica; esto significa que se deben eliminar las barreras que obstaculizan las oportunidades económicas y políticas; así como el acceso a la educación y los servicios básicos, de tal manera que las personas (hombres y mujeres de todas las edades, condiciones y posiciones) puedan disfrutar de dichas oportunidades y beneficiarse con ellas. Implica la participación de todas y todos en los procesos de desarrollo y la aplicación del enfoque de género en todas nuestras actividades (Aguilar y Badilla, 2002, p. 31).

Siguiendo a Berger y Luckmann (2006), la socialización primaria termina cuando la identidad se ha establecido en la conciencia de las personas: “[...] a esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad y está en posesión subjetiva de un yo y un mundo” (p. 172).

Riquer (2000) denomina a esto un “código de especie”. En sus propias palabras clarifica que:

Antes de nacer, a cualquier humano le precede ese código así como las personas e instituciones que lo transmiten. Todas y todos cuando nacemos ya nos preexisten un conjunto de personas; de instituciones; de valores éticos y religiosos; normas jurídicas y consuetudinarias; conocimientos, de sentido común y científicos; prácticas y papeles a desempeñar (p. 237).

Con base en esto, señalo que la sociedad, a través de diferentes instituciones como la familia, la Iglesia, la escuela, el Estado y los medios de comunicación, entre otros, educan a los niños y las niñas dentro de parámetros sociales diferentes, de acuerdo a la estructura de género que los define. Así, desde temprana edad, las niñas aprenden y asumen como propios los papeles que les corresponden dentro de ese mundo social del cual forman parte. Su actuación y destino social, constreñidos en el ámbito privado y familiar es *natural*, en tanto que lo aprecian y viven cotidianamente en distintos lugares como la casa, la escuela, la calle, la Iglesia, etc. Más aún, su percepción del mundo en términos del “ser hombre” o “ser mujer” no sufre cambios porque su “socialización secundaria” sigue las mismas pautas, inclusive es parte de las políticas educativas en las instituciones de nivel superior.

Diferentes especialistas han determinado que la identidad de género se establece alrededor de los dos años, cuando un niño o una niña está adquiriendo el lenguaje: “Es anterior a su conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos. El niño (*y la niña*) comienza a estructurar su experiencia vital alrededor del género que se le ha asignado. Así tendrá actitudes de *niño* o de *niña*, comportamientos, juegos, etc.” (*Glosario de términos básicos sobre género*, 1999, p. 12)

Por ello, no es gratuito que en la educación formal se ofrezca una especialización de acuerdo al género del alumnado, situación que tiene una total correspondencia en la enseñanza informal, donde también se socializa en función de los roles asimétricos que desempeñan hombres y mujeres en un contexto social determinado. Por ejemplo, a las mujeres se les instruye básicamente en el cuidado y educación de la familia, por lo que se les adiestra para que encarnen la figura de *mujeres cuerpo para otros*. Este concepto es de Basaglia (1983), quien lo traduce como la objetivación o cosificación del cuerpo de la mujer, el cual se transforma en una subjetividad o personalidad destinada

a nutrir, comprender, proteger y sostener a otros. En este sentido, “[...] la subjetividad que llegue a reconocérsele es [...] la de vivir en el constante dar, anulándose ella, es decir, actuando y viviendo como *mujer cuerpo para otros, como mujer sustento para otros*”⁷ (p. 44).

LA DEFINICIÓN DE LO FEMENINO Y LO MASCULINO

Algunas teorías de la construcción social de la realidad, como por ejemplo la que enarbolan Berger y Luckmann (2006) plantean que “[...] el orden social no forma parte de la ‘naturaleza de las cosas’ y no puede derivar de las ‘leyes de la naturaleza. ‘Existe *solamente* como producto de la actividad humana” (p. 71). De esta forma, tanto por su génesis como por su permanencia, el orden social “[...] sólo existe en tanto que la actividad humana siga produciéndolo, es un producto humano” (Berger y Luckmann, 2006, p. 71).

En este sentido, la definición de lo femenino y lo masculino en una sociedad determinada es un producto eminente y exclusivamente social. En otras palabras, no viene en los genes, no es parte de un dictado de la naturaleza que los hombres y las mujeres sean diferentes en términos sociales, realicen actividades distintas, o sea valorado de forma desigual el desempeño de uno y otro sexo, sino que todo ello es el resultado de la acción humana y, huelga decir, todo esto tiene un carácter histórico, de ahí que el “ser mujer” o el “ser hombre” adquiera un significado distinto dependiendo del tiempo y contexto geográfico que se considere. Al respecto, Ramos Escandón (1992) advierte que la categoría de mujer “[...] lejos de ser unívoca, universal e inmutable, es histórica, obedece a lo que en ese momento se considera mujeril, propio de las mujeres, adecuado para ellas, femenino” (p. 13).

⁷Cursivas en el original.

Ahora bien, ¿cómo se naturaliza lo social en términos de la disímil socialización que adquieren los hombres y las mujeres? o ¿cómo se vuelve parte de la cultura el “oficio de ser hombre” o el “oficio de ser mujer” en una sociedad determinada? De acuerdo a Bourdieu (2000), la conformación biológica de cada sexo es determinante, es el punto de partida para la socialización asimétrica entre hombres y mujeres: “[...] la diferencia biológica entre los sexos, es decir, entre los cuerpos masculino y femenino y, especialmente, la diferencia anatómica entre los órganos sexuales, puede aparecer de ese modo como la justificación natural de la diferencia socialmente establecida entre los sexos [...]” (p. 24). En este sentido, las estructuras de dominación de un sexo sobre otro “[...] son el producto de un trabajo continuado (histórico por tanto) de reproducción al que contribuyen unos agentes singulares (entre los que están los hombres...) y unas instituciones: Familia, Iglesia, Escuela, Estado” (Bourdieu, 2000, p. 50). En relación con esto, también se menciona lo siguiente “[...] lo que, en la historia, aparece como eterno sólo es el producto de un trabajo de eternización que incumbe a unas instituciones (interconectadas) [...]” (Bourdieu, 2000, p. 8).

Para este sociólogo francés, la actuación de estas instituciones es crucial y está por encima de los referentes de socialización que uno y otro sexo adquieren en su contexto familiar:

[...] si bien la unidad doméstica es uno de los lugares en los que la dominación masculina se manifiesta de manera más indiscutible y más visible, [...] el principio de la perpetuación de las relaciones de fuerza materiales y simbólicas que allí se ejercen se sitúa en lo esencial fuera de esta unidad, en unas instancias como la Iglesia, la Escuela o el Estado y en sus acciones propiamente políticas, manifiestas u ocultas, oficiales [...] (Bourdieu, 2000 p. 140).

El planteamiento de Bourdieu es relevante en tanto que visibiliza la orquestación de distintas instituciones para “naturalizar” lo que como producto humano se inscribe dentro de un contexto social. Con base en lo anterior, se devela un mundo que no ofrece las mismas alternativas para uno u otro sexo, en tanto que, los propósitos manifiestos u ocultos de estas instancias parten de una división sexual que implica un orden social en el cual, se institucionalizan los roles que deben desempeñar tanto los hombres como las mujeres. En esto, cobra singular relevancia la categoría de género, en tanto que es “[...] la organización social de la diferencia sexual” (Scott, 2008, p. 20).

LOS ROLES DE GÉNERO

Desde el nacimiento, las personas tienen su adscripción social con base en roles o papeles a desempeñar y huelga decir, que éstos no son los mismos para todos los seres humanos, sino que se definen en función del sexo. Se les denomina *roles de género* y se refieren a un conjunto de “[...] prescripciones, normas y expectativas de comportamiento para hombres y mujeres; ejemplo: las mujeres tienen como papel cuidar a los hijos/as y hacer la comida. Los hombres tienen como rol, el ser proveedor del gasto y protector de la familia” (*Glosario de términos básicos sobre género*, 1999, p. 5).

Los roles de género son representaciones culturales asimétricas para hombres y mujeres. Estos papeles dañan sobre manera a ambos sexos, ya que restringen su campo de actuación en una situación determinada. Por ejemplo, a los hombres no se les está permitido tener un rol o una actitud afectiva, porque socialmente eso corresponde a las mujeres, no es un referente de la masculinidad. Por su parte, a las mujeres se les vincula estrechamente con el poder de los afectos.

Desde temprana edad los papeles o roles de género para los niños están asociados con un mundo público, de reconocimiento y valoración social, en tanto que a las niñas se les socializa para presidir la esfera doméstica y la familia, particularmente con su cuidado y atención.

LA IMPORTANCIA DEL LENGUAJE EN PERSPECTIVA DE GÉNERO

En general, no existe una visibilización cabal de las mujeres en la sociedad. El lenguaje escrito y hablado las ha “integrado” a diferentes categorías masculinas. De esta forma, cuando se dice “el hombre”, “los hombres”, “el niño”, “el profesor”, etc. se pretende considerar que se les incluye, hecho que dista mucho de la realidad.

Figuroa Perea (2015) de El Colegio de México ha externado que “no existe lo que no se nombra”, y es muy importante sacar a la luz pública las distintas categorías que denominan a las mujeres. En este sentido, en la investigación de Berger y Luckman (2006) se habla de códigos de género vigentes a través del lenguaje, situación que es compartida en otros estudios que tienen este enfoque, dado que:

En la medida en que reconstruye la realidad, el lenguaje expresa las desigualdades que caracterizan a una sociedad. El uso del género masculino para referirse a todas las personas pone al descubierto el mayor poder y prestigio de los hombres en casi todas las sociedades (Cruz Muñoz, 2003, p. 5).

De esta forma, la realidad está en términos de asimetría de género, en tanto que tiene un gran aliado para nombrarla y representarla, a saber: el lenguaje. Éste objetiviza la experiencia. Por supuesto, Scott (2008) también comulga con esto, como ya se anotó en líneas precedentes: para ella la identidad de género se construye a través del lenguaje (p. 60).

Ahora bien, las personas no sólo no nombran frecuentemente a las mujeres -incluyéndolas en categorías masculinas-, sino que las connotaciones de las palabras tienen significados distintos cuando son utilizados para un referente masculino o femenino. Por ejemplo: las palabras zorro y zorra, mujer pública y hombre público, viejo y vieja, por señalar algunos.

Con base en esto, se considera necesario cambios en el lenguaje, tanto en el hablado como en el escrito. Son imperativas estas modificaciones para nombrar a las mujeres, dejando de largo los prejuicios, las reglas gramaticales –sujetas de cambio- o la ignorancia de las personas. Es importante dejar el lenguaje sexista y optar por un léxico que incluya y visibilice a todos los actores y actrices que integran una sociedad. Por ejemplo, en lugar de decir “el hombre”, se debe optar por “los hombres y las mujeres”, “las personas”, “los seres humanos” o “la humanidad”. Así, enfatizo que el lenguaje masculino no es omniabarcativo, en tanto que, las mujeres no somos niños, ciudadanos, maestros, alumnos, etc., sino esas categorías, pero en femenino.

De singular importancia en esto es la insensibilidad de las personas –muchas de ellas del sexo femenino- que consideran ciertas profesiones sólo con una adjetivación masculina, por ejemplo las mujeres que se asumen o las nombran como “médicos”, “ingenieros”, “químicos farmacobiólogos”, “arquitectos”, etc.

También considero de vital importancia evitar expresiones estereotipadas, donde se hace hincapié en una minusvalía femenina, tales como “no te sientes como niña”, “los niños no lloran, eso es cosa de mujeres”, “quietecita te ves más bonita”, “eres niña” –cuando se dice a un niño-, etc.

ALGUNAS PROPUESTAS Y CONSIDERACIONES FINALES

Pese a que México ha suscrito instrumentos o convenios internacionales para erradicar o paliar las situaciones de inequidad que privan en los roles de hombres y mujeres, así como ha asumido compromisos para impulsar acciones afirmativas y políticas de empoderamiento para el sector femenino, la realidad muestra que muchos de estos discursos no se han llegado a cristalizar como debieran. Si bien es cierto que hay logros muy importantes que hace algunas décadas eran impensables, todavía falta un

largo camino que recorrer para hablar de una equidad entre las personas. Considero que la educación en todos sus niveles y formas es una herramienta indispensable para deconstruir estos procesos asimétricos de construcción de roles de género entre hombres y mujeres.

De este modo, las mujeres debieran ser educadas para que se alejen de la abnegación, pasividad y dependencia. En sintonía con Hierro (1998), es fundamental que se enfatice lo siguiente, que la niña:

[...] comprenda que ser esposa y madre no es su profesión. Que éstas son relaciones biológicas afectivas, con posibilidad de entablarse libremente si la persona así lo desea. Que la maternidad y el trabajo doméstico no se desprenden esencialmente del carácter femenino, sino que se comparten con el compañero. Es decir, que la profesión femenina no es el matrimonio [...]. A partir de una formación de las múltiples capacidades humanas, intelectuales, espirituales y creativas (p. 99).

A la par, también es prioritario que a los hombres no se les reprima el poder de los afectos y expresividad, sino que se les socialice en estos parámetros como parte de su condición humana.

En términos generales, se debe atender y estimular a los niños y a las niñas bajo los mismos parámetros, fomentando su colaboración y participación por igual; sin diferencias en cuanto a sus roles o papeles a desempeñar. En este sentido, es necesario que comencemos desde nuestro entorno inmediato: cotidianamente desde el lugar en donde nos encontremos, actuando en nuestras distintas identidades que adoptamos a lo largo del día: como hijas/os, esposas/os, madres o padres, profesionistas, trabajadoras/es, ciudadanas/os, funcionarias/os públicas/os, etc. y así, “nuestro grano de arena en la inmensidad del mar” permitirá

paulatinamente un tránsito hacia una equidad real, entendida ésta como la igualdad de oportunidades para participar en un bienestar común. La equidad entre las personas es factible, no es ninguna utopía y, además, es necesaria para potencializar verdaderamente un orden social.

Referencias:

- Aguilar, L. y Badilla, A. E. (2002). Incorporando los términos que necesitamos. En *Develando el género. Elementos conceptuales básicos para entender la equidad*. México: Instituto Nacional de las Mujeres.
- Basaglia, F.(1983). *Mujer, locura y sociedad*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Cruz, Muñoz M. E. (2003). *Cómo evitar el sexismo en el lenguaje*. México: Prometeo Editores.
- (1999). *Glosario de términos básicos sobre género*. México: Comisión Nacional de la Mujer.
- Hierro, G. (1998). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Editorial Torres Asociados.
- Scott, W. S. (2008). *Género e historia*. México: F. C. E. -Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Ramos, Escandón C. (1992). La nueva historia, el feminismo y la mujer. En Ramos, Escandón C. (comp.) *Género e historia*. México: Instituto Mora - Universidad Autónoma Metropolitana.
- Riquer, F. (2000). Maestra, ¿las niñas también podemos salir al recreo? En González, Jiménez R. M. (coord.) *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*. México: UPN-SEP.

Scott, W. Joan (2008). *Género e historia*, México. F. C. E.
-Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Tuñón, J. (1991). Porque Clío era mujer: buscando caminos para su historia. En *Problemas en torno a la historia de las mujeres*. México: UAM.

CIMENTAR Y FOMENTAR LA CONCIENCIA E IDENTIDAD HISTÓRICA EN SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA

Adriana Saucedo Torres

Al hablar de conciencia e identidad histórica, forzosamente el lector o lectora se remite a la historia, pero cuando se menciona el segundo peldaño en la educación primaria, se presenta una incógnita en el rubro de la enseñanza-aprendizaje, ya que es bien sabida la falsa visión que la identifica por su enciclopedismo en todos los niveles escolares. Estos dos hechos provocan un planteamiento epistemológico para comprender el por qué y con qué se deben trabajar estos dos supuestos en este rubro: conciencia e identidad.

El marco en el que se suscribe este texto es el trabajo escolar con los educandos y educandas de 7 a 8 años de edad, por lo que se deben considerar algunos planteamientos para desarrollar en los niños y las niñas habilidades, actitudes y valores en pro de una pertinente inclusión al conocimiento histórico; pues aunque en la escuela primaria son varias las necesidades educativas del Plan de Estudios que se deben cubrir: cobertura, razonamiento lógico-matemático, comprensión lectora, análisis de textos, aprendizajes esperados, evaluaciones, rúbricas (aspectos escritos sobre el desempeño de los niños y las niñas), empleo y uso del lenguaje, sólo por mencionar algunos desafíos; se puede trabajar en edades tempranas la inclusión y desarrollo de la conciencia e identidad para promover en el alumnado bajo una oportuna forma de trabajo, actitudes en las que puedan explotar sus habilidades innatas como la curiosidad y, de este modo, lograr la adhesión, pertenencia y conciencia de los grupos sociales en los que se desenvuelven; asimismo, sentar las bases para saberse partícipes del grupo o los grupos sociales en los que se encuentren, sus cambios y continuidades.

Además de lo señalado, en el segundo grado de primaria y en todos los niveles escolares, se presenta en su máximo esplendor la heterogeneidad de sus estudiantes con su variedad de pensamientos, formas de ser, maneras de aprender y pensar dentro de un mismo espacio y contexto determinado, ámbito en el que se tienen que desenvolver y desarrollar sus capacidades, habilidades, competencias y valores en pro de su aprendizaje y, en cuestión de la enseñanza-aprendizaje de la historia, estas son algunas características que se deben considerar para trabajar, fomentar y desarrollar este conocimiento desde estas edades, ya que es un error pensar que por su corta edad, los niños y niñas pequeñas no puedan aprender aspectos que tienen que ver con esta disciplina.

Para entender la historia desde otras aristas, se debe comprender desde su visión formativa, puesto que envuelve el desarrollo de capacidades para una formación integral: habilidades, actitudes y valores para vivir consigo mismos y la sociedad. La visión informativa, dista mucho de la formativa, pues en ella, los y las estudiantes aprenden cúmulos de datos que no les sirven en la vida diaria, sino que se vuelven obsoletos al no encontrarles utilidad (SEP, 2011, p. 13).

Tomando en cuenta lo anterior, la didáctica que debe corresponder a la asignatura, es la formativa, porque por medio de ella, los niños y las niñas podrán adentrarse en sus rasgos que la asumen como formadora de personas conscientes de su legado histórico, al mismo tiempo, portadoras de identidad que fomentan los valores y actitudes para convivir en la sociedad.

Si esto se llevase a cabo desde cortas edades, con un seguimiento y trabajo oportuno, en las posteriores, se logrará la conformación de personas sabedoras de que la historia como disciplina y asignatura, manifiesta oportunidades de acción y reflexión en las que se puede considerar el análisis del presente mirando y buscando respuestas en el pasado.

Para lograr la visión formativa de la historia en el marco de la escuela primaria, desde edades tempranas se debe comenzar a trabajar en las niñas y los niños la conciencia e identidad histórica, por lo que se llega a un análisis epistemológico a través de preguntas generadoras: ¿qué es la identidad y conciencia histórica?, ¿por qué se deben trabajar desde los primeros grados de primaria?

CONCIENCIA E IDENTIDAD HISTÓRICA

Partiendo de un análisis personal, sin lugar a dudas en la sociedad actual existen varios tipos de conciencia, algunos ejemplos son: conciencia ambiental, cuando se promueve cuidar y mantener la naturaleza en óptimas condiciones; conciencia moral, al tratar de actuar de forma consciente y oportuna en determinados contextos sociales; conciencia religiosa, cuando se promueven y ejercen sus creencias; pero, en cuestión de la historia, existe la conciencia histórica, un concepto que la mayoría de los y las docentes desconocen, y que de abordarse como tal, traería varios beneficios en la naturaleza o la moral, pues se lograría la conciencia de los actos y sus efectos en el presente.

Para comprender mejor la importancia de la conciencia histórica, se debe entender entre el estudiantado como el resultado de la construcción de conocimiento histórico entre sí mismos y las personas que les rodean, pues según los Planes y Programas de la SEP, este proceso implica la convivencia en la sociedad al tomar en cuenta que la historia de los otros es diferente a la propia, no obstante, esa diferencia, no debe ser menospreciada por la persona, sino que debe valorar la diversidad de construcciones históricas sociales porque se está inmerso en una colectividad que le implica relaciones con los demás (SEP, 2010, p. 130).

Además de la anterior definición del Estado, se encuentran otros puntos de vista, en donde se analiza la conciencia histórica como los pensamientos que promueven un sentido único en las formas de proceder, al otorgarle sentido al

estudio de la historia, pues ella es la encargada de vincular acontecimientos de la vida personal de los niños y las niñas que paulatinamente irán despertando su conciencia. Para lograr la validez de este proceso, se debe partir de experiencias personales que tengan conexión con su presente, ya que son elementos palpables de la historia fluctuante y permiten admirar, conmovedor, pensar, comprender, actuar y discernir, responsablemente (Arias y Cimarro, 2004, pp. 33-35).

Otra visión de la conciencia es la forma de conducirse ante los grupos sociales por medio de las formas de ser, pensar y decidir y, a final de cuentas, son estos rasgos los que determinan la historia y maneras de proceder de la humanidad (Feliu y Hernández, 2011, pp. 111-113). Este concepto también incorpora el aprender a pensar históricamente, esto quiere decir, conocer para interpretar y tener una visión del presente de acuerdo al pasado, del mismo modo, construir pensamientos y actuaciones de acuerdo a las realidades sociales para construir la conciencia con base a la historia (Vilar, 1999, p. 28).

La identidad histórica, se debe entender como el sentido de pertenencia a un grupo social en específico, esto implica compartir y apropiarse de rasgos socioculturales como costumbres, valores o tradiciones. De estas características, se desprende la adhesión a sus raíces culturales en determinada sociedad en la que se encuentren inscritos (SEP, 2011, p. 15). Igualmente, estos rasgos permiten la identificación ante otros grupos sociales, atributos que hacen que las personas se desenvuelvan y se diferencien de las demás (Guerrero, 2013, p. 72).

¿POR QUÉ TRABAJAR LA CONCIENCIA E IDENTIDAD HISTÓRICA EN SEGUNDO GRADO?

En la escuela primaria, los planes y programas de historia abarcan elementos que se contemplan desde preescolar, pues se trabajan actividades referentes al estudio de lo particular a lo general, es decir, con actividades adecuadas a su nivel escolar

y cognitivo, los niños y las niñas, primeramente comprenden su historia personal, familiar y local, y después siguen con los estudios de la entidad, del país y del mundo.

En el primer y segundo grado, existen relaciones vinculadas porque se trabaja la historia personal y familiar, además se trabaja con la asignatura de *Exploración de la naturaleza y la sociedad*, en la cual se abordan de manera general las asignaturas de historia, ciencias naturales y geografía, que retoman la historia personal y familiar de donde vive el niño o la niña y su escuela; se busca fortalecer en ellos/as el conocimiento de sí mismos, su interacción con los demás y su relación con el medio natural y social (SEP, 2012, p. 94), por lo que los contenidos en primer grado se yuxtaponen en segundo. Además, en los libros de texto de los dos grados, al final de cada bimestre se abordan contenidos históricos de acuerdo a las efemérides del mes, como: 16 de septiembre, Independencia de México; 20 de noviembre, Revolución Mexicana; 5 de febrero, Constitución Política de México, etcétera.

En los niveles posteriores, de tercero a sexto, ya no se contempla *Exploración de la naturaleza y la sociedad*, sino que los contenidos curriculares van cambiando de acuerdo al grado: en tercero, se comienza a trabajar el estudio de la entidad con *Zacatecas, estudio de la entidad donde vivo*, y en los posteriores *Historia*, que abarca historia nacional, del continente y mundial.

Entonces, sólo en los dos primeros grados se trabaja la historia personal y familiar, por lo que los contenidos que maneja el Estado son de lo particular a lo general. Aunque cumplan con estos lineamientos, el dilema es la didáctica con la que comúnmente se trabajan, porque no se abandona el memorismo, ni se muestran resultados del todo satisfactorios, datos que reflejan que lo que importa no es el proceso formativo que se debería realizar en el transcurso de la educación primaria, sino el cumplimiento ineficaz de los planes y programas.

Por lo tanto y retomando la premisa central, en los grados de la escuela primaria en donde primeramente se debe trabajar con ayuda del o la docente las nociones de conciencia e identidad históricas, son el primero y segundo, de esta forma, en el tercer grado los niños y las niñas ya contarán con las bases para continuar con la enseñanza de la historia del estudio de la entidad, siempre y cuando se lleve a cabo una didáctica pertinente.

A partir de una reflexión personal, y tomando en cuenta lo que dictamina la SEP en los libros de texto, se pueden hacer las siguientes preguntas ¿estas obras fomentan la conciencia e identidad histórica?, ¿ésto se puede lograr?, ¿es pertinente?, ¿promueven una enseñanza-aprendizaje de la historia significativa? Para responder dichos cuestionamientos se necesita analizarlos desde tres aristas:

1. Se puede lograr un trabajo significativo a partir de la conciencia e identidad, siempre y cuando se promueva bajo una didáctica adecuada, una serie de habilidades que les permita a la comunidad estudiantil lograr desarrollar la conciencia e identidad histórica desde su contexto particular e inmediato, al conocer y valorar las costumbres y tradiciones de su entorno, así como sentirse miembro activo de la historia cambiante de la sociedad en la que se encuentre y sus procesos de cambio.

2. Es pertinente, si los contenidos se trabajan de forma gradual y progresiva, es decir, los contenidos llevan un proceso que va a la par del nivel cognitivo de los alumnos y alumnas. Pero aquí la disyuntiva es si en verdad se toman en cuenta los procesos de adquisición de los conocimientos, o si los contenidos se manejan tradicional y enciclopédicamente.

3. Para que la enseñanza aprendizaje de la historia sea pertinente, se debe cimentar la conciencia e identidad históricas desde y en el aula, el profesor o profesora debe ser instituyente en lo ya instituido, es decir, aunque estén determinados los

planes y programas, son ellos quienes pueden adaptarlos, adecuarlos y delinear creativas formas de trabajo de acuerdo a las necesidades y características de su grupo, no sólo en los primeros años de educación primaria, sino desde primero hasta sexto grado. Todo lo anterior, si se lleva una actualización continua, de lo contrario, será difícil lograrlo.

EL PAPEL DEL PROFESORADO EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Otro punto importante en la enseñanza-aprendizaje de la historia en las niñas y niños pequeños es la formación del profesorado, pues si no tuvieron una oportuna formación o una constante actualización en los nuevos paradigmas, será complicado transmitirles un conocimiento histórico pertinente en el cual puedan vincular habilidades, actitudes, valores y recursos didácticos en este campo y, por añadidura, en los demás.

En cuestión de la formación de los y las maestras, cabe mencionar que son las personas responsables de resolver los problemas que se les presentan en el aula, además tienen parte de compromiso en la construcción y apropiación de conocimientos de sus educandos (SEP, 2011, p.169). No obstante, deben dominar el tema y manejar habilidades psicopedagógicas que les ayuden a mediar los nuevos saberes, convendría que adopten la posición de aprendices de historiadores/as para obtener habilidades de investigación, transmitírselas a la comunidad estudiantil y así aprender a pensar paulatinamente de forma autónoma (López, 2006, p. 65). Lo anterior conlleva a una actualización continua y permanente en los nuevos paradigmas dentro de la enseñanza-aprendizaje de la historia.

En el mismo orden de ideas, otro aspecto a considerar es analizar la preponderancia de su formación para una pertinente enseñanza de la historia; si el colectivo docente no tiene una permanente actualización en los nuevos paradigmas y

fueron enseñados bajo el modelo tradicional será difícil lograr promover la historia como objeto de conocimiento (Salazar, 2001, p.71-72), probablemente se trabajará bajo el mismo modelo pedagógico de antaño.

Además de lo anterior y tomando en cuenta la experiencia personal en el magisterio, es importante considerar que la SEP no brinda al profesorado cursos que tengan que ver con la enseñanza-aprendizaje de la historia, sino que las asignaturas privilegiadas son “Español”, “Matemáticas” o “Ciencias Naturales”, por lo que resulta difícil actualizarse cuando el principal órgano encargado de la educación no brinda las herramientas necesarias para ello; si los profesores o profesoras desean hacerlo, es por iniciativa y recursos propios, además del gusto y formación.

¿POR QUÉ TRABAJAR LA CONCIENCIA E IDENTIDAD HISTÓRICA EN NIÑOS Y NIÑAS?

Retomando el tópico central del presente texto, en el segundo grado de primaria, específicamente en el libro de texto *Exploración de la naturaleza y la sociedad* (que engloba historia, ciencias naturales y geografía), de acuerdo a un análisis personal, se ve la necesidad de cimentar una educación histórica firme para que los niños y las niñas se sientan partícipes en las costumbres y tradiciones de su comunidad como tejido social y encuentren esa conexión con ella.

Además de lo anterior, también se debe tomar en cuenta que el alumnado debe: sentirse partícipe activo de su localidad, notar los cambios que han sucedido en ellos, su familia, comunidad y escuela a través de los años, asimismo, analizar pertinentemente y darse cuenta que algunas formas de jugar han cambiado, ya que ellos no juegan con los mismos juguetes con los que jugaban sus papás, mamás o abuelos/as (por ejemplo, los que tienen que ver con la tecnología); del mismo modo,

reflexionar la continuidad en algunos (como las canicas o el trompo); que reflexionen sobre las costumbres y tradiciones que perviven en la actualidad, su duración y conformación y, motivarles por medio de su curiosidad innata a ser partícipes en investigaciones de su localidad.

Todo lo anterior, sólo por mencionar algunos ejemplos de lo que se puede lograr si se trabaja adecuadamente la historia en las edades tempranas, con niños y niñas de 7 a 8 años; de realizarse esto, se abatirá la visión positivista de la historia, se analizarán como sujetos históricos en la sociedad siempre y cuando en el aula se labore mediante un trabajo creativo, en donde el profesorado trabaje de forma responsable e innovadora, para adaptar y adecuar los contenidos, para hacer accesible ese encuentro con el conocimiento.

En el mismo orden de ideas, el trabajo docente, juntamente con la labor significativa, innovadora y crítica en el aula, brindan la pauta para que los niños y las niñas, se sientan “sujetos” y no “objetos históricos” (Chacón 2009, pp. 233-234), es decir, ellos/as se deben sentir agentes sociales activos en su sociedad, puesto que la construyen constantemente mediante un proceso continuo; asimismo, la comunidad estudiantil debe percibir sus cambios en el proceso de crecimiento físico y cognitivo. Esto implica la oportunidad para trabajar desde su contexto particular, analizar y reflexionar los cambios, así como promover habilidades, actitudes, valores y comprender los cambios en el espacio geográfico, ubicar y establecer una secuencia de acontecimientos.

Si se toma en cuenta lo anterior, se trabajará en las y los educandos pequeños la conciencia e identidad histórica, asimismo, se llevarán los cimientos, habilidades, actitudes y valores para abordar en tercer grado los contenidos que le dan continuidad a la asignatura de “Exploración de la naturaleza y la sociedad”: “Zacatecas, estudio de la entidad donde vivo”, ya que se puede lograr a través de estrategias y didácticas oportunas, al tomar en cuenta sus características cognitivas, contextuales y sociales.

¿CÓMO APRENDEN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS HISTORIA?

La historia es un concepto abstracto y complejo de comprender en las personas adultas, jóvenes, adolescentes, y más aún en los niños y niñas, ya que en la mayoría de las aulas se trabaja de forma abstracta con el memorismo que lamentablemente la caracteriza, hecho que debería realizarse de forma opuesta, pues en primera instancia debe abordarse de forma concreta y posteriormente la mencionada. Esta didáctica equívoca, hace que exista una concepción errónea de esta disciplina, y se genere el disgusto y desinterés para su estudio.

Hasta el momento, se han abordado algunos tópicos sobre la importancia de la historia en la sociedad y en la educación en el nivel primaria, no obstante, existen otros campos de acción pertinentes en los que se debe profundizar por su didáctica en el aula para cimentar y fomentar la conciencia e identidad histórica en los niños y las niñas, puesto que por su edad y etapa cognitiva en la que se encuentran, se deben analizar formas de trabajo adecuadas.

Dichas actividades deben inscribirse en el contexto escolar conjuntamente con el profesor o profesora, asimismo, se debe tomar en cuenta el contexto familiar y local, pues bajo esta triada se logra la conjunción pertinente para que estos actores en el proceso enseñanza-aprendizaje sirvan de piedra angular y los niños y las niñas adquieran las habilidades y destrezas para promover el aprendizaje, actitudes y valores necesarios en el rubro de la historia, en este caso, desde la asignatura de “Exploración de la naturaleza y la sociedad”.

Ligado a lo anterior, otro análisis de estas herramientas didácticas, es la alimentación de la conciencia, es decir: por la forma de ser, de aprender y de pensar, los niños y niñas de 7 u 8 años de edad pueden nutrirla por medio de su interés, imaginación y el rol que pueden adquirir si adoptan y adaptan el papel de sujetos históricos, al darse cuenta de la importancia de la historia en su ambiente local (Cooper, 2002, p. 15).

Además de lo mencionado, se encuentra el profesorado que debe considerar la historia como la ciencia que explica y comprende las relaciones y sus vínculos de la sociedad en un tiempo y espacio determinado (Vilar, 1999, p. 25). Es en ella en donde se circunscriben elementos a considerar para una visión integral de la conciencia e identidad con los niños y niñas pequeñas, pues a partir de ese vínculo comenzarán a aprender la historia como tal, por medio de actividades atractivas.

Partiendo de los anteriores puntos de vista y al comenzar a investigar sobre la manera en la que las y los alumnos aprenden historia, se reflexiona sobre varios aspectos relacionados para un trabajo axiológico y epistemológico que brinde herramientas necesarias en el tratamiento de la enseñanza y aprendizaje de la historia, pero no la historia positivista, sino la historia desde el punto de vista formativo en el que las y los pupilos formen y desarrollen su pensamiento histórico, al ser capaces de concebir el paso del tiempo a través de sucesos históricos que le son familiares e interesantes.

INTERACCIÓN SIGNIFICATIVA CON LA HISTORIA

Al tomar en cuenta la formación y desarrollo de la conciencia e identidad en el rubro de la historia, uno de los supuestos principales que se toma como referente es la interacción con el conocimiento histórico en la que los alumnos y las alumnas puedan ser partícipes activos al desarrollar habilidades que fomenten el desarrollo, conformación y comprensión en las modalidades que se mencionaron al principio de este párrafo. Al hacer referencia a esta premisa fluyen varias metodologías en el ámbito pedagógico, siempre con la fundamentación de la participación activa de los y las infantes, en donde sean sujetos y no objetos de conocimiento (Cooper, 2002, p. 29). Dichas formas de trabajo son:

FOTOGRAFÍAS

La primera herramienta a considerar es la utilización de fotografías, en las que por medio de la observación, se pueda realizar un análisis histórico al comparar las imágenes que se presenten, éstas pueden ser de su contexto inmediato. Al realizar esto, se interactuará con el objeto de conocimiento, la labor será de carácter significativo y, si en ellas se encuentran personas de su localidad, se puede realizar un análisis de características sociales, culturales y económicas. De ser esto realizado, la observación, interés y curiosidad innata de las y los educandos, se verá reflejada en el análisis y aprehensión del conocimiento, conciencia e identidad histórica (Cooper, 2002, pp. 128-129).

ENTORNO LOCAL

Otra premisa a considerar, es trabajar con actividades que aborden el entorno local como fuente de conocimiento, puesto que es una herramienta que puede traer numerosas ventajas, al conocer el contexto particular, sus cambios y permanencias y, llevar a cabo un análisis de las fuentes de conocimiento histórico que se encuentren (Cooper, 2002, pp. 132-133.). Para estudiar el medio local no se necesitan grandes estructuras antiquísimas, sino que la iglesia de la comunidad, la escuela o la casa de sus abuelos/as, tradiciones, los trabajos a los que se dedican las personas -sólo por nombrar algunos- son elementos que contribuyen a la formación de la conciencia e identidad histórica; los niños y las niñas se sienten parte de la historia, ya que se encuentran inmersos de manera implícita (Pluckrose, 2002, p. 84). Dentro de este punto de vista, se explotará la imaginación, el interés y la curiosidad por conocer la historia de los suyos.

ESTUDIOS FAMILIARES

Otro punto de vista a tomar en cuenta son los estudios basados en la familia y personas cercanas. En éstos la comunidad estudiantil se siente partícipe al saber que este grupo social ha ido cambiando con el paso del tiempo; a la par, se advierten sujetos históricos

al darse cuenta de sus transformaciones, conjuntamente con los suyos se enaltecen sus raíces, conciencia e identidad, de este modo, la historia como objeto de conocimiento se encuentra a su alrededor, pueden interactuar con ella y, sobre todo, la pueden comprender (Pluckrose, 2002, pp.70-71).

DIBUJOS

Los dibujos como fuente de conocimiento histórico son pertinentes, en ellos se utiliza la imaginación-observación, pero hacia el pasado; el alumnado interioriza la imagen del objeto de conocimiento en sus estructuras cognitivas para plasmarla en un dibujo, así, el aprendizaje se hace significativo y lo relacionan con sus conocimientos previos (Cooper, 2002, p. 138). Cabe recordar que el arte de dibujar, por la naturaleza infantil, advierte el gusto en los niños y las niñas sin importar su edad.

MÚSICA

En el mismo orden de ideas está inscrita la música en la que se pueden explotar habilidades vinculadas, como la audición, curiosidad, interés e historia oral. Al tomar en cuenta en el salón de clases el vínculo música-alumnos y alumnas, se les permite el encuentro con la historia desde otra perspectiva; por medio de sus capacidades auditivas consiguen interesarse por lo pasado desde el punto de vista formativo, es decir, se dan cuenta de que las canciones que escuchaban sus padres y madres, sus abuelos y abuelas eran diferente a la que oyen en la actualidad.

Todo lo anterior se presta para que por medio de la historia oral, los abuelos y las abuelas narren a sus nietos y nietas temas históricos, pues les dotan de conocimientos y elementos axiológicos que a la postre sirven para cimentar y fomentar la identidad en determinados grupos sociales, llámese, familia, comunidad, barrio, etcétera; al mismo tiempo, se aprovecha el trabajo significativo entre tres generaciones, hijos/as, padres/madres y abuelos/as, al saberse portadores de

conocimiento histórico, para con los niños y niñas necesitadas de elementos que les ayuden a entender la historia desde el punto de vista formativo.

NARRACIÓN

En cuestión de la enseñanza-aprendizaje de la historia en la educación primaria, la narración como estrategia didáctica promueve el acercamiento de los niños y las niñas a los contenidos de historia. A través de esta forma de contar y escuchar sucesos históricos, (no sólo lo de los libros de texto, sino esa historia cercana a ellos); se pueden hacer tangibles esos saberes al partir del interés y motivación de algún tema en particular (Salazar, 2001, pp. 86-87). Del mismo modo, por medio de ella pueden conocer los trabajos, tradiciones y costumbres, acontecimientos históricos, conciencia e identidad de sus antepasados como vínculos en la historia que les antecede y que pueden palpar y reflexionar (Copper, 2002, pp. 147-158). Si se parte de temas interesantes a través de la narrativa, la historia les será atractiva, ejemplo de ello es darse cuenta de los cambios y permanencias en las costumbres y tradiciones que les cuentan sus abuelos o abuelas; y saberse que son parte de la historia que está en constante cambio.

CAPACIDAD COGNITIVA EN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

La labor de los maestros y maestras es un arte, deben trabajar con elementos de diversa índole a su favor o en contra y, en cuanto a la historia, son más los puntos que le desfavorecen, por eso, es necesario analizar cómo concibe el niño esta categoría para cimentar y fomentar la conciencia e identidad histórica en los alumnos y alumnas de segundo grado.

En cuestión de los niños y las niñas, es importante tomar en cuenta su nivel cognitivo, pues la historia no se aprende con la memorización de nombres, datos y fechas; al contrario, conviene estimularlos a una comprensión de corte

constructivista, basada en otros paradigmas que intervienen en el campo educativo, al interactuar con el objeto de conocimiento histórico (Salazar, 2001, pp. 76-77).

Al lograr ese “activismo”, anteriormente mencionado, se presenta una relación dialéctica con el enciclopedismo, pues se puede lograr una reflexión con la participación activa del alumnado al promover habilidades y destrezas, tales como plantearse interrogantes de su pasado individual y colectivo al construir y reconstruir sus estructuras cognitivas; de este modo, la ruptura con la memorización es eminente al convertirse en sujeto histórico, al considerar los cambios y continuidades en el tiempo (Salazar, 2001, pp. 79-80).

De forma particular, en los alumnos y alumnas de primaria, es necesario hacer hincapié en sus necesidades cognitivas de acuerdo al grado escolar, esto quiere decir que los contenidos de historia deben estar acorde a su manera de aprender, formas de ser y pensar; de no ser así, el conocimiento de la historia quedará opacado por datos ambiguos que no tienen valor.

CONSIDERACIONES FINALES

La enseñanza-aprendizaje de la historia implica retos, un “eros pedagógico”, adecuada formación docente y erradicación del magistrocentrismo (no sólo en esta asignatura, sino en las demás que componen los planes y programas), más aún en los niños y niñas pequeñas que necesitan estrategias basadas en modelos pedagógicos en donde se tome en cuenta su nivel cognitivo, y maneras de obtener el o los conocimientos de forma gradual y progresiva, para que logren comprender que son sujetos históricos, cimentar y fomentar la conciencia e identidad histórica.

En las edades tempranas en la escuela primaria, es un desafío trabajar la historia porque no existe la asignatura como tal, sino que bajo el texto de *Exploración de la naturaleza y*

la sociedad se deben adaptar y adecuar contenidos históricos que brindan la pauta para estudiar lo local y familiar a través de narraciones, fotografías y objetos que están a su alcance.

Los niños y las niñas, pueden aprender historia sin importar su corta edad, siempre y cuando el o la docente encuentren los puntos nodales para su estudio: imaginación, interés, manipulación, etc. De esta forma, se pueden obtener resultados pertinentes, pues al tomarlos en cuenta, se convertirán en sujetos de conocimiento y no en objetos, así construirán paulatinamente su conocimiento y bagaje histórico, al partir de lo particular a lo general; por lo tanto, no es un axioma que sea difícil de obtener si se trabaja de acuerdo a sus necesidades y características del estudiantado.

Referencias:

- Arias y Cimarro C. (2004). *¿Cómo enseñar historia? Técnicas de apoyo para los profesores*. Guadalajara, México: ITESO.
- Chacón, A. (2009). Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad. En *Investigación en educación, pedagogía y formación docente. II Congreso Internacional. VII Seminario Nacional. La investigación al servicio de una incluyente educación y de calidad en un mundo diverso y globalizado*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional- Universidad de Antioquia.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Feliu M. y Hernández, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- Guerrero, E. (2013). Enseñar y aprender historia desde preescolar. En González A. y Román A. (coords.) *Teoría, consideraciones y experiencias. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia de Zacatecas*. México: UAZ.
- López, O. (2006). Enseñar historia como un saber necesario para comprender la complejidad social y humana. En Galván, L. E. (coord.). *La formación de una conciencia histórica*. México: Academia Mexicana de la Historia.
- Pulckrose, H. (1997). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata.

- Salazar, J. (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia ¿...y los maestros qué enseñamos por historia?* México: Universidad Pedagógica Nacional.
- SEP. (2010). *Reforma Integral de Educación Básica. Diplomado para maestros de primaria: 2° y 5° grados. Módulo uno. Lecturas para diplomantes.* Zacatecas.
- SEP. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en educación básica.* México.
- SEP. (2012). *Programas de estudio 2011 segundo grado.* México.
- Vilar, P. (1999). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico.* Barcelona: Crítica.

LA NUEVA EDUCACIÓN RURAL EN MÉXICO, 2008-2012. CONAFE, MARGINADOS Y SOCIEDAD DEMOCRÁTICA

María del Refugio Magallanes Delgado

INTRODUCCIÓN

Educar personas en y para una sociedad democrática se ha convertido en uno de los ejes centrales de las políticas educativas en el México contemporáneo y el componente medular del paradigma humanista. El término de escuela abierta se vuelve sugerente y provocador en la medida en que conduce al modelo del personalismo social que articula valores democráticos, principios humanistas, fe en la superación de la dominación social y las acciones pedagógicas dialógicas (Ontoria, 2006, pp. 15-19).

En el proyecto de educación nacional de 1992 al 2015 se entrecruzan tres proyectos que compiten por la supremacía ideológica y política en el país y en la educación: el corporativismo (el del orden existente, a pesar de los cambios que se experimentan en la política y la economía), el neoliberal (que pone el énfasis en el mercado) y el democrático y equitativo, que se apoya en la democracia política y en aspiraciones de equidad social (Ornelas, 2008, p. 11).

En este contexto, el sistema educativo en México y el de otros países del mundo se explican con base en la analogía de la pirámide maya. Toda persona tiene la posibilidad alguna vez en la vida de emprender el ascenso, pero solamente algunas obtienen la satisfacción de llegar a una plataforma y a la cúspide, si se siguen las reglas. Casi todos los gobiernos afirman que alcanzar la cumbre vale la pena, ya que desde arriba se tiene otros horizontes y se contemplan nuevas rutas y caminos (Gimeno, 2013, pp. 79-82).

En este capítulo se analiza cómo asumió el gobierno calderonista (2006-2012) la educación de los grupos marginados, principalmente de niños y niñas en situación de vulnerabilidad educativa. La fragilidad de este sector de la población en edad escolar provenía de su situación de pobreza, su condición campesina e indígena y de su asentamiento rural. Este sector de la población padecía rezago social que se manifestaba en atraso en el desarrollo económico y cultural. Las políticas educativas compensatorias de los sexenios anteriores no habían sido suficientes para colocar a estos grupos poblacionales en el estadio histórico del presente: la sociedad democrática.

En este tenor, la administración de la Secretaría de Educación Pública en México durante el sexenio de Felipe Calderón, como todas las que le antecedieron, se enfrentó al reto mayúsculo de la desigualdad de nuestra educación. Las desigualdades económicas en el país acentuaron la inequidad existente en el sistema escolar; las oportunidades de acceso, permanencia, extensión de la escolaridad y, sobre todo, de aprendizaje efectivo y calidad, se distribuyen muy desigualmente entre ricos y pobres.

Las políticas educativas de este sexenio se sustentan en las nociones del progresismo educativo que parte de las siguientes premisas: vencer las resistencias que obstaculizan el cumplimiento del derecho individual y colectivo de la educación, democratizar la educación, mejorar la realización de los derechos de los menores, hacer avanzar la igualdad y la justicia, favorecer la inclusión, corregir los vicios y disfuncionalidades del sistema educativo, tomar medias racionalmente, entre otras (Gimeno, 2013, pp. 18-19).

La reinstitucionalización del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y las acciones de Fomento Educativo en 2007, y la firma de la Alianza por la Calidad Educativa de mayo de 2008 fueron coyunturas que alentaron la política educativa de los grupos en rezago social. En el Plan de Desarrollo de 2007-2012 se afirmó de manera contundente que abatir el

rezago social y promover una nueva educación rural eran dos compromisos ineludibles. Empero, se sabe que, al iniciar cada sexenio, cada gobierno promete disminuir la brecha del rezago social y educativo, pero al concluir su mandato, siempre quedan los saldos insatisfactorios.

CARENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN POPULAR EN MÉXICO

La aspiración de disminuir la desigualdad educativa es un noble anhelo político que toma relevancia en el contexto de las políticas de la calidad y la equidad social. En América Latina este deseo tomó fuerza a partir de la década de 1980, cuando los progresos en materia de cobertura y permanencia, fundamentalmente en el nivel primario, permitieron desplazar la preocupación a los resultados del sistema de educación. Las elevadas cifras de reprobación y rezago en la adquisición de conocimientos básicos llevaron a que el tema de la calidad fuese adquiriendo un peso cada vez mayor hasta convertirse en un tópico dominante, tanto en la agenda de la investigación, como en la de política pública (Blanco, 2011, p. 33).

En aras de estimular la equidad educativa, el equipo de esta área de Vicente Fox, en *Bases para el Programa de Sectorial de Educación 2001-2006*, establecieron un cambio en las políticas de educación comunitaria rural, efectuaron asignaciones presupuestales a cada modalidad educativa, con el resultado de costos unitarios muy diferentes, siempre en perjuicio de los más pobres; por otro camino, se definieron las dinámicas del desarrollo educativo de cada estado que agrandan los distanciamientos regionales; por otra vía, los programas compensatorios (llamados de discriminación positiva) focalizados en las escuelas de las poblaciones más pobres y, por otro, las becas.

El Consejo Nacional de Evaluación de las Políticas de Desarrollo Social (CONEVAL), en el 2012 presentó los resultados

de la medición de la pobreza en México. En ese informe se dijo que desde el 2008 no hubo mejora en el ingreso familiar de los mexicanos y en su capacidad para adquirir bienes y servicios para llevar una vida digna. En cuanto al uso de los derechos sociales de los mexicanos como acceso a la educación, a la salud, a la seguridad social, a la vivienda decorosa, a los servicios básicos y la alimentación, se había dado un avance combinado en las diferentes entidades del país. Con todo, México tenía 53.3 millones de personas en condiciones de pobreza (45.5%), de las cuales 41.8 millones presentaron pobreza moderada y 11.5 millones pobreza extrema (Informe, 2012, pp. 11-13).

La población vulnerable por carencias sociales era de 37.5 millones y la vulnerabilidad de 7.2 millones de personas tuvo su origen en la precariedad de ingresos, sobre todos de aquellos que se ubican por debajo de la Línea de Bienestar Mínimo. La población indígena se ubica por debajo de los indicadores promedio de los derechos sociales y económicos. Cuatro de cada diez indígenas estaba en condición de pobreza. Entre la población rural, cinco de cada diez individuos padecían un tipo de pobreza. Un elemento común de toda esta población marginal era su incapacidad para acceder, permanecer y concluir la educación básica (Informe, 2012, p. 14).

Por otra parte, en estados como Chiapas, Guerrero, Puebla, Oaxaca, Tlaxcala, Michoacán, Zacatecas, Hidalgo, Veracruz, San Luis Potosí y Durango más de la mitad de su población era pobre. A nivel nacional, Chiapas era la entidad que concentraba más pobres, siete de cada diez habitantes estaba en condición de pobreza; le siguen Oaxaca y Puebla (Informe, 2012, pp. 13-15). CONEVAL sostiene que si una persona tiene una o más carencias sociales y su percepción salarial está por debajo de la línea de bienestar mínimo es pobre.

En este contexto, la Secretaría de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota y Arturo Sáenz Ferral, Director General del Consejo General de Fomento Educativo, en agosto de 2007

declaraban abiertamente que ese año, Calderón había iniciado una gran cruzada por la educación popular de los sectores ubicados en rezago social. Para llevar a cabo tal empresa, el CONAFE entraba de lleno a su reestructuración y asumía la coordinación y operatividad de las “Agendas para la Equidad en la Educación Inicial y Básica” (Alas, 2008, p. 3).

Este nombramiento no fue una novedad. En voz de Sáenz Ferral, el fomento educativo para atender a la población en rezago social, que constitucionalmente tenía derecho a la educación de calidad no podía esperar. Históricamente, el CONAFE había dado muestra de que el modelo de educación comunitaria que operaba desde septiembre de 1971, aún era pertinente. Además, la existencia de una gran cantidad de poblaciones rurales e indígenas en condiciones de desigualdad, justificaban de manera amplia esa respuesta del Estado frente al rezago social.

Sáenz Ferral argumentó que los niños recibían con un criterio de equidad –darle más al que menos tiene- la atención educativa a través de los cursos comunitarios que CONAFE impartía con la colaboración de las propias comunidades, y con la participación de jóvenes que compartían su vida durante uno o dos años con los niños y sus padres. El Consejo desempeña también otras tareas que complementan la comprensión que requieren los estudiantes ante el rezago social: capacitación a docentes, construcción, reparación y mantenimiento de aulas y materiales didácticos, etc. Si bien estas acciones reducían el gasto familiar en la educación de los hijos, había un fin más trascendental: que los niños aprendieran más y mejor. Ese conjunto de acciones se englobaban en el *Programa de Educación Inicial y Básica* para la población rural e indefensa (Alas, 2008, p. 3).

La teoría del capital humano era el telón de fondo de este posicionamiento político. CONAFE como parte del entramado del sistema educacional cumpliría una función distributiva, tanto en lo económico como en lo académico. La asignación

racional según las necesidades sociales generaría movilidad social. Mayor educación representa mayor capital humano. Esta teoría considera la pobreza como “[...] un fenómeno que ocurre porque las personas no han adquirido las habilidades cognitivas básicas para ser exitosas en el mundo”. Por tanto, basta con educarlas, darles acceso a escuela o proporcionarles compensaciones educacionales, y así disminuirán el riesgo de recaer en la pobreza (Bazdresch, 2001, p. 68).

CONAFE Y LA AGENDA EDUCATIVA PARA LA NUEVA EDUCACIÓN RURAL

El centro de todos los procesos para el fomento educativo con equidad y calidad eran los niños y los jóvenes de las localidades de mayor rezago social. CONAFE estaba obligada a ser el vehículo del nuevo rumbo de la educación rural. La SEP estableció cinco compromisos a partir de la Agenda Educativa:

Acceso y permanencia: Llevar servicios educativos a las pequeñas comunidades con el fin de que todos los niños y jóvenes se inscriban y terminen su educación básica.

Mejorar los aprendizajes: Se busca que los estudiantes aprendan más y mejor con docentes capacitados, materiales didácticos pertinentes y de calidad e instalaciones escolares adecuadas y dignas.

Federalismo: El objetivo es involucrar a los gobiernos federal, estatal y municipal en las acciones educativas.

Participación social: Impulsar la participación y corresponsabilidad de los padres de familia para que acompañen a sus hijos en la tarea educativa.

Rendición de cuentas: El CONAFE asume el compromiso de transparentar e informar cómo se utilizan los recursos públicos para atender la demanda educativa en las localidades dispersas y de difícil acceso (Alas, 2008, p. 4).

Para complementar el compromiso federalista, el CONAFE elaboró con la participación de los gobiernos estatales, las Agendas para la Equidad en la Educación Inicial y Básica, con el fin de conocer y atender las necesidades educativas de las comunidades con alta marginación. Las Agendas eran el valioso instrumento para la articulación de las políticas sociales y educativas de los tres órdenes de gobierno para atender en forma prioritaria a los municipios con el menor índice de desarrollo humano.

El 13 de agosto de 2007, Vázquez Mota, en la ceremonia de firma de Convenio de Coordinación para la Ejecución de Acciones de Fomento Educativo celebrado en Mérida, aseguró a las autoridades asistentes que el CONAFE invertiría en Chiapas, Durango, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Nayarit, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí y Veracruz poco más del 60% de su presupuesto. Esa Agenda representaba una apuesta por la equidad educativa para los más pobres. Si se alcanza la meta, esos pobres en el futuro inmediato serían capaces de incorporarse a los mercados de oportunidad, de dignidad y de desarrollo sin obstáculos de por medio (Alas, 2008, p. 4).

La otra gran apuesta de esa agenda estaba en el terreno de la equidad, en el cómo acortar las distancias y cómo hacer posible que la educación no sólo fuera la principal estrategia de combate a la pobreza, sino la principal estrategia para cerrar las brechas y las distancias de desigualdad existentes en el país. La falta de educación desencadenaba la ausencia de justicia, de libertad y de mujeres más fuertes y valientes. La educación se percibía como el motor de otras agendas nacionales: gobernabilidad, competitividad y reconciliación política (Alas, 2008, p. 5).

La relevancia política de la firma del Convenio estribaba en que los gobernadores reconocían al municipio como la instancia más cercana al ciudadano, como la instancia que mejor conocía sus realidades y también sus desafíos. Había llegado el momento de reconocer en México que: “[...] aquello que no sucede en el municipio, tampoco sucederá en la federación. Si en el municipio sucede la mejora de la calidad y el cierre de las brechas de desigualdad, también sucederá a nivel nacional” (Alas, 2008, p. 4). Algo más era cierto: la historia futura de la educación del país era incierta por su carácter multicausal, pero la voluntad política se ponderaba como agente de transformación estructural.

En la elaboración de las Agendas se establecieron acciones y compromisos en el marco de tres líneas básicas de acción:

Inscripción generalizada. Logar que todos los menores asistan a la escuela. Esta línea de acción busca que todos los niños y jóvenes de las regiones más pobres se inscriban o reinscriban en los servicios de educación básica que brinda CONAFE y que tanto padres, cuidadores, mujeres embarazadas y niños de 0 a 4 años de edad se beneficien de la educación inicial. Para el logro de este objetivo es prioritario identificar a quienes carecen de los servicios, establecer una oferta adecuada, y motivar y apoyar para su inscripción y presencia.

Altos resultados de aprendizaje. Ofrecer igualdad de oportunidades educativas. Plantea la definición de medidas para elevar los resultados de aprendizaje, privilegiando la decisión escolar y transformación de las aulas sobre cualquier otra acción. Se le da prioridad a los dos primeros años de primaria y al primer año de secundaria porque durante los dos grados de primaria, el éxito escolar reside en el dominio de habilidades básicas de apropiación de la cultura; en el caso de la secundaria, en la adecuación a nuevas formas de apren-

dizaje y la posesión de herramientas para alcanzarlo. **Consolidación de los servicios educativos.** Propiciar ambientes escolares adecuados. Establece la determinación de acciones para la consolidación de servicios educativos y su mejora permanente (Alas, 2008, p. 5).

El espíritu del progresismo pedagógico que contrapone obsolescencia o novedad, inmovilismo frente a reforma está presente en cada una de estas líneas de acción para hacer cambiar la realidad educativa de manera específica, para no homogenizar las condiciones sociodemográficas, políticas y multiculturales que caracterizan a cada entidad.

EDUCACIÓN DE CALIDAD: LA RETÓRICA GUBERNAMENTAL Y LA REALIDAD

Efectivamente, las prácticas sociales y los contenidos curriculares son diferentes según las clases sociales de los alumnos, lo cual reproduce la desigualdad y, aún más, la legítima. La teoría del capital humano hace de la igualdad de oportunidades el centro de la política educativa para superar la pobreza, pero curiosamente tiene dificultades para explicar el porqué de la existencia de la desigualdad.

Desde la perspectiva del viejo slogan democrático, educación para todos, Vázquez Mota el 30 de mayo de 2008 señaló nuevamente que “Aquello que no suceda en el municipio, tampoco ocurrirá en la federación”, para anunciar que los 22 estados restantes firmarían el Convenio el 18 de junio de ese año, pues estaba de por medio la construcción de una educación con calidad en condiciones de equidad.

El pacto federalista plasmado en las Agendas para la Equidad en la Educación Inicial y Básica se enmarcaba en lo establecido por el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que señala la obligatoriedad

del Estado de brindar oportunidades de acceso a la educación para todos los individuos. También en el artículo 32 de la Ley General de Educación se determina que se tomaron las medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo y una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativo (Alas, 2008, pp. 6-7).

El derecho a la educación, crecientemente reconocido como derecho universal y punto de partida y fundamento último de la política educativa de los Estados, no ha evitado en México las violaciones de esta garantía humana y constitucional. A pesar de que el derecho a la educación se consignó en 1966 como parte los Derechos Económicos, Sociales y Culturales y de haberse determinado que la educación que proporcione el Estado debe estar disponible, ser accesible, aceptable y adaptable, el rezago educativo es un factor condicionante del rezago social (Latapí, 2011, pp. 262-264).

Para Vázquez Mota, la educación como derecho positivo y el Estado como promotor del servicio público era parte de los esfuerzos que realizaba el gobierno calderonista por construir un sistema nacional de educación acorde a la sociedad del conocimiento. Pese a la cobertura educativa, el rezago social y las desigualdades eran una constante. Por otra parte, la calidad de la educación no sólo requería una cantidad suficiente de insumos y recursos administrados de manera eficiente y eficaz para que los alumnos dispongan de maestros capacitados y de material didáctico diseñados con sentido de pertinencia.

La preocupación por la calidad de la educación, aunque se reviste del lenguaje de los derechos y las oportunidades, no es únicamente eso. Es también parte de la transición hacia un régimen de producción que requiere ajustes mucho más finos entre el sistema educativo y el sistema económico.

Se necesitaba mejorar las condiciones socioeconómicas del entorno en el cual viven, pero sobre todo era determinante generar un clima conveniente a la interrelación que se da en el aula entre el maestro y sus alumnos. A la buena disposición de los maestros para aplicar su conocimiento y habilidades pedagógicas debía sumarse una infraestructura adecuada, es decir: aulas suficientemente amplias, ventiladas, con anchos ventanales que propicien el acceso de la luz natural, techos y pisos que resguardaran a los estudiantes del clima exterior (Alas, 2008, pp. 16-18).

La generación de igualdad de oportunidades es más compleja que la mejora material de los espacios áulicos. Ofrecer a desiguales sociales una oportunidad igual a la de otros grupos cuyo capital cultural es diferente y con perspectivas de futuro diferentes, con ideas de mercado de trabajo estratificado, productivo y competitivo poco conocido se convierte en retórica gubernamental, que sexenio tras sexenio legítima aparatos burocráticos y gestiones financieras transnacionales para la educación de los pobres.

En el discurso de clausura de esa reunión de trabajo, Sáenz Ferral, con el propósito de ratificar las funciones de CONAFE en ese pacto federal e incluso el respeto a la relación federalista existente en el país, disertó sobre cómo la cancelación del PAREIB en diciembre de 2007 no había provocado ninguna reacción en las entidades. Tal como aconteció con PAREIB, la firma de convenios estatales y ejercicio de los recursos federales, como era la firma de la Agenda, daba continuidad al anhelo nacional: hacer realidad la aspiración de los niños marginados del derecho a la educación, pero sobre todo evidenciaba una buena relación federalista.

La educación de calidad aquí referida contenía una perspectiva sistémica avalada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en donde los alumnos saludables y bien alimentados estaban listos para participar

y aprender en ambientes de aprendizaje seguros, saludables y sensibles a la diferencia de género y adecuadamente dotados de recursos, contenidos y materiales relevantes para el aprendizaje de las habilidades básicas, no sólo en áreas de conocimiento tradicionales, sino también en aspectos vitales como salud, prevención y paz; procesos educativos centrados en el alumno y a cargo de docentes capacitados, en aulas y escuelas convenientemente gestionadas y evaluadas, y resultados vinculados con objetivos nacionales y la participación en la sociedad (Blanco, 2011, p. 35).

Sáenz Ferral expuso que lo compensatorio de la educación estaba en la Ley, porque no era sólo un programa que surgía de alguna administración pública; germinaba de un compromiso de Estado: de la Ley General de Educación. En el Capítulo III de dicha Ley, se establece algo que formaba parte de la historia de la educación en nuestro país y de la historia de México: las políticas para desaparición de la inequidad y la desigualdad. Cuando el CONAFE asume la responsabilidad de compensar, lo hace sólo para atender a ciertos grupos y el Estado subsume la cobertura y calidad del sistema educativo sin distingo de marginalidad. Compensar con infraestructura y recursos humanos se volvió el camino para mejorar la calidad y compensar las inequidades (ALAS, 2008, PP. 18-20).

COMENTARIOS FINALES

La vulnerabilidad educativa de niños y niñas de educación básica casi siempre está vinculada a: la alta marginación rural, a la pobreza extrema, al género y a la condición indígena. Factores que complejizan el sentido y aplicación de las políticas públicas de equidades transnacionales y el cumplimiento de los propósitos de los planes de desarrollo sexenales. El problema de la desigualdad es estructural, condicionado por las características de la demanda y reforzado por las inequidades de la oferta; es además político porque los pobres carecen de poder para exigir sus derechos.

La Agenda pretendía ser un programa sensible a la diversidad estatal, pero con raíces federalistas profundas que convocaban a participar a los tres órdenes de gobierno: municipal, estatal y federal, en aras de un pacto desconcentrado y centralizado. Los gobernadores y alcaldes fueron exhortados para que su voluntad política tuviera como móviles la justicia y la obligación moral y educativa. Con estos baluartes se estaba en la antesala de cuidar que los niños aprendieran a leer bien, que aprendieran a contar y que lograran salir de la escuela con altos aprendizajes. Alimentación, salud y buena escuela exigían creatividad y emoción. La Patria requería unidad, la educación y la justicia se convertían en bastiones de unión nacional. Hacer de los marginados sociales mejores personas y mexicanos era una acción que enaltecía al espíritu de los participantes, pero sobre todo, era una muestra tangible de la puesta en marcha del bien común.

El discurso en torno a la fe en la escuela con equidad tiene algo positivo. Pero, en México, cerca del 89.7% de la población indígena se encuentra por debajo de la línea de pobreza y dejar de asistir a la escuela es una opción real. Por lo tanto, suponer que las escuelas rurales pueden llegar a ser iguales y que para lograrlo los directivos y docentes necesitaban seguir instrucciones es una falacia. Cada escuela es parte del entramado de un contexto, crea una cultura que proyecta una imagen hacia el exterior y forja una identidad hacia adentro. Si bien, los directivos y docentes como profesionales de la educación toman decisiones todos los días, los instructores comunitarios no poseen esta formación, ni están capacitados para la educación intercultural bilingüe. La brecha entre los niños egresados de una primaria general (80%) y una primaria del subsistema CONAFE (48%) es enorme y los índices de aprovechamiento escolar bajo (Schmelkes, 2007, pp. 104-107).

Vázquez Mota, en junio de 2008, firmó convenios con Zacatecas, Campeche, Colima, Morelos, Oaxaca y Quintana Roo. Rezago educativo y marginación eran el binomio que ponía a prueba la vocación más férrea de los miles de voluntarios CONAFE, de los gobernadores, alcaldes, líderes sindicales, legisladores y maestros.

En esta coyuntura, calidad y equidad eran dos caras de la misma moneda y un gran reto cuando se trataba de la escuela de los niños pobres. El pacto federal consideró la entrega de 700 millones a cada entidad participante solamente si los estados entregaban la misma cantidad que aportaba la federación. El retraso y la desigualdad de los grupos marginados persisten en la actualidad.

Referencias:

- Alas para la equidad.* Órgano del Consejo Nacional de Fomento Educativo. Año 1. Número 1. Julio 2008.
- Bazdresch, Parada M. (2001). *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina.* Argentina: FLACSO.
- Blanco, Bosco E. (2011). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México.* México: El Colegio de México.
- Gimeno, Sacristán J. (2013). *En busca del sentido de la educación.* Madrid: Ed. Morata.
- Informe de pobreza en México 2012* (2013). México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- Latapí, Sarre P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa. De lo local a lo global: nuevas perspectivas en la historiografía de la educación.* (pp. 255-287) Vol. XIV. Número 40.
- Schmelkes, S. (2007). Factores asociados con el aprendizaje en educación básica: apuntes sobre el caso de la población indígena. En: Miranda López, F. Patrinos, H. y López Mota, A. (coords.). *Mejora de la calidad educativa en México: posiciones y propuestas.* México: COMIE.
- Ontoria, Peña A., et. al., (2006). *El aprendizaje centrado en el alumno: una metodología para una escuela abierta.* Madrid: Ed. Narcea S.A.
- Ornelas, C. (2008). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo.* México: Ed. Siglo XXI.

MÉXICO, UN PAÍS DONDE LA EDUCACIÓN Y SU POLÍTICA NO SE VEN CON LOS LENTES DE LA INCLUSIÓN

Manuel Rodríguez Herrera

La inclusión es uno de los temas que más ha generado polémica en los últimos años, desde su definición existen limitaciones que se traducen en los pocos alcances de las acciones planteadas. No se reduce al acceso a centros escolares, ni a la atención educativa de personas con alguna limitación física, mental, social o económica, va más allá de eso, rebasa el término de integración educativa. Es un entorno donde se permite la participación de todos en el diseño, seguimiento y evaluación de la educación.

Se puede determinar el nivel de inclusión que un alumno tiene en las dinámicas de clase, en las decisiones de su institución o como ciudadano en la formulación de políticas nacionales que deciden el rumbo del país. Este es el objetivo del presente ensayo, analizar el nivel de oportunidades que tienen las personas y su apertura para la toma de acuerdos dentro del campo educativo.

El contenido se ha dividido en cuatro apartados, en el primero se habla a grandes rasgos de los conceptos de política, educación e inclusión educativa. En el segundo se analiza el concepto de calidad educativa, dejando ver el desvío de su misión en nuestro país, proyectando la falta de solidaridad y la carencia de una cohesión social. En el tercero se propone una reflexión en torno al origen de la política educativa actual, se consideran sus características y principales formas de expresión. Finalmente, en el cuatro se muestra un escenario inclusivo, caracterizado por la apertura a la iniciativa regional, anteponiendo las necesidades contextuales sobre las exigencias internacionales.

NOCIONES INTERPRETADAS DE DISTINTA MANERA QUE FOMENTAN LA EXCLUSIÓN

La exclusión social y educativa en la que vivimos se hace presente desde la conceptualización de los distintos términos utilizados y sobre los cuales recaen las esperanzas de una nación. Se hace evidente en las distintas acepciones que rondan sobre los términos política, educación e inclusión educativa.

Maurice Duverger define política como la “lucha entre individuos y grupos para conquistar el poder y utilizarlo en su provecho”, Dye “lo que los gobiernos eligen hacer o no hacer”. En ambas interpretaciones se acentúa la exclusión, desigualdad, falta de solidaridad y la manipulación ideológica de los autonombrados “líderes políticos”, quedando la atención de los problemas del pueblo a merced de la capacidad del Estado, corriendo el riesgo de su desatención, por atentar contra intereses particulares, por ignorancia o capricho de los dirigentes gubernamentales.

Una tercera definición, refiere a la política como una actividad orientada a la toma de decisiones de un grupo para alcanzar objetivos provechosos para todos. No obstante, para entender el término política, desde un enfoque inclusivo, la sociedad no debe limitarse a ser el fin último de las acciones, requiere participar en la planificación y reestructuración de las mismas, asumiendo un papel protagonista, a través de un diálogo directo entre gobernantes y gobernados, anteponiendo necesidades locales, regionales y nacionales por encima de intereses partidistas o de particulares.

El Estado se reconocería como una entidad creada **de** la sociedad, **para y por** la Sociedad, cuya finalidad sería la tranquilidad y bienestar de ésta última. Por lo cual se exigiría de él sentido ético, pertinencia, ingenio, percepción, sensibilidad, apertura y compromiso, donde todos tendrían voz y voto.

En lo que respecta a la educación, al hablar de ella generalmente viene a la cabeza una institución escolar, creyendo erróneamente que es sólo en ésta donde las personas se educan, con ello se afianza la exclusión al creer que las personas que no asisten a un espacio escolar no se encuentran educadas, lo cual no siempre sucede así. En la escuela se enseña una parte de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, la otra se adquiere bajo un proceso evolutivo y dialógico a lo largo de la vida, en diferentes situaciones que no dependen de un tiempo o espacio determinados.

Educación también se concibe como un proceso de socialización, adquisición cultural y conductual de un determinado grupo, para el beneficio del mismo y con una estricta adaptación a los dogmas. Desde este planteamiento las expectativas de la persona poco interesan, la exclusión será para aquellos que no acepten y reproduzcan los principios establecidos. Educación es adaptación antes que formación y los educados serán los obedientes y los no educados los que cuestionan o se inconforman.

Con un enfoque inclusivo, educación abarcaría conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y valores, sin descuidar al ser, promoviendo un desarrollo que permita su integración social como receptor y generador. Claro que hay normas que por el bien social se deben cumplir, pero sin limitar la innovación y creatividad, sin dejar de potencializar las capacidades del individuo para alcanzar un bienestar interno que se proyecte hacia el exterior y sin descuidar la visión de colectividad y cohesión social.

La institución educativa lejos de convertirse en un factor de cambio en beneficio de las mayorías, está reproduciendo la discriminación que se da fuera de ella, a través de mecanismos de selección que dejan fuera a los que no cumplen con es-

tándares. Dicha segregación se evidencia con altos índices de repetición y deserción, producto de la imposición de un modelo homogéneo que no considera particularidades del individuo ni la diversidad de los contextos. El sistema genera rezago educativo, cataloga a los estudiantes como competentes y no competentes, sin descubrir sus potencialidades.

Ante esta situación que el mismo sistema provoca se llevan a cabo dos estrategias, por un lado, se atiende a los alumnos “atrasados”, bajo programas compensatorios, clasificándolos, con una educación de calidad para algunos y una remedial para el resto, por otro lado, se plantea la integración educativa, que busca integrar al sistema escolarizado a toda persona que por limitación física, económica, social o intelectual no lo ha hecho, pero se limita al acceso, sin considerar sus necesidades, pues una vez dentro deberá adaptarse a las normas establecidas. Las acciones se plantean para la integración, no para la inclusión.

El verdadero concepto de inclusión educativa abarca acceso y permanencia en las instituciones de los diferentes niveles y la participación activa en los procesos que la conforman. La UNESCO (2008) considera que la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

Inclusión, a diferencia de integración, es adaptación, apertura, atención, diversidad, enriquecimiento cultural, variedad, personalización, es un proceso constante con una política preventiva antes que remedial, un enfoque universal, pertinente y flexible.

UNA REALIDAD QUE EXCLUYE, DIVIDE Y NO RESPONDE A LAS EXPECTATIVAS DE LA SOCIEDAD

En el artículo 3° de la Constitución se hace explícito el derecho a una educación laica, científica, cívica, democrática, nacional, gratuita y obligatoria con un énfasis en la calidad, la cual según la misma Constitución se alcanzará en la medida en que el Estado garantice a través de los materiales, métodos, organización escolar, infraestructura, idoneidad de los docentes y directivos el máximo logro de aprendizaje de los educandos. Es así como calidad educativa no depende de un solo factor sino de la globalidad e interacción de todos.

No obstante, este planteamiento es sólo un espejismo, en la práctica se compara calidad educativa con calidad empresarial en términos de productividad, gestión, liderazgo, estrategia, procedimiento y evaluación. Olvidando los factores que inciden en ella, se centra en los resultados arrojados por pruebas estándar y encuentra sólo como culpables a docentes y alumnos, disminuyendo con ello su posible mejoramiento, además de generar un sentimiento de decepción en estudiantes y profesores, junto con la idea de inferioridad e incapacidad por los resultados negativos.

El término debe de ser entendido y atendido de una manera global, sin olvidar a la persona como ser humano. Todos y cada uno de los habitantes poseen capacidades y habilidades que se pueden desarrollar al máximo, pero se requiere de una visión inclusiva, que no excluya sino que integre, que atienda y parta desde las realidades tangibles de los estudiantes, no desde las que se perciben desde el escritorio.

No poner atención al respecto hace que el derecho a la educación se vea mermado conforme se avanza en el nivel educativo. Según la OCDE (2014) México atiende el 39% de la

población de 3 años de edad, 87% de la de 4 años, 100% de la 5 a 14 años, 65% de la de 15 años, 62% de la de 16 años, 35% de la de 18 años y 30% de la de 20 años. Reflejando un descenso a partir del nivel medio superior de casi el 50%, de tal forma que sólo el 24% de la población de 25 a 34 años ha obtenido un título universitario en el 2011, reduciéndose al 22% para el 2012.

La disminución de la matrícula se debe a factores como el cultural, la población está perdiendo la esperanza en la educación como un camino de superación y bienestar social, sólo es vista como instancia de alfabetización y complementación de la formación inicial, para un panorama impredecible, laboral y posiblemente de migración.

Una causa más es la desigualdad económica y social que limita el traslado, acceso y sustento familiar. Según el INEGI en el 2012 el 53.3% de la población se encontraba en situaciones de pobreza y el 9.8% en pobreza extrema, 23'088,910 pobreza alimentaria y 61'350,435 pobreza de patrimonio. Ante este panorama es difícil esperar una educación inclusiva, la población centra su atención en el presente, se preocupa más por buscar el pan de cada día que por una carrera universitaria.

La situación se agrava, los alumnos que tienen la posibilidad económica de estudiar no lo hacen, debido a que no hay instituciones suficientes para atender la taza creciente de aspirantes y los mecanismo de selección, bajo el lema “equidad de acceso”, ante la falta de espacios y con la intención de no ver mermada su calidad, limitan la apertura y dejan fuera a la gran mayoría de los aspirantes.

Aún ese número de estudiantes que logran entrar al sistema son víctimas de la exclusión, la gran mayoría de las instalaciones no están adaptadas para personas con alguna discapacidad, ni se cuenta con los materiales requeridos, existe más un adiestramiento que una formación integral. De las 5'739,270 personas con discapacidad (INEGI: 2010) sólo un número menor tiene algún tipo de educación.

Ahora, esta exclusión a causa del equipamiento e infraestructura también afecta a la población que no sufre alguna discapacidad. Existe un gran abismo de distancia entre instituciones educativas. No todos los educandos tienen las mismas condiciones escolares e incluso hay zonas que no cuentan con lo básico como luz eléctrica, agua potable, aulas en condiciones óptimas y mucho menos algún tipo de acceso a las TIC.

Una manera más de exclusión dentro del sistema es el modelo homogéneo que, omitiendo factores familiares, económicos y sociales, pretende atender la diversidad de estudiantes por igual, ignorando las necesidades de los educandos. Resultado de ello es que menos del 1% de los estudiantes de 15 años obtengan un excelente desempeño en matemáticas según datos de la OCDE: 2014.

Por otro lado, debido a las grandes carencias de la mayor parte de la población el concepto de bienestar social se presenta cada vez más limitado. Si incluyera calidad de vida, empleo digno, recursos económicos para satisfacer necesidades, vivienda, educación, salud y tiempo para el ocio pocos podrían presumir de un pleno bienestar.

Lo que podría considerarse derecho de la población es obligación del Estado. Como menciona Platón en su obra *La República*, éste se debe consagrar al servicio de la sociedad dejando a un lado intereses propios. Sin embargo, en vez de lograr dicha labor, impone un sistema de competencia, en circunstancias distintas, que acentúa las diferencias sociales, ofreciendo oportunidades para algunos y olvidando a la mayoría.

Así, el Estado se deslinda de su responsabilidad con el argumento de que sólo los más competentes, capaces y hábiles pueden lograrlo, mientras los rechazados por el sistema tendrán que buscar otras opciones en un México de pocas oportunidades, creando un sentimiento de recelo y decepción.

La falta de cohesión social también es producto de este entorno de competitividad, la población en vez de creer en la solidaridad lo hace en la rivalidad. Las instituciones y docentes luchan por programas de estímulos como los de Tiempo completo, REDES, Escuelas Dignas o recursos, se cambia el trabajo colegiado por uno individualizado; por su parte los alumnos dejan a un lado el compañerismo. Incluso, fuera del entorno escolar, las personas tendrán que competir por un puesto laboral que no será para todos. Los valores, el amor a la patria y al prójimo poco importan en cuanto no se asegure el bienestar personal y familiar.

Es lamentable esta pérdida, pues como plantea Castells (2005) en un análisis de la situación española, la identidad genera sentimientos de pertenencia, seguridad, respaldo, iniciativa, colaboración, libertad, respeto a la diversidad y un completo rechazo a la exclusión. Por lo que dichos sentimientos y valores son necesarios en el contexto actual, para hacer frente como nación a los retos de un mundo globalizado e incluso hasta para no destruirnos entre nosotros mismos.

Retomando el enfoque integral de una educación inclusiva nos encontramos que a pesar de que en el artículo 4° de la Ley General de Educación se tenga como misión el desarrollo integral del individuo, las exigencias del sistema impiden al docente alcanzar tal cometido en plenitud, puesto que la evaluación se centra en un aprendizaje cuantitativo, sin importar que en el mismo programa se hable de un enfoque cualitativo.

Ante esta circunstancia los profesores tienen que elegir entre dos caminos: enriquecer en todos los sentidos la formación integral del alumno que nuestro país tanto requiere o preparar a los educandos para aprobar un examen que se realiza sin considerar los procesos formativos. El no obtener resultados favorables significaría el despido del docente y todo el cúmulo de consecuencias socio-económicas para su familia.

Del mismo modo, las recomendaciones que la UNESCO (1998) hace para reforzar y difundir las culturas nacionales, regionales, internacionales e históricas no son tomadas en cuenta, ya que alumnos y docentes serán competentes desde el punto de vista institucional no por sus valores, solidaridad, patriotismo o por conservar las tradiciones, sino por los resultados cuantificables. El bienestar personal y familiar depende de ello, siendo más importante sobrevivir que convivir o preservar la propia cultura.

Aparte de que la educación está perdiendo su misión, también su valor ante la sociedad. Los jóvenes que están en ese rango de 22% y 24% que culminan el nivel superior, se enfrentan a la cruda realidad del desempleo. De los que lo encuentran pocos lo hacen en la profesión para la cual se prepararon, experimentan frustración, decepción ante el sistema, resentimiento ante la sociedad y desmotivación en sus objetivos. Desaparece la idea de ser esos agentes innovadores, creativos y constructores que México necesita y se gesta la falta de valores en la sociedad.

POLÍTICA EDUCATIVA NEOLIBERAL

El modelo educativo actual se basa en la lógica de la libre competencia del mercado (López, 2006). Alumnos, docentes e instituciones compiten entre sí por recursos que el Estado tendría la obligación de ofrecer, donde los resultados sólo reflejan las carencias socioeconómicas existentes, por ejemplo, en la prueba ENLACE 2013 para primaria en matemáticas, las escuelas particulares obtienen 626.8 puntos, generales 582.3, indígenas 526.9 y las de CONAFE 488.8.

El mercado libre abre la puerta a la comercialización y privatización de la educación, vista más como un producto que un derecho, donde los que tienen más se preparan más. Según la OCDE (2014) la educación particular en el nivel primaria es del 8%, en secundaria 11%, en el medio superior 17% y en

el nivel superior 32%. Con ello el Estado ahorra recursos, se deslinda de responsabilidades y mantiene cierto control sobre una población menos preparada.

No es raro que las escuelas particulares ganen terreno a las públicas, ya que gran parte se debe a la falta de instituciones, a la fluidez administrativa que les otorga la Ley General de Educación en su Capítulo V para acelerar su licitación, a la gran apertura de instituciones extranjeras que encuentran facilidades para establecerse y al aumento en el subsidio de la educación particular.

La política educativa adopta los términos de competencia, calidad, evaluación, estándares y eficiencia como si se tratase de una empresa. Se habla de profesores certificados y el establecimiento de contratos laborales (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013), los cuales bajo el engaño de una reforma educativa buscan el sometimiento de los profesores a las políticas neoliberales, manteniendo o retirando del servicio profesional docente a quienes acojan o rechacen dicho planteamiento.

Para entender el planteamiento de esta política educativa excluyente será necesario recordar el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) que México firmó el 17 de diciembre de 1992 y entró en vigor el 1° de enero de 1994, por el cual la economía mexicana en lo sucesivo dependió de la de EE.UU.

Cuando se firma el TLC se hace en un ambiente discreto, donde la población mexicana, siendo la más interesada de saber el rumbo de su país, ignoraba sus implicaciones (Aboites, 2004). Con esto se acentuaba la exclusión de los mexicanos en la política nacional, al ser sólo unos cuantos los que deciden el futuro de una nación, poniendo en tela de juicio la legalidad de sus decisiones al realizarse a espaldas de la voz popular.

Con la firma del TLC y con el discurso de modernidad y equilibrio con las potencias de la región (EE.UU. y Canadá), México, como en la mayoría de los préstamos, se compromete a acatar las recomendaciones internacionales, liberando los sectores productivo, comercial y financiero, a tal grado que las decisiones del país vienen impuestas desde afuera, perdiendo soberanía y adquiriendo subordinación.

Del mismo modo, el sistema educativo es obligado a establecer una plataforma que facilite el nuevo modelo económico. Las necesidades educativas locales o regionales no tienen importancia ante las prioridades internacionales; los grandes rezagos educativos que se pueden generar en el camino adquieren poco valor, mientras se cumpla con estándares internacionales.

De ahí que Latapí (2004) hable de una Política de Estado al referirse a las acciones del Gobierno Federal, derivadas del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal desde 1992. Acciones, realizadas independientemente del gobierno o partido en turno, bajo propuesta del Estado, amparadas con un marco legislativo; centradas en la federalización de la Educación, renovación curricular, políticas sobre el magisterio y la participación social.

Esto ha influido para que planes y programas de estudio de todos los niveles educativos se adapten a exigencias y parámetros exteriores, en vez de partir del estudio de las necesidades locales, dentro de un consenso donde todos y cada uno de los involucrados podrían tener voz y voto.

Con esta política de exclusión, que se ha tomado en las últimas décadas, pareciera que existe un divorcio entre el Estado y la Sociedad. Las exigencias de un pueblo que vive con altos índices de pobreza no son atendidas, la educación que se presume de ser gratuita excluye durante el proceso a casi el 80% de la población estudiantil; el mercado laboral no responde a

las expectativas, ni siquiera para el sector profesionista; y los proyectos educativos se plantean desde la esfera internacional. Razón por la que crece en la sociedad un sentimiento de indignación, rechazo e incredulidad de las instituciones, sus representantes y de todo el aparato político.

La sociedad y el Estado se divorcian porque ninguno se entiende, ambos buscan desacreditarse. La primera, cansada de la situación, aprovecha cualquier iniciativa para lanzar crítica, repudio y desaprobación; el segundo, más radical, utiliza recursos y estrategias para desacreditar, usa los medios de comunicación, la represión física, divide a sus oponentes, retira recursos a instituciones o hace uso del marco jurídico para someter a sus contrarios con reformas disfrazadas de nombre.

Los diálogos desaparecen, el Estado recordando la época del Porfiriato soborna líderes y compra voluntades o si la situación se torna difícil desaparece instituciones, de tal manera que se vuelve unidireccional, sólo uno es escuchado y no es precisamente el pueblo. La representatividad se vuelve una farsa, los que ejercen el poder no representan los intereses del pueblo, sino los de un partido, una asociación o de particulares.

LA POLÍTICA EDUCATIVA INCLUSIVA QUE MÉXICO NECESITA

Replantear el rumbo del país significa reconsiderar el tipo de educación que se quiere y el tipo de comunidad que se busca. La sociedad es reflejo de ello y de los esfuerzos realizados.

Los conocimientos son indispensables en el nuevo milenio para la construcción de una mejor sociedad, así como las habilidades, actitudes y valores. No poner atención en esta formación integral da como resultado la perpetuidad de un círculo vicioso, donde se desatienden las demandas de la ciudadanía y en su seno se generan los males que la destruyen, como delincuencia, desempleo, violencia y desintegración social.

Esta integralidad abarcará todos los aspectos e incluso la formación física y alimentaria, ya que nuestro país tiene los más altos índices de diabetes, hipertensión y obesidad. No debe descuidarse la formación ciudadana, no para someter, sino para crear una mentalidad de solidaridad, de responsabilidad ética y moral en los actos. Tampoco debe excluirse el acceso a las nuevas tecnologías, aunque para ello primero se deban de atender las desigualdades existentes.

La evaluación por su parte deberá ser: formativa e integral, no puramente cognitiva; usarse como medio no como fin; partir de situaciones contextuales y locales; plantearse como objetivos la pertinencia con el entorno en el que se aplica y la relevancia en las decisiones que se toman; presentar una postura horizontal, permitiendo la participación de todos los involucrados y una vertical, para la evaluación de todos los niveles educativos e instancias administrativas, con transparencia y funcionalidad.

La inclusión en la educación y en su política requiere de una estrategia conjunta, programada y sistemática. Hay que identificar debilidades y necesidades de los diferentes sectores del país, fortalezas y puntos de injerencia, para potencializar las capacidades existentes, a través de programas estructurados, evitando la fuga de cerebros. Para ello las investigaciones juegan un significativo papel, teniendo en el centro del escenario al alumno y con el apoyo de un sistema de recopilación de datos, para el seguimiento, valoración, reestructuración e intercambio de proyectos.

Hay que recuperar y reestructurar algunas prácticas existentes. El servicio social tiene que superar la barrera administrativa. Los futuros profesionistas requieren entornos que faciliten su práctica y les planteen retos para innovar y mejorar las condiciones existentes, además de adquirir ética profesional, para dar atención a todo aquel que requiera su servicio, sin exclusiones ni privilegios.

La política del Estado, las necesidades de la sociedad y las expectativas de los estudiantes deben enlazarse. Se necesita responder a necesidades locales antes que a intereses externos, no se trata de huir del exterior, pues dadas las circunstancias globalizantes sería imposible, se trata más bien de fortalecerse internamente para posteriormente proyectarse hacia lo externo, no como subordinado, sino como protagonista. Como menciona Espinoza (2009), a la teoría crítica que analiza la política desde una visión moral, a través de justicia, igualdad, libertad, dignidad y participación, sólo le hace falta complementarse con el enfoque de racionalidad técnica, con los términos de pertinencia e indicadores sociales.

Se requiere ampliar la cobertura escolar en los distintos niveles, inhibiendo las barreras que generan la deserción; diversificar los programas, con previo análisis de su pertinencia territorial y nacional; ampliar modalidades en la oferta sin descuidar la calidad; innovar y mejorar equipo e infraestructura; supervisar el uso de los recursos para su máximo aprovechamiento; mostrar apertura ante propuestas de la población. La equidad educativa debe presentarse como una realidad no como un discurso.

Se necesita un cambio de actitud, tanto del Estado como de la sociedad, la inclusión empieza desde las situaciones cotidianas y concretas de la vida diaria, se demanda una cultura que propicie y sostenga un entorno que se enriquezca de la diversidad. Los gobernantes son producto de los valores y expectativas de la población, en sus entrañas crecen y se desarrollan. Ya no es posible esperar respuestas externas o desde arriba, la inclusión no sólo da la oportunidad de participar, sino que obliga moral y éticamente a ser protagonistas en la toma de decisiones, de lo contrario las políticas adoptadas desde la esfera nacional seguirán igual de descontextualizadas.

La cooperación internacional es bien recibida, no como un mecanismo de subordinación, sino como una oportunidad de crecimiento. Las experiencias extranjeras pueden analizarse,

valorarse y en ciertos casos adaptarse a situaciones reales de nuestro país, no a la inversa. Dicha cooperación no debe limitarse a aspectos económicos, requiere ampliar horizontes en el marco educativo, planteando desarrollos duraderos y sustentables, que satisfagan capacidades presentes, pero sin comprometer talentos futuros para satisfacer sus necesidades.

La inclusión da mayores garantías de éxito y desarrollo, pero sobre todo, le da mayor validez y sustentabilidad a las políticas educativas empleadas, ya que parte de realidades tangibles y se proyecta con fundamentos fiables, sólidos y respaldados por todos, no por unos cuantos.

Referencias:

Aboites, H. (2004). Libre comercio y educación superior en Latinoamérica. Cinco temas para una discusión. Recuperado de Foro – Taller: Contexto socio – político de La Educación Superior. Maestría en Humanidades y Procesos Educativos. UAZ.

Artículo 3° de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>

Castells, M. (2005). *La importancia de la identidad*. Recuperado de <http://www.iceta.org/mc061105.pdf>

ENLACE 2006 – 2013. Educación básica. Medias y niveles de logro por entidad federativa. Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ba/pages/estadisticas/estadisticas_2013.html

Escalante, P. *et al.* (2004). *Nueva historia mínima de México*. México: SEP.

Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de política, políticas pública y política educacional. Archivos analíticos de políticas educativas, 17 (8). Recuperado de Foro – Taller: Contexto socio – político de La Educación Superior. Maestría en Humanidades y Procesos Educativos. UAZ.

INEGI. Población, hogares y vivienda (2012). Recuperado el 11 de Octubre del 2014 en <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=17484>

INEGI (2012) Causas de defunción. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=m-demo107&s=est&c=23587>

INEGI. Ocupación y Empleo (2014). Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/sistemas/bie/cuadrosestadisticos/GeneraCuadro.aspx?s=est&nc=617&c=25440>

INEGI. Versión estenográfica de la conferencia de prensa ofrecida por el presidente del INEGI, Eduardo Sojo, con motivo de los resultados definitivos del censo de población y vivienda 2010, celebrada en la sala SNIEG del Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/sociodemograficas/versionestemograficacpyv%202010.pdf>

López, S. y Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. En *Revista electrónica de investigación educativa*. Recuperado de Foro – Taller: Contexto socio – político de La Educación Superior. Maestría en Humanidades y Procesos Educativos. UAZ.

LXII Legislatura, Cámara de Diputados H. Congreso de la Unión. Ley general del servicio profesional docente. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/ref/lgspd.htm>

Latapí, P. (2004). La Política educativa del Estado Mexicano desde 1992. Recuperado de Foro – Taller: Contexto socio – político de La Educación Superior. Maestría en Humanidades y Procesos Educativos. UAZ.

OCDE (1996). Exámenes de Políticas Nacionales de Educación en México: Educación Superior. Recuperado de Foro – Taller: Contexto socio – político de La Educación Superior. Maestría en Humanidades y Procesos Educativos. UAZ.

OCDE. (2014). Panorama de la educación 2014: nota país México. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>

SEP. Plan de estudios 2011. Educación básica. Recuperado de http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/plan_estudios.pdf

UNESCO (2008). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Recuperado de Foro – Taller: Contexto socio – político de La Educación Superior. Maestría en Humanidades y Procesos Educativos. UAZ.

UNESCO (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior. Visión y acción. Recuperado de Foro – Taller: Contexto socio – político de La Educación Superior. Maestría en Humanidades y Procesos Educativos. UAZ.

LA DESAPARICIÓN FORZADA EN AYOTZINAPA: OMISIONES DE *LARGA DATA*

Marcelo Hernández Santos

En este escrito abordaré la situación que vive la Escuela Normal Rural (ENR) “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, Guerrero, debido a la desaparición de 43 estudiantes el pasado 26 de septiembre de 2014 por un grupo del crimen organizado que se autodenomina *Guerreros Unidos*. La sociedad se ha manifestado en apoyo al movimiento que pide al Estado Mexicano que aparezcan con vida los 43 desaparecidos, mientras que el presidente de la República ha negado su culpabilidad.

La opinión pública en la actualidad se divide. Por un lado están las manifestaciones en torno a esta demanda, tanto a nivel nacional como internacional, que expresan claramente que el Estado (por omisión o comisión) fue el culpable de estas desapariciones. Por otro lado, la Procuraduría General de la República y la Secretaría de la Defensa Nacional niegan que el Estado (a través del ejército y la policía) estuviese implicado en la desaparición de los estudiantes de la ENR de Ayotzinapa.

En este escrito analizo el papel del estado en relación con las clases subalternas, lo entiendo desde la perspectiva de Antonio Gramsci, es decir, un Estado mediado por las relaciones de fuerza y no a través de una relación legal, cuya composición se centra en la sociedad política, la sociedad civil y la idea de la hegemonía (Noguera, 2011).

Este trabajo se estructura de la siguiente manera: plantearé algunas reflexiones históricas en torno a un acontecimiento acaecido en la ENR de Ayotzinapa en 1941, cuando se dijo falsamente que estudiantes de esta ENR, en una huelga, incendiaron la bandera nacional e izaron la bandera rojinegra en su lugar. La idea es analizar los elementos de comparación

entre el acontecimiento actual y el de 1941. Luego explicaré los hechos sucedidos en Iguala, Guerrero, y la desaparición de los 43 estudiantes. Después plantearé el tema político actual que se ha abordado desde la prensa escrita, luego explicaré las políticas educativas dirigidas a este tipo de instituciones. El artículo cerrará con las diferentes perspectivas que tiene este movimiento que ha puesto en el debate nacional e internacional la ENR de Ayotzinapa.

Las fuentes que se utilizaron para elaborar el presente texto provienen, principalmente, de la sección de opinión del diario *La Jornada* y la revista *Letras Libres* en su versión *on line*. Retomo las líneas de argumentación de autores como Luis Hernández Navarro (2014), Carlos Fazio (2015) y Gilberto López y Rivas (2014), de la *Jornada*. En contraposición veo a Alberto Fernández (2014) y Guillermo Sheridan (2015) de *Letras Libres*. El debate que sostienen los articulistas de estos dos medios gira en torno a la tesis de la culpa o no culpa del Estado frente a la desaparición de los 43.

Mientras para los primeros fue el Estado a través de la policía y el Ejército Federal; para los segundos no fue el Estado en abstracto, sino personas en concreto y por tanto deben pagar con cárcel. Culpar al presidente, dicen éstos, pasa primero por culpar a los estudiantes y los grupos políticos que los apoyan por haber estado en el lugar de los hechos y por operar políticamente como lo han venido haciendo a través de la historia en el Estado de Guerrero.

La contribución de este texto es explicar con mayor amplitud las omisiones y exclusiones de las que han sido objeto los estudiantes de las ENR y en particular los de Ayotzinapa, Guerrero. Pretendo poner en la mesa de discusión los elementos que permitan analizar las decisiones del Estado. Así mismo conocer a profundidad el significado histórico que tienen las ENR para las clases desposeídas de nuestro país.

AYOTZINAPA FRENTE AL ESTADO MEXICANO EN LA HISTORIA

Conozco Ayotzinapa. He estado allí. Sé lo que significa ser normalista rural. Sé cómo funciona la FECSM en las normales rurales y conozco cómo funciona en la ENR Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa, Tixtla, Guerrero. Entiendo que para que la FECSM viva por más tiempo (data desde 1935) es necesario que los normalistas rurales la defiendan, sobre todo los de primer año. Las ENR siguen siendo internados, aunque ya funcionen muy poco como tales y con una total laxitud en sus reglamentos o incluso sin ellos.

Aunque el presupuesto para raciones continúe y aunque siga manejándose muy mal por parte de los directivos, proveedores y autoridades de todos los niveles. Desde siempre los alumnos de nuevo ingreso cargaron con los rituales de iniciación siempre duros; para mostrarles el poder que tiene la vida en comunidad y para pactar la fidelidad al grupo, a los normalistas rurales. Eso rituales son los que sostienen a la FECSM, a lo largo de la historia, ese es su único secreto. Los rituales fueron el punto de partida de la desaparición de los 43 normalistas, aunque no deja de sorprenderme el éxito del movimiento en todo el país, pese a que la normal haya renunciado a la FECSM por el poco apoyo recibido durante el movimiento que inició el 27 de septiembre.

Ayotzinapa, Guerrero, ha tenido rasgos propios en los movimientos de las ENR. Mucho se debe a su ubicación y la idiosincrasia de los guerrerenses. También carga con historia. En Tixtla nació Vicente Guerrero e Ignacio Manuel Altamirano. Mucho pesa eso. Según Ortiz (2012) las ENR en general han estado en huelga contra el Estado desde que surgió la FECSM. Antes de la descentralización de la educación en 1993 actuaba en un mismo calendario: todas las ENR se movilizaban el mismo día y con el mismo objetivo, en la capital del país. Eso la hacía

muy poderosa. Las huelgas siempre fueron contra el Estado (el representado por el Presidente de México y el representado en sus escuelas por el director en turno). En este caso el movimiento por los 43 no se origina por una huelga de la FECSM o la Sociedad de alumnos de Ayotzinapa, sino que parte de una colecta que hacían los jóvenes de primer semestre de la normal, una acción cotidiana en estas escuelas.

El acontecimiento histórico que quiero resaltar es el que sucedió el 3 de mayo de 1941 cuando el director de la escuela en ese período, Carlos Pérez Guerrero, acusó a los estudiantes de ultrajar la bandera nacional e izar la bandera rojinegra en su lugar. En 1941 se vivía el cambio de gobierno con Manuel Ávila Camacho (1946-1952) y existían conflictos políticos muy agudos en el país. Las ENR reflejaron mucho ese debate porque albergaban personal docente y administrativo que asumía las posturas políticas que se disputaban a nivel nacional: por un lado estaban los sinarquistas u oficialistas y, por el otro, estaban los comunistas (rojos) u opositores (cardenistas).

El fondo del conflicto fue que Carlos Pérez Guerrero, director de la ENR de Ayotzinapa, quiso obligar a los profesores a pertenecer al Frente Magisterial, uno de los grupos conservadores que se disputaban el liderazgo a nivel nacional para conducir lo que sería en 1943 el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El profesor Pérez llegó en sustitución de Hipólito Cárdenas Deloya, ingeniero que había estado en Ayotzinapa cuando ésta era una Escuela Regional Campesina y por tanto era dirigida por ingenieros agrónomos y no por profesores normalistas. Su idea fue perseguir a los que se decían comunistas. Esta no era una idea aislada u ocurrencia de este personaje. En este período se combatió esa ideología con todas las armas que el estado tenía. Se trataba de vender una buena relación con los Estados Unidos de América. Se sabe que Ezequiel Padilla, ex candidato presidencial derrotado por Manuel Ávila Camacho y que se incrustó con su oponente en la Secretaría de Relaciones Exteriores, de donde hacía el trabajo

para los norteamericanos, fue el autor de este acontecimiento, en la idea de presentar una imagen hacia los Estados Unidos de desprecio y combate al comunismo (Cárdenas, 1965).

A las larga se sabría que ese era el fondo de los acontecimientos. Al final todo resultó ser una calumnia orquestada por el director de la ENR de Ayotzinapa, el Inspector escolar y el gobernador del estado de Guerrero. Se trató de culpar a un alumno que había guardado una bandera nacional que le había otorgado Lázaro Cárdenas en un concurso sobre la nacionalidad llevado a cabo en 1938. Ese fue el pretexto para iniciar un conflicto en Ayotzinapa que a la larga se sabría que el verdadero móvil era la justificación de la lucha contra el comunismo.

Nadie izó la bandera rojinegra en lugar de la bandera nacional, sin embargo fue una buena coartada para desprestigiar la ENR de Ayotzinapa; para mostrar inviable e incosteable las ENR. El mismo Ávila Camacho llegó a estar en la normal para tratar personalmente el asunto. Al final se resuelve y se sabe que el gobierno y la prensa habían orquestado tal difamación con la intención de tener elementos para acusar a los estudiantes como comunistas y con esto argumentar la presencia del enemigo a vencer, el comunismo.

Es conveniente recalcar este acontecimiento histórico porque puede ser un punto de comparación, guardadas las proporciones, con la presente desaparición de los 43 normalistas. En ambos casos hubo calumnia a los estudiantes. En 1941 se les acusó de ultrajar la Bandera Nacional en la época de un nacionalismo exacerbado, situación que permitió justificar la batalla contra el comunismo. En 2014 se les acusó de narcotraficantes para justificar su asesinato y la continuidad de la estrategia de combate al crimen organizado. En 1941 y 2014 un acontecimiento político se vuelve judicial donde la Procuraduría Federal de la República y el gobernador de Guerrero, intervienen. La única diferencia estriba, quizás, en que en 1941 Manuel Ávila Camacho acudió personalmente a arreglar el conflicto.

LOS HECHOS DE AYOTZINAPA Y EL ENGRANAJE DEL ESTADO

Los acontecimientos del 26 de septiembre permiten analizar el actuar del Estado mexicano y las Escuelas Normales Rurales. Sería difícil entender este binomio si no se analizan las medidas paramilitares y encubiertas que el Estado mexicano viene realizando contra la población civil y opositores políticos desde el último cuarto del siglo XX. En este texto se abunda sobre el tema político (grupos de poder frente y con el Estado) y sobre el aspecto educativo dentro de las ENR en el contexto de las reformas en la educación con orientaciones neoliberales. Es necesario explicar los niveles de exclusión a los que se han sometido las ENR en la actualidad y a lo largo de su historia. Dado que la palabra Ayotzinapa ha dado la vuelta en todo el mundo, es necesario explicar sobre el funcionamiento de estas escuelas en el ejercicio de sus recursos económicos, las prácticas políticas al interior y el tipo de profesional de la educación que se perfila desde allí.

José Revueltas (1978) decía, parafraseando a Tolstoi, en los *Muros del agua*, que no debemos “cerrar los ojos ante el horror ni volverse de espaldas por más pavoroso que nos parezca” (p. 11). Revueltas tenía razón, no es posible dar la vuelta a un acontecimiento como el de Ayotzinapa. “Con vida se los llevaron, con vida los queremos”. Sin duda este es el epígrafe que muestra con mayor claridad el sentir de la sociedad mexicana, particularmente la que se reivindica en la lucha callejera y en las batallas cotidianas que se sostienen frente al gran capital.

La desaparición de los 43 estudiantes sólo es equiparable con los asesinatos, encarcelamientos y desapariciones forzadas durante la represión de Tlatelolco en 1968; con la guerra sucia (1969-1979). En este último caso, según el informe de la Comisión del Verdad de Guerrero del 15 de octubre de 2015, la Fuerza Aérea Mexicana estuvo implicada en la desaparición de disidentes políticos, mismos que tiraba en costales en el Océano

Pacífico o los torturaba en cárceles clandestinas. También se puede comparar con la represión de Atenco en 2006 que culminó con el encarcelamiento de Ignacio del Valle y su liberación en 2012 y el asesinato de dos estudiantes de la misma Normal de Ayotzinapa en la llamada autopista del sol en diciembre de 2011. Todo tiene comparación histórica, pero lo ocurrido actualmente es diferente; muestra que la línea que separa al crimen organizado del Estado es asaz delgada, por tanto la frontera entre los narcos y los que dicen combatirlos es difusa.

Existe otra diferencia: en la mayor parte de los acontecimientos citados, los estudiantes estuvieron organizando protestas y huelga contra el gobierno. En el caso de los 43 normalistas desaparecidos no fue así. Su contexto de acción fue distinto, se encontraban sólo colectando para poder costear el diesel de los camiones que los transportaría al Distrito Federal a la marcha luctuosa del dos de octubre de 1968. No había una huelga o movimiento para emplazar al Estado mexicano o al gobierno de Guerrero. En cambio sí había un gran movimiento en el Instituto Politécnico Nacional. El Estado tomó las precauciones necesarias para evitar el crecimiento de la huelga politécnica y su confluencia con otros movimientos de jóvenes que se iban a dar cita en la capital el dos de octubre.

El contexto mundial (las manifestaciones en contra de la policía de *Saint Louis, Missouri, U.S.* por el asesinato de un joven de color y el movimiento *Occupy Central* o Revolución de los Paraguas cuya demanda era la democracia electoral en Hong Kong, venía dando mucha fuerza y argumentos a las rebeliones de jóvenes. El Estado tomó una decisión estratégica en pos de no centralizar los conflictos en la capital. También hizo un cálculo electoral, en pos de recuperar Guerrero y sus ayuntamientos, como Iguala, epicentro del conflicto, para el Partido Revolucionario Institucional (PRI). Existen otros elementos relacionados con el control de la venta de drogas sintéticas en la región, la más importante en el trasiego de narcóticos hacia los Estados Unidos.

Los acontecimientos ocurridos en Guerrero revelaron que lo que pasa allá sucede en todo nuestro país. Muestran la presencia del narcotráfico en todos los niveles de gobierno, desde las presidencias municipales y gobernadores hasta la presidencia de la República. En cada entidad, las cosas funcionan de la misma forma. Para Achille Mbembe (2003) esto modo de actuar del Estado sólo representa una *necro política*. Desde la visión de este autor, todos los niveles de gobierno, en lugar de garantizar los derechos fundamentales de sus gobernados y mejorar sus condiciones de vida, promueven la muerte. Tenemos un *necro Estado*. Aunque también esta tesis puede relacionarse con la teoría del *Estado fallido* a la que Zapata (2014) alude cuando habla de las deficiencias, problemas e imposibilidad de que ciertos Estados, como el mexicano, tienen para responder a las demandas que hacen los ciudadanos.

Por otra parte, y complementando un poco sobre la omisión y refuncionamiento del Estado para con sus gobernados, Montero (2012) afirma que el gobierno federal no tiene por objetivo combatir el crimen organizado sino la violencia que éste genera. En este sentido, la lucha contra el narcotráfico tiene un componente político y militar cuya base está en combatirlo con la fuerza pública. La estrategia no es otra cosa que una forma de administrar la violencia que no impacta en el freno de la venta de productos ilegales. Esa ha sido la tarea de la Policía Federal y el otrora H. Ejército Federal. Todos juntos hacen funcionar la maquinaria de la guerra y de la muerte o el *necro Estado*.

En las primeras investigaciones para encontrar a los normalistas desaparecidos, lo único revelador fue la existencia de fosas clandestinas con decenas de muertos. El Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad que encabeza Javier Sicilia, desde 2011 había mostrado que toda esta industria militar ha masacrado al país; a los jóvenes, mujeres y familias pobres, principalmente. ¿Qué país tenemos, que está matando a su

juventud, su futuro?, dijo Elena Poniatowska (2014), cuando recordó a cada uno de los desaparecidos en el Zócalo capitalino en octubre de 2014.

El movimiento que se levantó en el país y en muchas partes del mundo muestra el dolor, la desesperación, la incertidumbre y la impotencia de los padres de familia y los estudiantes, compañeros de los 43 desaparecidos. También deja ver un espíritu clasista en el gobierno de Peña Nieto diseminando el terror contra los pobres (se debe agregar el caso Tlataya, México). Por otro lado, el movimiento a favor de Ayotzinapa agilizó el desgaste de la figura presidencial al salir a luz pública los escándalos de opacidad, corrupción y conflicto de interés por la llamada Casa Blanca de la pareja presidencial y Luis Videgaray, así como la cancelación del proyecto de tren rápido México-Querétaro (Fazio, 2015).

El objetivo político de las movilizaciones fue difundir y comprender la lucha por los 43. Un porcentaje muy alto de universidades, con sus estudiantes y profesores, hicieron suyo (lo siguen haciendo) el movimiento. Esa ha sido una manera de apoyarlos. El gobierno y un sector de la población aún no entiende cómo un acontecimiento lejano geográficamente esté tan cerca de la población mexicana y, sobre todo, no logran explicar cómo se asimiló por los manifestantes que las víctimas de allá son también las de acá.

Hasta antes del 26 de septiembre la palabra Ayotzinapa era impronunciable para el mundo. Ahora está en boca de personajes e instituciones inimaginables como el papa Francisco, Yong Kim, presidente del Banco Mundial; Zeid Raad al Husein, alto comisionado para los Derechos Humanos de la Organización para las Naciones Unidas; el cantante de *Calle 13*, René Pérez y *Human Right* para América Latina. El mundo entendió, aunque sea inexplicable para el Estado mexicano, que lo sucedido en

Ayotzinapa no fue una agresión contra los normalistas rurales, sino contra todos los jóvenes, estudiantes y profesores; contra los pobres y desposeídos; contra los que se oponen al saqueo del país y defienden la escuela pública; contra los críticos y contra los que sueñan con un país y un mundo mejor. Cada acción global por Ayotzinapa encierra todas estas expresiones.

Pronunciar la palabra Ayotzinapa, más allá de los normalistas rurales, sus familiares y sus gobiernos es mucho, pero no es suficiente. Incluso puede haber confusiones normales e intencionadas para tratar de defender las tesis progubernistas y contra el gobierno, lo cual tendería a la tergiversación de los hechos y la demanda de los padres de familia que piden vivos a los 43 desaparecidos. ¿Cuántos sabrán que Ayotzinapa es el lugar que alberga una de las 16 Escuelas Normales Rurales (ENR) del país? ¿Cuántos entenderán cuáles son las características de una ENR en México y la historia tras de sí? ¿Cuántos comprenden los motivos de la colecta de dinero que hacían los estudiantes del primer semestre el 26 de septiembre de 2014, cuando la presidenta del DIF Iguala daba su informe de labores y se destapaba como sucesora de José Luis Abarca, su esposo y presidente municipal de allá? ¿Cuántos saben que las ENR tienen los mejores presupuestos (entre 67 y 50 millones de pesos anuales, 122 mil pesos por alumno) de las normales en cada entidad y que sus estudiantes, no obstante ese presupuesto, son los más pobres? ¿Cómo comprender que los estudiantes de la ENR se autodenominan marxistas-leninistas por pertenecer a la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), organismo que aglutina todas las ENR en el país? ¿Cómo explicar que sus mentores o formadores no sean revolucionarios, sino defensores del sindicalismo institucional, cómo coexisten? ¿Cómo saber de qué forma entienden la lucha contra el Estado los normalistas y los políticos de los partidos oficiales?

Existen más preguntas, el espacio de este escrito es insuficiente para esclarecer las respuestas. La idea es mostrar que la prensa escrita en México genera opinión pública, pero

dentro de los límites que el propio Estado impone. Así, algunos abonan al desgaste de la figura presidencial y por tanto su destitución; otros plantean que el Estado es una entelequia, algo impersonal y que se debe culpar a funcionarios en concreto, no al Estado en abstracto. Esta última fue la línea que siguió Jesús Murillo Karam, ex procurador General de la República con “la verdad histórica”, donde deslindó al gobierno federal y al ejército de los hechos, quedando acotada la culpabilidad en el ex presidente municipal de Iguala, Guerrero. Suena paradójico que en una administración federal, como la actual, cuyo rasgo es la centralización de la administración y el poder, en este hecho (la desaparición de los 43 estudiantes), se le otorgue demasiado poder al presidente municipal, el último eslabón en la cadena de mando.

El movimiento en favor de la aparición con vida de los normalistas tiene sus propias acotaciones, pues no puede ir más allá de la demanda original, es decir, la exigencia de que aparezcan con vida los 43, pese a la nula respuesta del Estado en este sentido y la confirmación del asesinato de dos normalistas: Julio Cesar Mondragón, torturado, desojado y desollado el mismo día de los hechos y Alexander Mora Venancio cuyos restos fueron identificados por las muestras de ADN encontradas en el río San Juan y analizadas por especialistas de la Universidad de Innsbruck, Austria, el 7 de diciembre de 2014 (Pretish, Castillo y Ocampo, 2015). Los padres de familia han dicho que su principal demanda es que les entreguen con vida a sus hijos aunque con esto muestren la ineficacia del gobierno peñista; la legitimidad de la democracia representativa y el hartazgo de la población con la guerra contra el narcotráfico. Demandas latentes, pero que hasta este momento son colaterales para el movimiento de Ayotzinapa.

Mucho falta por escribirse en este acontecimiento de exclusión y desapariciones forzadas en el país y en Guerrero. Hasta el momento La Comisión Internacional de Derechos Humanos

y otros organismos no gubernamentales han instado al gobierno para que esclarezca el caso, dado su nivel de implicación en el evento. Mientras todos le indican al Estado que fue el Estado, éste responde que en su lugar fueron personas concretas, como José Luis Abarca y su esposa, aunque ellos en su momento formaban parte del Estado. La verdad histórica consistió en develar esa parte de la verdad. Lo que hasta el momento está claro es que las desapariciones forzadas en Guerrero tiene un origen de *larga data*.

LA DESAPARICIÓN DE LOS 43 NORMALISTAS VS LA VERDAD HISTÓRICA DEL GOBIERNO

La desaparición de los 43 normalistas estuvo en manos de un grupo de policías municipales de Iguala, Guerrero, donde *in situ* asesinan a dos normalistas y desaparecen a los 43 al ponerlos en manos de *Guerreros Unidos*, un grupo de narcotraficantes que había pertenecido al cártel de los Beltrán Leyva. Hasta la fecha nadie ha explicado los motivos de la desaparición forzada de estos estudiantes, que fueron atrapados al azar, conforme pudieron agarrarlos los policías, de tal forma que si más de 43 estudiantes hubiesen atrapado los policías, serían el mismo número de desaparecidos. Los alumnos fueron a botear a Iguala, Guerrero, para sacar fondos para costear el diesel del camión que los transportaría a la marcha del 2 de octubre.

La actividad es algo cotidiano en estas escuelas ya que las actividades políticas de la FECSM no son toleradas por ninguna autoridad, por tanto el presupuesto que llega a las ENR difícilmente se canaliza para este tipo de actividades, que son a cuenta y riesgo de los estudiantes. Según Diana Juárez (2015), reportera del diario de Guerrero *Ángulo 7*, este evento de los estudiantes coincidió con el informe de la presidente del DIF de ese municipio, María de los Ángeles Pineda, esposa del

alcalde Iguala y que se presumía sería una de las aspirantes principales a la presidencia municipal para las elecciones del 7 de junio de 2015. Después se supo que pertenecía al grupo de *Guerreros Unidos*.

El origen de la tragedia fue ese. En diciembre la pareja Abarca es aprehendida, sin embargo sus declaraciones no revelan los motivos de la desaparición de los 43, ni su paradero. La “verdad histórica” sobre el caso no toma en cuenta las declaraciones de los Abarca, a quienes considera los autores intelectuales. Para el gobierno el caso está cerrado e incluso Murillo Karam ya tiene otro puesto, lo cual reitera esta versión.

En realidad nunca le interesó a la Presidencia de la República, la muestra es que Peña Nieto nunca fue a Iguala para tratar de aclarar los hechos personalmente. Existen muchas versiones. Para muchos esta fue una acción orquestada por la CIA y la DEA en aras de “diseminar el terror”, sembrar el miedo, como dice Fazio (2015). Dicha argumentación cobra sentido porque el hecho se dio una vez que se aprobó la reforma energética y se preparaba una serie de movilizaciones al respecto. La otra opción es que se trató de evitar el crecimiento del movimiento de los estudiantes del politécnico y la última versión es que se trató de impedir que los Abarca y el PRD siguieran gobernando allí. Todas las hipótesis son verosímiles. Sin embargo, “la verdad histórica” ha querido mostrar que el gobierno y el Ejército Federal nada tuvieron que ver con los hechos. La versión de la PGR se construyó con declaraciones a modo y por tanto no se ajusta a la verdad científica que puedan arrojar los forenses.

Nadie está contento con las respuestas del gobierno y el movimiento sigue teniendo una excelente respuesta en todo el país, sigue siendo el referente más vivo de las luchas a nivel nacional. El movimiento continúa, pese a que se discute el regreso a clases en Guerrero ya que desde la desaparición de los normalistas no ha habido. Además la FECSM, que aglutina a

todas las ENR no es la que dirige el movimiento. Está distante y los de Ayotzinapa se han salido de su organización histórica, dado que ninguna ENR está en paro. Ignoran que la mayor parte de las universidades sigue apoyándolos.

OPORTUNIDADES Y LÍNEAS DE ACCIÓN DEL MOVIMIENTO PRO AYOTZINAPA

El movimiento ha tenido mucho apoyo nacional e internacional. La mayor parte de las universidades públicas lo han hecho. Destaca la participación de El Colegio de México que recibió en sus instalaciones a algunos padres de los desaparecidos. También ha apoyado el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que en una marcha silenciosa logró juntar más de 20 mil personas en apoyo a la ENR. Artistas como los de *Calle 13* y *Panteón Rococó* también han dado su apoyo. También el papa Francisco, la ONU y el BM han apoyado la demanda de presentar con vida a los normalistas (Juárez, 2015).

La difusión sobre la desaparición de los 43 normalistas ha sido enorme, quizá como ninguna en la historia y sigue teniendo un gran apoyo. El movimiento empezó a tomar una dirección más política cuando pidió la renuncia de Peña Nieto, esto colocó al movimiento en un terreno de disputa frontal al poder y fue la consigna que le ha dolido más al gobierno. En el mismo sentido estuvieron las acciones del boicot electoral en Guerrero. Las plumas del régimen han salido a su defensa, incluso culpando a los estudiantes de su misma desgracia, lo cual irradia en lo poco ético. Sheridan (2015), Romero (2014) y Fernández (2014) cuestionaban al movimiento que pedía la renuncia del presidente, auguraban su no renuncia. Acontecimiento que finalmente, cuando el 1 de diciembre el presidente de la república no renunció.

En el contexto actual el movimiento tiene dos salidas. Una tiene que ver con la exigencia de esclarecimiento de los hechos del 26 de septiembre y su irrepetibilidad en el futuro.

La otra es buscar los canales necesarios para que el movimiento social valga como instancia de decisión en nuestro país donde sólo los políticos deciden los asuntos públicos.

Esto es necesario, dado el nivel de descomposición que vive la clase política. En el contexto electoral que vivió Guerrero y todo el país por la renovación del congreso, se tendrían que discutir estas salidas. De entrada, la idea del no voto había asustado a la izquierda electoral porque creían tener su electorado precisamente en la gente del movimiento por Ayotzinapa y de no votar permitirían la victoria del PRI, cosa que finalmente pasó. Espero y el movimiento en Guerrero y en el país sea capaz de obligar a los gobernantes a que retomen su proyecto y sus demandas, para poder cambiar la historia de la exclusión y las desapariciones forzadas de personas que a todos nos duele e indigna. Además, terminar con el acoso y represión política en las ENR.

Referencias:

- Achille, M. (2003). Necropolitics. En *Public Culture*. Recuperado de <https://racismandnationalconsciousness-resources.files.wordpress.com/2008/11/achille-mbembe-necropolitics.pdf>.
- Cárdenas, H. (1965). *El caso de Ayotzinapa o la gran calumnia. Bocetos del año 1941. Escándalo de prensa y una política revolucionaria*. México: Talleres Gráficos de México.
- Fazio, C. (2014, noviembre 10). Murillo Karam y la solución final. En *La jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2014/11/10/opinion/020a1pol>.
- Fazio, C. (2014, octubre 27). Ayotzinapa, terror clasista. En *La jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2014/10/27/opinion/023a1pol>.
- Fazio, C. (2015, enero 5) Peña a Washington a profundizar la entrega. En *La jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2015/01/05/opinion/018a1pol>.
- Fernández, A. (2014, octubre 17). Indignación expropiada. En *Letras libres*. Recuperado de <http://www.letraslibres.com/blogs/volante-izquierdo/indignacion-expropiada>.
- Fernández, A. (2014, octubre 24). ¿Fue el Estado? En *Letras libres*. Recuperado de <http://www.letraslibres.com/print/108665>.
- Hernández, L. (2014, septiembre 30). Ayotzinapa y la matanza de Iguala. En *La jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2014/09/30/opinion/021a2pol>.

Juárez, D. (2014, octubre 24). Caso Ayotzinapa logra caída del gobernador de Guerrero; aquí la cronología. En *Angulo 7*. Recuperado de http://angulo7.com.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=10670:caso-ayotzinapa-logra-caida-del-gobernador-de-guerrero-aqui-la-cronologia&catid=83&Itemid=475.

López y Rivas, G. (2015, enero 02). La red responsabiliza a Peña de la tragedia de Ayotzinapa. En *La jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2015/01/02/opinion/014a2pol>.

Montero, J. (2012). La estrategia contra el crimen organizado en México: análisis del diseño de la política pública. En *Perfiles latinoamericanos*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-7653201200010001&script=sci_arttext

Noguera, A. (2011). La teoría del Estado y del poder en Antonio Gramsci: claves para descifrar la dicotomía dominación-liberación. En *Nómadas 29*, Universidad de la Extremadura.

Ortiz, S. (2012). *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*, México: Universidad Autónoma de Zacatecas/Doctorado en Historia.

Petrich, B. y Castillo, G. (2014, diciembre 7). Identifican a peritos a uno de los normalistas desaparecidos. En *La jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2014/12/07/politica/003n1pol>.

Revueltas, J. (1978). *Los muros del agua*. México: Era.

- Sheridan, G. (2015, enero 05). Más detalles para Ayotzinapa: SNTE, CNTE, nómina, novatos. En *Letras libres*. Recuperado de <http://www.letraslibres.com/print/109044>.
- Sheridan, G. (2015, enero 22). Ayotzinapa: entender la mitad. En *Letras libres*. Recuperado de <http://www.letraslibres.com/print/109165>.
- Zapata, J. (2014). La teoría del estado fallido: entre aproximaciones y disensos. En *Revista de relaciones internacionales. Estrategia y seguridad*. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/congreso%20ciencias%20sociales/TEORIA%20ESTADOFALLIDO.pdf>.

POLÍTICAS EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN DE LOS JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES EN MÉXICO

Dra. Elena Anatolievna Zhizhko

Atendiendo la problemática educativa de los marginados socio-económicos rurales (incluyendo a los jornaleros agrícolas migrantes), en México, desde los años veinte del siglo XX, se han puesto en marcha las Misiones Culturales que brindan diferentes apoyos, inclusive, los servicios educativos en las zonas rurales.

Por otro lado, desde los años setenta del siglo XX, el gobierno mexicano ha implementado los programas especiales de apoyo a las zonas rurales y urbanas marginadas (con recursos materiales, en especies, apoyo a la salubridad, educación, vivienda, etc.): Programa de Inversiones Públicas para el Desarrollo Rural (PIDER) – 1973-1983; Comités de Planeación para el Desarrollo del Estado (COPLADES) – 1981; Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR) – 1977; Sistema Alimentario Mexicano (SAM) – 1980; Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL) – 1988; Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) – 1992; Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA) – 1997; Fondo de Aportaciones para la Infraestructura Social (FAIS) 1998; Programa de Desarrollo Humano *Oportunidades* – 2002; así como efectuado acciones en materia de combate a la pobreza, tales como creación del Comité Técnico para la Medición de la Pobreza en México (2001), promulgación de la Ley General de Desarrollo Social (2004) y creación del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL).

No obstante, las investigaciones sobre los resultados de estos programas (Boltvinik, Damián, Dresser, Gordon, Lerner, Lechner, Lustig, entre otros) han mostrado que los proyectos de gobiernos no sólo no resolvían el problema de la pobreza, sino que en muchas ocasiones lo profundizaban.

Como señala Damián (2004), México ha sido durante las últimas décadas un laboratorio de experimentación de los programas de ajuste estructural tanto en materia económica como social, impuestos por los organismos internacionales (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Fondo Monetario Internacional, entre otros) debido a que para finales de los años ochenta del siglo XX, la problemática de la pobreza cobró una relevancia inusitada. Dichos programas surgen como un mecanismo para compensar los costos del ajuste que la implementación del modelo neoliberal propició. Sin embargo, la historia ha demostrado que el resultado ha sido desastroso. Esto ha traído como consecuencia que a principios del siglo XXI, la pobreza en México se encontraban en niveles superiores a los de los años ochenta (Damián, 2004, p. 150).

Es importante señalar, que los antes mencionados organismos internacionales planteaban que la reducción de la pobreza se podía lograr en torno a un crecimiento económico propiciado por la apertura del mercado que redundaría en un mayor bienestar de la población a través de la mejora en la distribución de ingreso. Sin embargo, a pesar de la aplicación de estas políticas, la pobreza ha ido en aumento (Gordon, 2004, p. 46).

Tal parece que los programas para abatir la pobreza fueron ideados y aplicados tratando de rectificar los errores de las políticas sociales anteriores. En estos programas se pone de manifiesto una tentativa de adaptarse a los requerimientos de la nueva época, que se caracteriza por la globalización (Lerner, 1996, p. 94).

Los apoyos que se dirigen a los más pobres buscan responsabilizarlos en el combate a la pobreza, se ejecutan en base a una relación más estrecha entre gobernados y gobernantes, se convierten en mecanismos de manipulación política de los más pobres, son medios para mantener clientelas políticas (Dresser, 1997).

Según Boltvinik (2004), los programas dirigidos a los pobres cometen dos errores inevitables: el error de exclusión que consiste en descartar de los beneficios a individuos realmente pobres; y el error de inclusión, que radica en admitir no pobres dentro de los beneficiarios. Al evitar el mal uso de los recursos en beneficiar a quienes no lo necesitan, se afecta en realidad a muchos que sí se encuentran en situación de pobreza, dejándolos sin apoyos (Boltvinik, 2004, pp. 320-321).

Por la problemática antes descrita que enfrentaron los proyectos de los años setenta, ochenta y noventa del siglo XX, el gobierno mexicano consideró uno de los puntos claves para vencer la pobreza, la educación, ya que a través de la formación es posible lograr una sociedad con bienestar, capaz de producir y competir en igualdad de condiciones. Por lo tanto, se apostó por promover incentivos para motivar la participación educativa, aportar recursos a la demanda por medio de becas y otros estímulos, suscitar la educación para la vida y el trabajo considerando las condiciones multiétnicas de la población.

Así, en la política de superación de la pobreza, se dio un giro de acciones asistencialistas que solo transferían ingreso a través de distintos medios, hacia programas más completos que fomentan la inversión en el desarrollo de capacidades ampliando las oportunidades de las familias en pobreza para salir adelante con su propio esfuerzo.

De ahí que en 2002 se creó el Programa de Desarrollo Humano *Oportunidades*, un instrumento del Gobierno Federal para el combate a la pobreza que desarrolla acciones intersectoriales para la educación, salud y alimentación (SEDESOL, 2007c).

El objetivo de este proyecto es ampliar el acceso de las familias que viven en condiciones de pobreza, por medio de una transferencia monetaria y suplementos alimenticios condi-

cionados a la asistencia de los niños a la escuela (y padres sin educación básica a cursos de INEA) y a la supervisión de sus niveles de salud, asimismo contribuir a reducir la pobreza extrema; generar igualdad de oportunidades para los grupos más pobres y vulnerables; apoyar el desarrollo de capacidades de las personas en condiciones de pobreza; y fortalecer el tejido social fomentando la participación y el desarrollo comunitario. Para el año 2007 *Oportunidades* beneficiaba a 5 millones de familias en 2,444 municipios y 92,961 localidades. Aproximadamente el 30% de las familias beneficiadas se encontraban en los estados de Veracruz, Chiapas y Oaxaca (SEDESOL, 2007c).

Desde la perspectiva del Programa Nacional de Educación, *Oportunidades* se enmarca en los objetivos de: avanzar hacia la equidad en educación, proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los mexicanos, impulsar la participación social en la educación.

En el diseño del Programa *Oportunidades* se partió del diagnóstico según el cual, el círculo vicioso de la pobreza se convierte en una red compleja de factores que atrapa a los individuos impidiéndoles mejorar sus capacidades o acceder a la estructura de oportunidades en igualdad de condiciones respecto al resto de la población. Dicho círculo vicioso está determinado por la interacción perversa entre bajos niveles educativos y bajos ingresos (Mathus Robles, 2009).

La población objetivo de *Oportunidades* son todos los hogares que se encuentran por debajo de la línea de pobreza. El programa cuenta con una Coordinación Nacional donde convergen los esfuerzos de las Secretarías de Desarrollo Social, de Salud, de Educación Pública y del Instituto Mexicano del Seguro Social.

La superación de la pobreza a través de la educación, generación de empleo e ingreso, autoempleo y capacitación, es uno

de los principios de la política social nacional que se establece en la Ley General de Desarrollo Social de 2004 (SEDESOL, 2004). Importa señalar que hasta esta fecha en México no existía un mecanismo jurídico que diera certeza en la forma de implementación por medio de los funcionarios públicos de los derechos sociales elementales a los que la población tiene acceso, y que el Estado está obligado a proporcionar.

En 2007, SEDESOL presentó el Programa Sectorial de Desarrollo Social 2007-2012 cuyo énfasis se centraba en reducir la pobreza extrema, asegurar la igualdad de oportunidades, dotar de capacidades básicas a la población para que pueda acceder a mejores opciones de ingreso y elevar la calidad de su vida (SEDESOL, 2007b).

Asimismo, precediendo las acciones antes descritas, en el Programa Nacional de Educación 2000-2006, se incorporó como un subprograma sectorial la *Educación de personas jóvenes y adultas* (EPJA). Siendo al mismo tiempo un enfoque y una política, con ella se propone rebasar una educación que no sólo compense los rezagos producidos por la inequidad en el acceso a la educación escolarizada, sino que, además, brinde una educación de calidad considerando diversas áreas de la vida de las personas y no únicamente la académica (SEP, 2001).

Los sujetos de la EPJA se definen directamente por la exclusión que viven grandes sectores de la población en México, de ahí que su compromiso social adquiera sentido en la medida en que orienta sus acciones a la mejora de la calidad de vida de la población vulnerable y a la atención de sus necesidades. Además, existen sujetos específicos de la EPJA cuyas demandas requieren acciones particulares, tal es el caso de las mujeres, indígenas, migrantes y jóvenes. Los sujetos prioritarios de la EPJA son: jóvenes de 15-24 años sin educación básica, indígenas (5 millones), trabajadores (3,5 millones), trabajadores que requieren reconocimiento de competencias laborales (15 millones).

Es importante destacar que la *Educación de personas jóvenes y adultas* tiene un carácter marginal en el sistema educativo. Esto se expresa en la falta de profesionalización de los educadores (las clases imparten el voluntariado o personal solidario sin formación especializada, sin condiciones laborales justas y sin reconocimiento social), la baja atención a la demanda, los bajos presupuestos (0.92% respecto del presupuesto otorgado a la SEP); pero a pesar de ello, se han desarrollado diversas acciones descritas más adelante.

Como condición para la implementación del enfoque de educación para la vida y el trabajo y el acceso a la educación de sectores en desventaja, se consideran las acciones en torno a la *educación permanente* a lo largo de toda la vida, entre los que destacan:

- La aprobación de la Ley Nacional de Educación Permanente;
- La consolidación de una nueva institucionalidad para la educación permanente;
- El establecimiento de las entidades coordinadoras e impulsoras a nivel local;
- La profesionalización de distintas funciones relacionadas con la gestión, la impartición y la evaluación de la educación permanente;
- La instrumentación de un sistema nacional de créditos y equivalencias que permita la certificación;
- Una partida específica de presupuestos para esta área;
- El establecimiento de un sistema de información de la población desfavorecida de las oportunidades educativas que tiene y que existan políticas que favorezcan su aprovechamiento (SEP, 2001).

Una de las estrategias fundamentales para el buen funcionamiento del subprograma sectorial de la *Educación de personas jóvenes y adultos*, en especial de su línea de acción *Educación para la vida y el trabajo*, fue la creación del Consejo de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT) como un mecanismo de coordinación, dotado de una base razonable de recursos y con la capacidad de gestión suficiente.

Sus objetivos son: apoyar y coordinar las actividades entre los diversos organismos que ofrecen este servicio, promover la implantación de nuevos programas y definir la política nacional en esta materia a través de la promoción de la participación social con el uso de las tecnologías y las telecomunicaciones asignando recursos a programas prioritarios. Se propone que, como una política de corto plazo, el CONEVyT logre la articulación de las acciones que en materia de educación y capacitación para el trabajo realizan diversas instancias a través de un sistema nacional (CONEVyT, 2005).

Actualmente, en el campo de la capacitación para el trabajo existen diversas posturas que van desde el extensionismo y el desarrollo comunitario, hasta la formación en y para el trabajo en el contexto de nuevos escenarios sociales y el impacto del proceso globalizador con la firma de tratados internacionales. Asimismo, en este sector confluyen agentes gubernamentales, no gubernamentales y de la iniciativa privada, lo que muestra un campo de acción abierto a prácticas de instancias que no reconociéndose como las de educación de jóvenes y adultos, desarrollan programas en niveles de impacto macro y local.

De ahí que se considera necesario lograr a través del CONEVyT la articulación de las instituciones gubernamentales, privadas y las ONG que brindan educación para jóvenes y adultos, para formar un sistema nacional, avanzar en la atención al rezago con una educación de calidad y mejorar las condiciones de equidad de los mexicanos a través de una educación y capacitación orientada a la población en pobreza (SEP, 2013, p. 230).

Es importante destacar la propuesta de evaluación como una acción que lleva el CONEVyT, asumiendo la importancia de tener un seguimiento y procesos de balance que permitan mejorar las orientaciones políticas (CONEVyT, 2005).

En la primera década del siglo XXI, la SEP, en concordancia con los ejes que articulan las políticas educativas nacionales: equidad, calidad y vanguardia, llevó a cabo las siguientes acciones para el desarrollo de la EPJA y su vertiente *Educación para la vida y el trabajo*: la consolidación del Modelo de Educación para la vida y el trabajo, la creación del CONEVyT, el establecimiento de las Plazas Comunitarias, la creación del programa Cero Rezago, alternativas de certificación y opciones de formación en y para el trabajo, así como estrategias de colaboración interinstitucional a través de programas como SEDENA-SEP-INEA y Progres-Oportunidades (este último destinado a abatir la pobreza en México).

La instancia gubernamental responsable a nivel nacional de la EPJA es el Instituto Nacional de Educación de Adultos, y el subsidiario de la articulación de organismos y acciones es el CONEVyT. Trabajan con el apoyo de: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), Secretaría de Educación Pública (SEP), Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STyPS), Comisión Federal de Electricidad (CFE), Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), Sistema de Capacitación para el Trabajo (SICAT), Sistema Nacional de Capacitación y Asistencia Técnica Rural Integral (SINACATRI), Sistema Nacional de Educación Tecnológica Agropecuaria, Sistema Nacional de Educación Secundaria Técnica, Programa de la Modernización Técnica y la Capacitación (PMETyC), Programa de Capacitación Integral y Modernización (CIMO), Programa de Becas para la Capacitación de los Trabajadores (PROBECAT), Instituto Nacional de la Juventud (IMJUVE), Colegio Nacional de Educación Profe-

sional Técnica (CONALEP), Colegio de Bachilleres, Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI), Centros de Capacitación (CECAP), Centros de Enseñanza Ocupacional (CEO), Centros de Estudios Tecnológicos (CET), Centros de Enseñanza Técnica Industrial (CETIS), Centros de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios (CBETis), Unidad de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar, Secundaria a Distancia para Adultos, Secretarías de Educación de los Estados (SEE), Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTE's), Institutos de Capacitación para el Trabajo Estatales, Centros de Desarrollo Comunitario, Casas de Cultura, Servicios Estatales de Empleo (SEE), Centros de Seguridad Social del IMSS, entre otros.

Es importante destacar que INEA no sólo ofrece la educación básica para los adultos a través del Programa de Atención a la Demanda de Educación para Adultos con el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo y realiza la certificación de este nivel de estudios, sino que además permite reconocer el aprendizaje que las personas adquieren en los cursos de capacitación para el trabajo o de formación para la vida ofrecidos en otras instituciones de prestigio y calidad registradas por los IIEEA y Delegaciones del INEA. El reconocimiento de los cursos de capacitación para el trabajo y/o cursos de formación para la vida, se realiza a través de su acreditación en el MEVyT como módulos diversificados, bajo los siguientes criterios:

- La acreditación de estos módulos se otorga sin calificación y con la presentación de las constancias o reconocimientos oficiales de aquellos programas de instituciones, organizaciones y dependencias que previamente el IIEEA o Delegación o Dirección dentro del INEA haya enviado para su autorización, a la Dirección Académica.

- Se reconocen sólo las capacitaciones y talleres expedidos en un período no mayor de cinco años anteriores, al momento de presentar las constancias.

- La temática de las capacitaciones o talleres válidas a acreditar desarrollará o fortalecerá competencias que contribuyan a mejorar la calidad de vida y trabajo, por ejemplo: capacitación en oficios, cuidado de la salud, mejoramiento de la vivienda, protección y cuidado del medio ambiente, diseño y confección de vestido, aplicación y desarrollo de proyectos productivos, administración y contabilidad, desarrollo de microempresas, elaboración de alimentos, derechos humanos, gestión u organización ciudadana, educación y orientación para padres, inglés y computación.

- Sesenta horas y más de capacitación recibida por una persona otorgan la equivalencia para acreditar un módulo diversificado durante y en cualquier momento del proceso de la educación básica (primaria y secundaria).

- Sólo se puede acreditar un módulo diversificado para la certificación de la primaria, y hasta tres para el nivel secundaria. Ninguna capacitación o taller puede acreditarse más de una vez.

- Las 60 horas pueden obtenerse por acumulación de varios cursos de 5, 10, 20, 30 ó 40 horas, siempre que pertenezcan al mismo ámbito temático o ejes afines entre sí en cuanto al propósito que siguen y hayan sido impartidas por la misma institución. Ningún curso o taller puede tener una duración menor de 5 horas.

- Las 60 horas pueden ser parte de una formación más extensa. Si una persona presenta una sola constancia de más de 60 horas, se acreditará únicamente un módulo diversificado. Para que esta formación extensa pueda ser reconocida como dos o más módulos diversificados, porque cubre el tiempo necesario (120, 180 ó 240 horas), se requiere la presentación de la constancia formal y de boletas o constancias parciales que fraccionen el curso, con los nombres de los módulos, partes o materias diferentes que puedan autorizarse para registro (INEA, 2013, p. 50).

Una de las estrategias locales de la EPJA es la propuesta curricular de Planes y Programas de Educación Básica para Personas Jóvenes y Adultas publicada por la SEP en el año 2002 a través de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal y la Subdirección de Educación Básica para Adultos.

En materia de capacitación para el trabajo se ampliaron las oportunidades y este rubro tuvo un incremento de 18.9% entre el año 2000 y el 2005. Las estrategias fueron la transformación de la oferta y el estímulo a la demanda. Para el año 2003, las acciones de gobierno eran mayoritarias respecto de las realizadas por organismos no gubernamentales tanto en el sector social como en el rural (Pieck, 2004, pp. 27, 32).

No obstante, en su conjunto, las políticas estatales presentan dos rasgos característicos: redujeron su participación en acciones y atendieron en menor medida a la población de los sectores más vulnerables en términos de su inserción productiva; las mujeres y las personas con menor escolaridad aparecían como los grupos menos atendidos (Pieck, 2004, p. 38).

Como contraparte, las organizaciones civiles desarrollan acciones mayoritariamente de carácter no formal y están orientados a sectores empobrecidos de áreas urbanas, rurales e indígenas. Otro actor importante es la iniciativa privada, que mantiene la política de capacitación en el empleo para sus trabajadores.

Por otro lado, la visión reducida de la EPJA sólo destinada al combate del rezago educativo, no permite incluir en los informes de gobierno tales acciones importantes como la Escuela para Padres, que es una forma de educación de adultos, y muchas otras acciones desarrolladas con financiamiento nacional e internacional en las que intervienen diversas instancias de gobierno como secretarías de Estado y órganos de salud como el ISSSTE y el Seguro Social, entre otros (Ruiz, 2005, p. 13-16).

A su vez, la *solidaridad social* que se mantiene en el discurso de la Ley General es también una política necesaria de mencionar. Mientras que en materia de profesionalización de personas jóvenes y adultas significa seguir trabajando con asesores solidarios sin una educación profesional en el campo, sin estabilidad laboral y sin reconocimiento social, para otros agentes educativos la solidaridad se identifica con *participación social* y ésta asume corresponsabilidades en la formación de la población joven y adulta.

De esta manera, “participación” significa la inclusión de otras instancias educativas como la iniciativa privada, otros sectores de gobierno –no sólo el educativo– y las organizaciones civiles. Además, su incidencia se da desde la promoción, la gestión y apoyos diversos en la parte propiamente pedagógica, es decir, en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Es el caso, por ejemplo, del Instituto Chihuahuense de Educación para Adultos. Otro ejemplo es el caso de Mérida, donde la noción de *corresponsabilidad social* alude a un compromiso interesado en la mejora de la vida de las personas, y para ello es necesario atender el rezago educativo desde las problemáticas sociales. Incluye a la sociedad en su conjunto y de manera particular a las organizaciones estatales, sociales y privadas no en calidad de ayuda o colaboración, sino como corresponsales para la solución de este problema (Hernández, 2008).

Las políticas nacionales conviven con políticas locales en las que se desarrolla otro tipo de estrategias a través de múltiples formas de atención y de articulación con instancias educativas, políticas y de otros sectores.

Algunas de estas estrategias son: el *Plan Municipal*; *Comités de Acción Ciudadana* en Nayarit, que involucran a un familiar para iniciar con el aprendizaje; *Cruzadas de alfabetización* con apoyo de mil jóvenes tamaulipecos en Nuevo Laredo;

Programa Alfa TV en Michoacán con carácter permanente cuyo facilitador es un familiar, un vecino o un estudiante de la escuela del barrio; *Sistema de Educación Abierta* del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente en Guadalajara, que atiende a los adultos a través de sus estudiantes de servicio social; *Jornadas por la educación* impulsadas por el Instituto Sonorense de Educación para Adultos; *Brigada multi-institucional para abatir el rezago* que agrupa al Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, la Secretaría de Educación en el Estado, el INEA y al cuerpo de asesores cubanos del programa Alfa TV; *Programa de Educación para Trabajadores* que realizan en conjunto el Consejo de Educación para la Vida y el Trabajo y empresas interesadas en abatir el rezago entre sus trabajadores en Guanajuato; *Consejo Amigos de la Educación Innovadora* de Torreón; Programa de radio *Y tú... ¿Cómo?* que llevan a cabo el Instituto Estatal de Educación para Adultos de Colima y Radio Universidad; *Campaña Saber* de Campeche que se propone incorporar a las personas en rezago educativo a programas del Instituto Estatal de la Educación para los Adultos, para reducir este problema a mediano plazo (Hernández, 2008).

Es importante destacar dos aspectos de estas estrategias: por un lado, se ligan con la política local de optimización de recursos y miden en su implementación la suma de esfuerzos como alternativa ante los bajos presupuestos asignados a la EPJA a nivel nacional; y por otro lado, la mayoría de ellas son estrategias para la incorporación de las personas en los programas y en esa medida tienen un tiempo limitado para su realización. Las denominaciones “cruzada”, “campaña”, “jornada” y “brigada” aluden a temporalidades cortas, propósitos focalizados, metas precisas y colaboración interinstitucional no permanente. En resumen, las políticas locales se caracterizan por:

– Articulación diversa entre instancias especialmente dirigidas a EPJA y otros sectores, y escasa entre instancias de EPJA.

- Implementación de propuestas con plazos cortos, medianos y permanentes de acuerdo a las concepciones e instancias interesadas en la EPJA y a los índices de rezago educativo de cada entidad.
- Uso de diversos medios para llevar a cabo las distintas acciones: radio, televisión, servicio social, relaciones comunitarias, familiares y vecinales.
- Establecimiento de metas precisas de atención.
- Búsqueda de alternativas para atender a más personas con bajos recursos.
- Implementación de políticas nacionales de acuerdo a contextos específicos con acciones como implementación del MEVyT, uso diverso de la solidaridad social, trabajo con jóvenes de servicio social y trabajadores solidarios de dependencias de gobierno.

De modo que la política en el área de educación de los jornaleros agrícolas migrantes en México es el componente tanto de la política educativa, como la de desarrollo social. Después de los intentos fallidos de reducir la pobreza a través de los programas compensatorios en los años setenta, ochenta y noventa del siglo XX, la política social buscó a inicios del siglo XXI crear condiciones para que la población a través de la educación se incorpore de forma exitosa a los mercados laborales, y que comiencen a detonar círculos virtuosos de mayor capacitación, mayores ingresos y superación de la pobreza.

En general, las políticas y acciones nacionales en el área de educación de los grupos marginados, incluyendo a los jornaleros agrícolas migrantes, se caracterizan por los siguientes aspectos: descentralización, presupuestos y acciones gubernamentales a

niveles nacional y local, coexistencia de las políticas nacionales con las locales con estrategias de atención a corto plazo y con metas específicas; colaboración con los organismos gubernamentales no educativos, así como con las instituciones privadas y las ONG, tanto nacionales como extranjeras; incidencia en las políticas públicas de las organizaciones civiles de manera propositiva y su organización en redes, diversidad de programas educativos, tendencia de atención a través de educadores voluntarios sin profesionalización ligada a la política nacional del pago por productividad.

Referencias:

Boltvinik, J. (2004). Políticas focalizadas de combate a la pobreza en México. El Progreso/Oportunidades. En Boltvinik J., Damián A. (coord.), *La pobreza en México y en el mundo. Realidades y desafíos*. México: Gobierno del Estado de Tamaulipas- Siglo XXI.

CONEVyT (Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo) (2005). *Acuerdo por el que se modifica el diverso mediante el cual se crea el consejo nacional de educación para la vida y el trabajo*. Recuperado de: <http://www.conevyt.org.mx>

Damián, A. (2004). Panorama de la pobreza en América Latina y México. En Boltvinik, J. y Damián A. (coords.). *La pobreza en México y el mundo: realidades y desafíos*. México: Siglo XXI.

Dresser, D. (1997). En busca de la legitimidad perdida: PRO-NASOL, pobreza y política en el gobierno de Salinas. En Martínez, G. (comp.). *Pobreza y política social en México*. México: ITAM-FCE.

Gordon, D. (2004). La medición internacional de la pobreza y las políticas para combatirla. En Boltvinik, J., Damián, A. (coords.). *La pobreza en México y el mundo: realidades y desafío.*, México: Siglo XXI.

Hernández, G. (2008). *Situación presente de la educación de las personas jóvenes y adultas en México*. México: CREFAL.

INEA (Instituto Nacional de Educación de Adultos) (2013). *Acuerdo número 662 por el que se emiten las Reglas de operación de los programas de atención a la demanda*

de educación para adultos (INEA) y Modelo de educación para la vida y el trabajo (INEA) Recuperado de: http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/marco_normativo/Acuerdo_662_ROPINEA_2013.pdf

Lerner, B. (1996). *América Latina: los debates en política social, desigualdad y pobreza*. México: Porrúa.

Mathus Robles, M. (2009). La lucha contra la pobreza en México. En *Observatorio de la economía latinoamericana*, No. 109, 2009. Recuperado de: <http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/mx/2009/mamr.htm>

Pieck E. (2004). *La oferta de formación para el trabajo en México. Documentos de investigación*. México: Universidad Iberoamericana-Instituto de investigaciones para el desarrollo de la educación.

Ruiz M. (2005). *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos*. México: CREFAL-UPN.

SEDESOL (2004). *Ley general de desarrollo social*. México.

SEDESOL (2007b). *Programa sectorial de desarrollo social 2007–2012*. México.

SEDESOL (2007c). *Reglas de operación del oportunidades 2008*. México.

SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2000-2006*. México.

SEP (2013). *Programa sectorial de educación 2013-2018* México.

PENSAMIENTO COMPLEJO

Antonio González Barroso

El presente artículo muestra en qué consiste pensar bajo el paradigma⁸ de la complejidad, de acuerdo con Edgar Morin. Según este autor (1994) el pensamiento occidental reduccionista está basado en el paradigma inaugurado por René Descartes en el siglo XVII y vigente hasta nuestros días. Con Descartes inicia la llamada filosofía moderna, en la que el sujeto y el objeto se escinden. El paradigma cartesiano simplificador omite y excluye, es disyuntivo y no conjuntivo, no concibe la unidad en la diversidad (“distinguir sin desarticular”) y no todo es racionalizable (1994, pp. 29-30 y 34). “La ciencia no es el estudio del universo simple, es una simplificación heurística necesaria para extraer ciertas propiedades, ver ciertas leyes.” (p. 35).

Es un hecho que en el siglo XVII se logra romper con la tradición y la autoridad, destacando la figura de René Descartes (1596-1650), quien, en *Discurso del método* (1981), plantea deshacerse de todos los presupuestos y crear nuevos cimientos para el conocimiento.

Digo esto porque yo me propuse arrancar de mi espíritu todas las ideas que me enseñaron, para sustituirlas con otras si mi razón las rechazaba o para reafirmarme en ellas si las encontraba a su nivel. Creía firmemente que por este medio obtendría mejores resultados que edificando sobre viejos fundamentos y apoyándome en principios aprendidos en mi juventud, sin examinar si eran verdaderos [...] Antes de desechar alguna de las antiguas opiniones que habían penetrado en mi espíritu, sin el detenido examen de la razón, empleaba bastante

⁸ Un paradigma es una cierta manera de ver el mundo, una forma de pensarlo (el mecanicismo, el organicismo, la complejidad, etcétera).

Conjunto de “principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello.” (Morin, 1994, p. 28).

tiempo en formar el proyecto de la ardua empresa que acometía y buscaba el método apropiado para llegar al conocimiento de las cosas, objeto de mis investigaciones.(pp. 14-15)

La razón busca la coherencia del mundo y lo encuadra en esquemas lógicos, pero los fenómenos que no pueden ser aprehendidos por esta vía son subestimados o descartados en lugar de flexibilizar o adaptar los esquemas al mundo empírico (actitud procustiana).⁹ “Debemos luchar sin cesar contra la deificación de la Razón que es, sin embargo, nuestro único instrumento fiable de conocimiento, a condición de ser no solamente crítico, sino autocrítico.” (Morin, 1994, p. 103).

Así como Descartes establece los principios de su filosofía en el *Discurso del método*, Edgar Morin intenta promover un nuevo paradigma que supere las limitaciones de aquella, en una serie de seis obras denominadas *El método*. “Se puede ser el San Juan Bautista del paradigma de complejidad, y anunciar su llegada, sin ser el Mesías.” (Morin, 1994, p. 110).

¿Qué es la complejidad? A primera vista la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. (Morin, 1994, p. 32)

PARADIGMA

El físico y filósofo de la ciencia estadounidense Thomas S. Kuhn (1922-1996), en su obra *La estructura de las revoluciones científicas* (1962), establece que un cambio de paradigma no

⁹ Aquí si son perentorios los aforismos: “La teoría se comprueba y enriquece en la práctica” y “Dime qué omites en la teoría y te diré qué excluyes de la realidad”.

responde necesariamente a un proceso acumulativo de conocimientos, sino a una nueva perspectiva en la consideración de los fenómenos estudiados y que requiere, a su vez, la incorporación de un nuevo lenguaje.¹⁰ Thomas S. Kuhn adopta un punto de vista sociológico, acerca del medio científico, para explicar la evolución de la ciencia, de donde surge un concepto clave, el de ciencia normal: esta es una ciencia rutinaria, que se aplica a resolver los problemas impuestos por un paradigma –marco de referencia que permite interpretar los fenómenos– aceptado por el conjunto de los investigadores (comunidad epistémica) y que se defiende mientras pueda contra las contestaciones, aunque estén apuntaladas con argumentos sólidos. Sólo cuando parecen indefendibles las antiguas posiciones –lo que depende no sólo del peso de los argumentos que se les oponen, sino también de las relaciones en el interior del medio científico y de la posibilidad de sustituir el viejo paradigma con otro nuevo–, sólo entonces se produce una revolución en la ciencia: se adopta el nuevo paradigma y se inicia la práctica de la nueva ciencia normal (Kuhn, 1989, pp. 55-93). “La ciencia se funda sobre el consenso y, a la vez, sobre el conflicto” (un antagonismo complementario, entre la unanimidad y la rivalidad). (Morin, 1994, p. 147).

La propuesta epistemológica de Morin se inscribe en la llamada posmodernidad, pero no comparte el nihilismo a la que puede conducir ésta.

Reaprender a aprender con la plena conciencia de que todo conocimiento lleva en sí mismo y de forma ineliminable la marca de la incertidumbre. No se trata de un canto al todo vale, no se trata de un canto al escepticismo generalizado, se trata de una lucha contra el absolutismo y el dogmatismo disfrazados de verdadero

¹⁰Kuhn introduce el concepto de “incommensurabilidad”, que es cuando el vocabulario de una teoría científica es intraducible en el lenguaje de otra (Kuhn, 1989, pp. 95-133).

saber. Por lo tanto “ciencia con conciencia”. Éste es el imperativo del pensamiento complejo. (Morin, Ciurana y Motta, 2003, pp. 68-69)

Paradójicamente, la física dotó de argumentos tanto al paradigma de la simplicidad como al de la complejidad; por ejemplo, con la mecánica clásica de Newton se tenía la idea de un universo isofomorfo sujeto a las mismas leyes (determinismo), pero con la mecánica relativista, por un lado, el universo se expande y, debido a la entropía, se degrada, y con la mecánica cuántica, por el otro, en el mundo subatómico domina el principio de indeterminación (Morin, 1994, pp. 40-41). “Lo que afecta a un paradigma, es decir, la clave de todo un sistema de pensamiento, afecta a la vez a la Ontología, a la Metodología, a la Epistemología, a la Lógica, y en consecuencia, a la práctica, a la sociedad, a la política.” (Morin, 1994, p. 82).

Si bien la mecánica cuántica tiene sus orígenes en 1900 con la idea de los paquetes de energía o cuantos de Planck, su desarrollo es vertiginoso e invade de pronto otros objetos de estudio: de la luz a los átomos. Sin embargo, su formalismo (sus bases matemáticas) no se da hasta 1926, siendo su artífice el físico austríaco Erwin Schrödinger (1887-1961), quien en la llamada “ecuación de Schrödinger” destaca que las leyes que gobiernan el movimiento de las partículas subatómicas son probabilistas (González de Alba, 2000, pp. 86-87). “[...] en la mecánica cuántica a un electrón se le asigna una probabilidad de estar en cierto lugar que, en algunas ocasiones, no es ni cero (no está) ni uno (sí está), sino un valor intermedio.” (Torre, 2000, p. 42). Se dice que su ubicación es difusa.

Si la probabilidad es una característica definitoria de la nueva mecánica, en 1927, el físico alemán Werner Karl Heisenberg (1901-1976) encuentra que otro rasgo distintivo –y el más polémico y controvertido– de la física cuántica es el

principio de incertidumbre: no existe una posición o velocidad definida para un electrón hasta que se le observa (el paso, por medios experimentales, de una ubicación difusa a un posición exactamente localizada se le llama “colapso del estado” o “colapso de la función de onda”¹¹). Lo que Heisenberg quiere decir es que la naturaleza, a nivel subatómico, tiene una realidad en potencia, es y no es, y lo que la determina en un sentido es el sujeto que la escruta (González de Alba, 2000, pp. 88-91). Medir es tan importante como lo medido, crea la realidad –“principio antrópico”– (Prigogine, 1996, p. 23). A él también se debe la afirmación de que no es posible conocer simultáneamente la posición y la velocidad de un electrón, entre más se determina una, más indeterminada se vuelve la otra. Más adelante, Niels Bohr incorpora el concepto de “complementariedad” para explicar la naturaleza dual del electrón. “Onda y partícula son estados complementarios. El electrón es ambas cosas mientras un experimento no determine alguna de ellas.” (González de Alba, 2000, p. 93).

Con lo anterior, cabe aclarar que el ser humano está acostumbrado a moverse en sistemas físicos clásicos, es decir, aquellos en los que gobierna la física de Newton, que son los de la vida y experiencia cotidianas; todos los sentidos están condicionados a esta realidad específica, por lo que al estudiar fenómenos que están fuera de estos sistemas (como los que se mueven a velocidades cercanas a la de la luz y los del mundo atómico), cuesta trabajo aceptar lo que está en contra del sentido e intuición comunes –paradoja– (Torre, 2000, pp. 40-41). Es más:

¹¹En un experimento que consiste en lanzar fotones o un fotón hacia unas rendijas, éstos se comportan como onda, pero si del otro lado de las rendijas se coloca algún instrumento de medición para saber por qué rendija pasan, se conducen como partícula. Cuando se conoce alguna de las probabilidades de la función de onda, ésta se convierte en partícula y se dice que ha colapsado. “Nada cambia si en estos experimentos empleamos cuantos de energía, fotones, o cuantos de materia, electrones. La esencia de la materia muestra el mismo inmaterial comportamiento y la misma alianza indisoluble con el observador.” (González de Alba, 2000, p. 107).

[...] la ciencia aristotélica, precisamente porque estaba fundada en la percepción sensible y era realmente *empírica*, estaba mucho más de acuerdo con la *experiencia* común que la de Galileo o Descartes. Después de todo, los cuerpos pesados caen *naturalmente* hacia abajo, el fuego apunta *naturalmente* hacia arriba, el Sol y la Luna se levantan y se ponen, y los cuerpos lanzados no continúan indefinidamente su movimiento en línea recta... El movimiento inercial no es ciertamente un hecho de experiencia [...] (Koyré, 1994, p. 57)

Una implicación adicional que se deriva de la interpretación de Schrödinger y Heisenberg, es poner en la mesa de discusión el papel del sujeto en el proceso de conocimiento¹², ya que, por un lado, están los que abogan por la postura denominada realista, la cual postula la existencia de una realidad objetiva externa e independiente del sujeto, de la cual se obtiene la información sensorial (teoría del reflejo), y que puede ser puesta a prueba experimentalmente (la confirma o la refuta); por otro lado, están los idealistas (o solipsistas), para quienes la realidad es un producto mental del sujeto, el mundo externo como una proyección o construcción del mundo interior (Torre, 2000, pp. 42-54).

A primera vista, la mecánica cuántica ratifica la segunda postura, que es una de las conclusiones a las que se opone Einstein; la otra es la de la probabilidad o indeterminismo, con su famosa expresión: “Yo creo que Dios no juega a los dados” (Braun,

¹²Clásico es ya el ejemplo conocido como “el gato de Schrödinger”: en una caja tapada se encuentra un gato y un dispositivo que emite una partícula que puede ir a derecha o a izquierda; si se mueve en una dirección, que puede ser izquierda, acciona un mecanismo que despiden un gas venenoso. No es hasta que el observador destapa la caja y se percata (adquiere conciencia) del estado del gato, vivo o muerto, es que el gato adquiere ese estado (ambos estados están superpuestos mientras no haya una observación: el gato está vivo y el gato está muerto). “Si es su conciencia la que ha producido el colapso, significa que antes de destapar, el gato estaba en un estado no definido de vida-muerte[...] Sólo en el momento de destapar, que es cuando el físico toma conciencia del resultado del experimento, el gato ‘se decide’ por vida o muerte.” (Torre, 2000, p. 96).

1997, p. 102). Se enfrenta intelectualmente a los detractores del determinismo¹³ en 1927 y 1930, por medio de sus famosos experimentos mentales, pero son superados por Bohr. “[...] Einstein, derrotado pero no convencido, tuvo que admitir que desde el punto de vista lógico la teoría y su interpretación forman un sistema consistente de pensamiento.”(Braun, 1997, p. 101).

Respecto de la probabilidad, el debate se centra entre una postura gnoseológica y otra ontológica. Si es gnoseológica, se reconoce la incompetencia técnica o insuficiencia en el conocimiento del sistema físico (ignorancia) para poder delimitar con precisión la posición de una partícula, es decir, existen “variables ocultas”. Si al contrario, la postura es ontológica, se reconoce un principio de indeterminación inmanente, esencial, intrínseco, al sistema mismo (Torre, 2000, pp. 67-68). “ “[...] una interpretación consistente del formalismo de la mecánica cuántica es posible solamente bajo la suposición de un indeterminismo fundamental. El principio de incertidumbre constituye un indeterminismo inherente en las leyes de la naturaleza debido a la dualidad partícula-onda.””¹⁴

Otra característica de los sistemas cuánticos es el holismo, es decir, que sus observables no pueden ser tratados por separado, no existen variables independientes, sino que todas están vinculadas entre sí (Torre, 2000, pp. 70-71). “La no-separabilidad adquiere gran relevancia cuando los observables corresponden a partes muy distantes del sistema y es uno de los temas centrales en las discusiones actuales sobre la interpretación de la mecánica cuántica.”(Torre, 2000, pp. 72-73). Einstein se refiere a las “fantasmagóricas acciones a distancia” (González de Alba, 2000, p. 126).

¹³La interpretación que postula que la mecánica cuántica “tiene carácter estadístico y no determinista” se le conoce como interpretación o Escuela de Copenhague, ya que el instituto donde trabaja Niels Bohr y sus colaboradores se encuentra en la capital de Dinamarca (Braun, 1997, p. 100).

¹⁴Declaración de los físicos alemanes Max Born (1882-1970) y Heisenberg en el quinto Congreso Solvay, celebrado en Bruselas en 1927 (este congreso reúne periódicamente a los más grandes físicos de la época). Citado por Braun (1997, p. 100).

En 1935, Einstein, junto con Boris Podolsky y Nathan Rosen, publica un trabajo titulado: “¿Puede ser considerada completa la descripción que la mecánica cuántica hace de la realidad?”, mejor conocido como el argumento EPR –por los apellidos de los científicos que lo esgrimen– (Torre, 2000, pp. 97 y 102). Una vez más, es un experimento mental, que dadas las limitaciones técnicas de la época no es ensayable, pero que trata de desprestigiar la interpretación de la no-separabilidad en los sistemas cuánticos. El argumento consiste en suponer la existencia de un par de partículas gemelas (en estados superpuestos onda-partícula) que se alejan dos millones de años luz una de otra, y en un momento se determina un atributo en una de ellas (velocidad, spin, posición, trayectoria), por ejemplo, el spin (giro), de donde –si existe la no-separabilidad– la otra partícula responde cambiando, a su vez, su estado difuso, se colapsa; pero la pregunta que surge es: ¿cómo se entera la segunda partícula que la primera ha colapsado, si no es posible violar el límite de la velocidad de la luz? Afortunada o desgraciadamente, Einstein y sus colaboradores no son testigos de los resultados de la prueba que Alain Aspect realiza, en 1982, en la Universidad de París: efectivamente, al experimentar con fotones gemelos, demuestra la acción instantánea a distancia al exponerlos a mediciones (González de Alba, 2000, pp. 128-147); lo que pone en entredicho uno de los supuestos fundamentales de la teoría especial de la relatividad: el límite de la velocidad de la luz.

SISTEMA

Cabe aclarar que esta idea de sistema también se aplica al mundo macroscópico. La teoría general de los sistemas, orientada “hacia el conjunto, la totalidad o el holon” y que pretende establecer “principios conceptuales y metodológicos uniformes” (tanto para los científicos de la naturaleza como para los de la sociedad) es elaborada, entre 1949 y 1950, por el biólogo austriaco Ludwig von Bertalanffy (Metzger, 2002, p. 16).

Morin (1994) concede a la teoría general de sistemas el considerar a éstos como una “asociación combinatoria de elementos diferentes”, donde el todo es más que la suma de sus partes. De la biología surge la diferenciación entre sistema cerrado y sistema abierto. El primero se caracteriza por el aumento de entropía (desorden y pérdida de calor), en cambio, el segundo mantiene un intercambio de energía e información con el exterior, lo que le permite disminuir la entropía (pp. 41-43).

Si un sistema se define como una totalidad organizada con gran número de variables interrelacionadas entre sí (Bertalanffy, 1976, pp. XI-XVIII), entonces es muy difícil hablar de “frontera”, de “límite”, ya que la “vecindad” o “alrededores” del sistema interactúan con él, afectándose mutuamente (se intersectan, se traslapan); aunque la física experimenta aislando elementos de un sistema de su entorno, de otros sistemas (Prieto, 1972, pp. 9-11). El hecho de que se reconozca la diferencia entre sistema (“lado interior”) y entorno (“lado exterior”), implica que son distintos y que los sistemas comportan una “clausura operacional” respecto del entorno, aunque con él establecen un “acoplamiento estructural” (Luhmann, 1997, pp. 114-127).

Hay que distinguir la diferencia sistema/entorno (“diferenciación sistémica”) de otra que también es constitutiva: la diferencia entre *elemento* y *relación* (“complejidad sistémica”). En uno y otro caso hay que pensar la *unidad* de la diferencia como *constitutiva*. De la misma manera que no existen sistemas sin entorno, tampoco existen elementos sin conexión relacional, ni relaciones sin elementos.¹⁵ (Luhmann, 1990, p. 59. Los paréntesis son míos)

¹⁵De acuerdo con los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela, la *autopoiesis* o autocreación es el rasgo distintivo de los sistemas, como los vivos, que crean su propia estructura y los elementos de que se componen (red de producciones), conformando unidades autónomas y autorreferentes: en donde la organización (procesos concatenados) se explica por la relación entre los componentes y no a partir de las propiedades de los mismos. Se ha extendido esta idea y se habla de sistemas autopoieticos de diverso orden, fuera del “dominio molecular”: por ejemplo, los de primer orden serían las células; los de segundo orden serían los organismos como agregados celulares, y los de tercer orden serían los agregados de organismos, como las colmenas o las sociedades humanas. Francisco Varela considera un abuso extender la *autopoiesis* fuera del ámbito donde fue pensado, es decir, el del nivel molecular (Maturana y Varela, 2004, pp. 9-74).

Con lo anterior se aprecia que el sistema y su entorno (ecosistema) son complementarios, hay una relación compleja de apertura y clausura del sistema. Curiosamente los constituyentes en un sistema vivo cambian, se renuevan (moléculas y células), pero el organismo en su conjunto, su estructura, aparentemente se mantiene inalterado (Morin, 1994, p. 44).

Los sistemas son un todo estructurado, donde cada uno de sus constituyentes no sólo tienen funciones específicas sino que cumplen otras en su interacción, además que todo sistema forma parte de otro y donde las fronteras no son fácilmente discernibles (el contexto). El criterio de los cortes no está lo suficientemente justificado y se cae en la arbitrariedad. No se diga ya de los sistemas complejos que, como los de la biología y la sociedad, están lejos del equilibrio termodinámico y donde orden y desorden se crean continuamente (estructuras disipativas) y que muestran propiedades (capacidades) adicionales: se alimentan y mantienen vivos por sí mismos (automantenimiento), se adaptan a circunstancias cambiantes (autorregulación) y construyen reproducciones de sí mismos (autopoiesis). (Alan, 1985, pp. 153-154 y 156-157; Tomlin, 1985, p. 268; González, 2005, pp. 177-178 y 197-200).

Ahora bien, al estudiar un sistema, la participación del observador modifica y altera el funcionamiento del mismo, como lo muestra el principio de incertidumbre. Tal vez a esto se refiere Karl R. Popper (1973) cuando hace alusión a los intentos del determinismo en historia para dar cuenta de los sucesos, cuyo proceder puede influir a que el sistema responda como se prevee (pp. 26-27). “El principio de Heisenberg surge del hecho de que el mero acto de la observación debe afectar la posición y el momento del objeto que se está observando. La medición, el conocimiento y el cambio de estado ocurren al mismo tiempo, están ligados inextricablemente.” (Lehman, 1985, pp. 410-411).

Si el observador participante influye en la definición de una realidad –indisolubilidad de la relación sujeto-objeto–

(Wheeler y Patton, 1985, pp. 44-45) y si todo sistema forma parte de otros (sistemas que son subsistemas de otros sistemas), entonces no se puede hablar de un estudio exterior de los sistemas. “[...] la teoría de los sistemas de factura humana, de los sistemas que contienen personas u operan en un medio que las abarca, nunca será completa ni precisa.” (Lehman, 1985, p. 413).

Con lo expuesto se quiere llamar la atención en la no superación del sentido común, por lo que el nuevo paradigma científico, basado en las paradojas y que implica una revolución en las maneras de pensar, todavía está lejano (Bastin, 1985, p. 141). “[...] nuestras *impresiones* de las propiedades colectivas de la materia compleja no suelen parecerse a los procesos elementales que las constituyen.” (Alan, 1985, p. 159).

Morin hace una analogía entre sistema abierto y meta-sistema desde la epistemología (el conocimiento devenido objeto¹⁶), ya que toda teoría (sistema formalizado) no es capaz desde sí misma de establecer su consistencia interna, porque de acuerdo al teorema de Gödel por lo menos existe una proposición que es indecible. Ésta sólo puede demostrarse desde fuera, es decir, desde otro sistema (otra teoría), el cual, a su vez, manifestará la misma limitación. Todo sistema necesita de otro sistema superior (meta-sistema) y así infinitamente (de meta-sistema en meta-sistema) (1994, pp. 71-73). “[...] lejos de intentar una unificación rígida, podemos asegurar una conexión laxa, pero indispensable, entre apertura sistémica y brecha gödeliana, incertidumbre empírica e indecibilidad teórica, apertura física/termodinámica y apertura epistémica/teórica.”(Morin, 1994, p. 74).

PARADOJA

Morin (1994) plantea que el pensamiento complejo reconoce, por una parte, que todo conocimiento es incompleto (inde-

¹⁶ Una cosa es conocer y otra preguntarnos acerca de cómo conocemos, es decir, entramos en el meta-conocimiento (conocimiento del conocimiento).

cibilidad), y, por otra, que un objeto de estudio no debe ser separado de su contexto. Asimismo, el pensamiento complejo es multidimensional al considerar lo real concreto, a diferencia del pensamiento simplificador que es unidimensional al abstraer del todo la parte (mutilante); asume la incertidumbre (no podemos conocer algo con total certeza), la contradicción y la ambigüedad, a la vez que la complementariedad de los puntos de vista, aunque sean opuestos (principio dialógico) (pp. 23 y 106); como lo muestra las diversas versiones sobre un mismo hecho histórico (la traducción y síntesis de las perspectivas) (Schaff, 1974, pp. 185-196 y 345-353).

La cultura, a la vez producto y productor de la sociedad humana, se organiza y organiza, es decir, establece lo instituido, como son las normas que regulan a la sociedad y controlan los comportamientos individuales, valiéndose del capital cognitivo colectivo de los conocimientos adquiridos, de las habilidades aprendidas, de las experiencias vividas, de la memoria histórica y de las creencias. Si bien las representaciones colectivas son condicionadas por la cultura, los procesos sociales inciden sobre la cultura, apareciendo lo instituyente (principio de recursividad organizacional) (Morin, 1989, pp. 73-74; Morin, 1994, pp. 106-107). Relación dialéctica instituido-instituyente (unidad y lucha de contrarios) en las tensiones cultura-sociedad y sociedad-individuo (González, 2010, pp. 2-7), que no son más que relaciones simultáneamente antagónicas y complementarias.

La cultura, por un lado, facilita las capacidades cognitivas humanas gracias al lenguaje, el saber acumulado, los paradigmas dominantes en determinada época, etc., y por otro, las limita por medio de los tabúes, las reglas, las prohibiciones, los prejuicios, etc. Es en esta tensión entre sociedad, cultura y conocimiento donde se da la cohesión social (Morin, 1989, p. 75).

Según Edgar Morin (1989), todo individuo posee una memoria hereditaria y su cerebro está condicionado biológicamente para organizar el conocimiento, pero con el desarrollo

socio-cultural del individuo, éste empieza a adquirir, desde temprana edad, otras formas de organización cognitiva que superan la natural-innata. De ahí que el conocimiento humano no sólo sea exclusivamente egocéntrico (procedente del individuo), sino que también está mediado tanto biológica como social y culturalmente (pp. 75-77). “Las aptitudes organizadoras del cerebro humano necesitan condiciones socioculturales para actualizarse, las que a su vez necesitan las aptitudes de la mente humana para organizarse.” (Morin, 1989, p. 77).

En este complejo biológico, antropológico, social y cultural, el individuo no sólo es instituido sino que es instituyente. Esta complejidad no sólo manifiesta recursividad sino también relación entre las partes y el todo, entre lo producido y lo productor, entre lo condicionado y lo condicionante, entre lo determinado y lo determinante, entre lo instituido y lo instituyente, entre el todo bio-antropo-socio-cultural (macroconcepto) y cada una de sus partes, donde cada parte está en el todo y el todo en cada parte (principio hologramático¹⁷) (Morin, 1989, pp. 77-81; Morin, 1994, p. 107). “Un acto cognitivo individual es *ipso facto* un fenómeno cultural (dependencia), y todo elemento del complejo cultural colectivo puede actualizarse en un acto cognitivo individual (autonomía).” (Morin, 1989, p. 78. Los paréntesis son míos).

La aprehensión individual de lo real (el mundo objetivo), entonces, está condicionada por el complejo cognitivo bio-antropo-socio-cultural que conforma la realidad (la subjetivación del mundo). “Así se produce la ‘construcción social de la realidad’ (digamos mejor la co-construcción social de la realidad, porque la realidad se construye también a partir de los dispositivos cerebrales), donde lo real se sustancializa y se disocia de lo irreal, donde se construye la visión del mundo, donde se concretiza la verdad, el error, la mentira.” (Morin, 1989, p. 80).

¹⁷ El reduccionismo sólo considera la parte, el holismo el todo y la hologramaticidad la relación entre ambos.

Morin (1989) define una doctrina como una teoría cerrada y autosuficiente, pero por lo anterior esto no es posible, así que toda teoría no puede clausurarse en sí misma, debe abrirse (transcendencia). Asimismo, la subjetivación del mundo no es capaz de abarcar el mundo tal cual es (“el mundo jamás aprisionado en el discurso”) (pp. 76-77).

Interesante resulta la comparación que hace Morin entre organismo, organicismo y organizacionismo. El primero se refiere a todo ser vivo, el segundo concibe al mundo y a la sociedad como si fueran un ser vivo y no un mecanismo (analogía biológica del romanticismo) y el tercero es una síntesis entre el sistemismo y el organicismo, ya que diferencia entre la máquina viviente (auto-organizada) y la máquina artefacto (simplemente organizada).

Si el mecanismo es organizado externamente por el ser humano y el organismo es auto-organizado, entonces esta última organización es una meta-organización respecto de la primera, es decir, la organización del mecanismo es simple y la del organismo es compleja. Paradójicamente, el organismo, aunque es más autónomo que el mecanismo, depende más de su entorno, del cual obtiene materia, energía e información (Morin, 1994, pp. 50-57). “[...]el organismo obedece a una organización compleja y rica, que no puede ser reducida a leyes lineales, a principios simples, a ideas claras y distintas, a una visión mecanicista.”(Morin, 1994, p. 52).

AZAR

Otro rasgo distintivo de la complejidad es su relación con el azar, ya que hay fenómenos que no sólo se resisten al cálculo por el gran número de variables que involucran, sino que la aleatoriedad, la indeterminación y la incertidumbre subyacen en los fenómenos mismos (Morin, 1994, p. 60).

¿Qué es el azar? Causa a la que se atribuyen acontecimientos que se consideran sujetos sólo a la probabilidad (punto de vista ontológico) o cuya causa real se desconoce (punto de vista epistemológico).

Si de la anterior disyunción se asume que el azar es una propiedad de la realidad y no una limitación gnoseológica (ignorancia, variables ocultas) –como lo muestran la probabilidad en la mecánica cuántica y la sensibilidad a las condiciones iniciales en la teoría del caos¹⁸, llegándose a plantear la existencia de un principio de indeterminación inmanente, esencial, intrínseco (un indeterminismo fundamental, objetivo, por naturaleza)– entonces cabe preguntarse si el azar es un “principio” (*arjé*) y una substancia.¹⁹ “[...] el azar parece ser el dato fundamental, el mensaje último de la naturaleza.” (Ekeland, 1998, p. 44).

En la antigüedad griega al “principio” se le adjudica el origen de todas las cosas, el regir del universo, es la “causa dinámica” de los procesos de cambio. En cuanto a la substancia, es el ser de las cosas, lo invisible, lo oculto, el trasmundo, la esencia del mundo.

Ahora bien, si al azar se le concibe en esa conjunción, a la cual se le debe la realidad fenoménica caracterizada por lo múltiple, por la infinita posibilidad de azarosas combinaciones,

¹⁸ Se acepta que existen sistemas en los que es prácticamente imposible conocer el comportamiento detallado de sus elementos, además de que del estado presente del sistema no se puede deducir su estado futuro, por lo que estos sistemas son más sensibles a un tratamiento probabilístico que a uno determinístico; empero, a pesar de la complejidad de tales sistemas, se detectan comportamientos regulares a escala del conjunto, a nivel global, y la teoría de las probabilidades, por medio de la estadística, da cuenta de esto; es decir, los efectos del azar, sus probabilidades, son susceptibles de cálculo, acuñándose “una palabra nueva para reflejar que inclusive el azar tenía sus propias leyes: *estocástico*.” (Stewart, 1994, pp. 50 y 58).

A la teoría del caos le interesa “todo fenómeno natural que exhiba irregularidades, pero en circunstancias tales que sugieran que deben existir unas pautas subyacentes.” (Stewart, 1994, p. 265). Para un acercamiento a la teoría del caos véase González (2005).

¹⁹ Para estos conceptos véase Reale y Antiseri (1991, vol. I, pp. 37, 39, 42, 44, 70, 128-130, 164 y 545).

entonces debe considerársele inmanente más que trascendente, como causa física (de lo empírico, de lo fenoménico); por lo cual es susceptible a un tratamiento cuantitativo –físico– antes que cualitativo –metafísico– (Reale y Antiseri, 1991, vol. I, p. 174). Esto es, el azar es en el mundo y se confunde con el mundo posible y contingente, por lo que no es una substancia supra-sensible o una entidad metafísica eterna y trascendente. Aunque cabe aclarar que si se reconoce al azar como el responsable del mundo tal cual es (monismo), entonces se rescata la cualidad, el porqué de las cosas (su naturaleza) y no solo el cómo de ellas (su funcionamiento).

El azar se identifica siempre con lo que desordena, lo que altera, pero también lleva o conduce a la estabilidad dentro del cambio (dependiendo de las combinaciones), no todo es trastorno, por lo que el determinismo sólo da cuenta de los órdenes regulares y descuida lo aperiódico, lo desequilibrado. La necesidad es un producto del azar. Es más, el mundo mecánico (al que el filósofo y matemático alemán Gottfried Wilhelm Leibniz consideró como “el mejor de los mundos posibles”) es el que mayor propensión o facilidad de realización tiene (Metzger, 2002, p. 5).²⁰ “No existe una necesidad, sino una probabilidad que termina por realizarse y puede repetirse. El desorden, portador de una infinidad de posibles, de una fecundidad inagotable, es él mismo generador de orden; hace de éste un accidente, un acontecimiento.” (Balandier, 1994, pp. 43-44).

Paradójicamente, en el *big-bang* el orden surge del desorden, el tiempo del no-tiempo, el espacio del no-espacio y la materia de la no-materia (Morin, 1994, pp. 92-93).

²⁰Se adopta la posición del químico estadounidense Charles Sanders Peirce (1839- 1914), para quien el azar rige en las etapas primarias del universo (estado de homogeneidad), pero conforme éste va evolucionando el azar se va limitando sin desaparecer (estado de heterogeneidad). Las leyes físicas, según Peirce, no son más que hábitos adquiridos gradualmente por sistemas. El “hábito” es la tendencia a repetir alguna acción realizada antes, conformando regularidades (Peirce, 1884).

Si se reconoce que el orden observable es un producto del azar, entonces tampoco hay cabida para la finalidad o *telos*, es decir, el devenir no tiene metas prefijadas (potencialidades, tendencias), sino que está en permanente proceso de constitución. El azar y la finalidad se excluyen (Metzger, 2002, p. 4).

OBSERVACIÓN

Morin (1994), partiendo del segundo principio de la termodinámica (de la entropía)²¹, afirma que tanto la biología como la antropología son física, es decir, *physis* (naturaleza), ya que la materia deviene en un proceso ambiguo de desorden-orden, degradación-organización, y este desarrollo complejo de la materia lleva a la vida (auto-organización) y ésta a la conciencia (auto-referencia). (pp. 62-64). “Así que nuestro punto de vista cuenta con el mundo y reconoce al sujeto. Más aún, presenta a uno y otro de manera recíproca e inseparable [...]” (Morin, 1994, p. 64).

La relación objeto-sujeto fue desvinculada en el siglo XVII por René Descartes, en su obra *Meditaciones metafísicas*, con la oposición entre la cosa con extensión, la substancia corpórea o material (*res extensa*) y la cosa pensante o substancia consciente (*res cogitans*). Desde entonces, en el proceso de conocimiento, se demeritó el papel del sujeto cognoscente:

²¹La teoría termodinámica se establece durante el siglo XIX, cuando se trata de comprender el proceso entre calor y trabajo desarrollado por la máquina de vapor (la transformación de la energía calórica en energía mecánica). Las conclusiones a las que se llega se les llama “principios” y son dos: el principio de conservación (“la energía, en procesos físicos de transformación, se conserva”) y el principio de degradación (“la energía útil, en procesos físicos de transformación, se dispersa en calor que no es enteramente recuperable”).

La entropía es el segundo principio de la termodinámica: “la tendencia general de los acontecimientos en la naturaleza física apunta a estados de máximo desorden y a la igualación de diferencias, con la llamada muerte térmica del universo como perspectiva final, cuando toda la energía quede degradada como calor uniformemente distribuido a baja temperatura, y los procesos del universo se paren (equilibrio termodinámico).” (Bertalanffy, 1976, pp. 40-41. El paréntesis es mío).

por una parte, es un mero ente pasivo o contemplativo en la llamada teoría del reflejo, en la que actúa como espejo de la realidad exterior; por otra, se le considera un deformador de la realidad objetiva, de donde al término subjetivo se le carga de un contenido negativo, y pasa a ser despectivo y peyorativo. “El sujeto se vuelve fantasma del universo objetivo[...]” (Morin, 1994, p. 65). Empero, contrastantemente, desde la metafísica se da un embate contra la postura científica positivista, ya que el objeto se considera un producto del sujeto (Morin, 1994, p. 66). Los idealistas (solipsistas), en oposición a los materialistas, hacen depender la realidad del mundo al sujeto, no existe nada exterior con independencia de él (supremacía del factor interno en oposición al externo).

La respuesta a la oposición entre los materialistas y los idealistas no está en la disyunción (una u otra) sino en la conjunción (una y otra), es decir, como lo demuestra la mecánica cuántica, hay una realidad exterior (difusa, superposición de estados, una realidad en potencia llena de posibilidades) pero no ajena al sujeto (la observación como definidora de una de las posibilidades de la realidad, colapso de la función de onda, el principio de incertidumbre de Heisenberg). “Así pues, al romper la lógica cartesiana y aristotélica de blanco o negro para adoptar la visión de ‘tiende hacia...’ y ‘blanco y negro a la vez’, se nos ilumina el horizonte.” (Redorta, 2007, p. 115).

Se dice que el campo de ignorancia aumenta al incrementarse el conocimiento y que los descubrimientos actuales son negativos en vez de positivos, es decir, sabemos lo que las cosas no son pero no podemos saber lo que son²², y esto se debe, en parte, a limitaciones de índole técnica o teórica y otras de naturaleza esencial; por ejemplo: en lo que concierne a las

²² En un primer momento se concibió a la Tierra como el centro del universo, luego fue el Sol, después la Vía Láctea; asimismo, se pensó primero que los ladrillos fundamentales que constituían el universo eran los átomos, posteriormente las partículas elementales, después los quarks (Boorstin, 1996, pp. 13-27 y Morin, 1994, p.90).

dificultades prácticas está el caso del origen y evolución del universo, con el cual no podemos experimentar; en lo referente a las limitaciones teóricas están las enfermedades como el cáncer, de las cuales no se puede dar una explicación satisfactoria todavía, y para las últimas están las partículas sub-atómicas, donde domina el principio de indeterminación o incertidumbre (el papel del observador no sólo afecta al micromundo, sino que en fenómenos como los biológicos o sociales “el investigador no se puede desprender a sí mismo del sistema en estudio, porque forma parte de él o participa de su naturaleza, de tal manera que es imposible la objetividad”). (Kendrew, 1985, pp. 238-240).

Una de las técnicas fundamentales de la investigación científica tradicional es el análisis, la descomposición de los elementos constituyentes de un todo para estudiarlos aisladamente y de ahí examinar la totalidad; proceder de lo simple a lo complejo. Pero:

[...] ninguna descripción “local” de la naturaleza puede ser correcta.

[...] ni siquiera se puede *describir* un sistema individualmente y en aislamiento, aunque se halle separado especialmente de toda la demás materia del Universo. Si lleváramos el argumento hasta sus últimas consecuencias lógicas, parecería decir que *nunca* podemos describir ningún sistema en aislamiento, ya que debe haber interactuado con algo en el pasado, ¡no importa cuánto tiempo haga de ello! (Legget, 1985, p. 129)

Si partimos de la premisa del historiador británico Edward Hallet Carr (1978): “En general puede decirse que el historiador encontrará la clase de hechos que busca. Historiar significa interpretar” (p. 32), entonces se puede asumir la postura de la teoría modificada del reflejo –para distinguirla de la mecánica, que no considera el papel activo del sujeto cognoscente en el

proceso de conocimiento— (Schaff, 1974, pp. 73-114), es decir, se reconoce la existencia exterior de la realidad pero no ajena al sujeto, como lo postula el “construccionismo”.²³

En su trabajo, el historiador no parte de los hechos, sino de los materiales históricos, de las fuentes, en el más amplio sentido del término, con cuya ayuda construye lo que denominamos los hechos históricos. Los construye en la medida en que selecciona los materiales disponibles en función de un determinado criterio de valor y en la medida en que los articula confiriéndoles la forma de acontecimientos históricos. Así, a pesar de las apariencias y de las convicciones difundidas, los hechos no son un punto de partida, sino un punto culminante, un resultado. Por consiguiente, nada hay de sorprendente en que los materiales, semejantes en esto a una materia prima, a una substancia bruta, sirvan para construcciones diferentes. (Schaff, 1974, p. 370)

Respecto a lo anterior, muchas veces se recurre al criterio de la mayoría, es decir, si un conjunto amplio de personas designa algo como real se asume como tal. Recordar que los seres humanos nos dirigimos al mundo a través de: 1) un aparato perceptual o sensible (condicionado biológica y socialmente), 2) esquemas conceptuales y lingüísticos, y 3) una estructura valoral y cultural; por lo que la apreciación que hagamos de él será diferente entre unos y otros. Valga al respecto una analogía:

²³ “La tesis construccionista insiste en que los marcos conceptuales hacen una contribución determinante para las estructuras causales y para la construcción de los objetos* en el mundo. Por eso el mundo de cuya estructura se está hablando no existe con plena independencia de los esquemas conceptuales.” (Olivé, 2000, p. 191).

* El término objeto debe entenderse en su acepción amplia: “acontecimientos, situaciones, relaciones entre personas, así como entre personas y objetos, patrones de comportamiento, etc.” (Watzlawick, Weakland y Fisch, 1976, p. 130).

Para los interesados en la relación indisoluble sujeto-objeto (como lo postula la mecánica cuántica, con el colapso de la función de onda por el observador participante) véase: González, 2007, pp. 7-8 y González, 2008, pp. 3-5.

Un cubo de madera, de color rojo, puede ser considerado como miembro de la clase de todos los objetos rojos, o de la clase de los cubos, o de la clase de los objetos de madera, o de la clase de los juguetes infantiles, etc. [...] la pertenencia de un objeto, como miembro, a otras clases está determinada por las “opiniones” que tenemos de él, es decir, del sentido y del valor que le hemos atribuido (y no sólo en función de sus propiedades físicas)[...]pero una vez se atribuye a algo un significado o un valor especiales, resulta muy difícil considerar a dicho algo como miembro perteneciente también a otra clase, igualmente válida. (Watzlawick, Weakland y Fisch, 1976, p. 129. El paréntesis es mío)²⁴

Sobre esta cita conviene tener en cuenta “que las clases (taxonomía) no son, en sí, objetos tangibles, sino que se trata de conceptos y por tanto de constructos de nuestras mentes, la asignación de un objeto a una determinada clase es algo aprendido o bien es producto de una elección y no se trata en modo alguno de una verdad última e inmutable.” (Watzlawick, Weakland y Fisch, 1976, p. 129. El paréntesis es mío).

²⁴ “Junto a las preguntas sobre la *comprensión verbal* de la inclusión de clases hemos empleado también una *prueba abstracta* en la que, con un grupo de muñecos, se pide al niño que forme diversas clases. A través de cómo lo lleva a cabo podemos descubrir cuál es la comprensión de las jerarquías de clase con términos de nacionalidad. Pedíamos a los niños que tomaran del conjunto de los muñecos un grupo de españoles, de madrileños, de franceses, de parisinos, de valencianos y de europeos. Mientras que los sujetos más jóvenes tomaban un grupo de muñecos para cada una de las clases, los mayores tenían en cuenta las relaciones de inclusión entre ellas y, por ejemplo, los madrileños formaban parte del grupo de los españoles en el cual se incluían los valencianos, mientras que se indicaba que los europeos eran todos los muñecos. Este es sin duda el problema más complicado de los que planteábamos y sólo se resuelve satisfactoriamente a partir de los 10-11 años, siendo prácticamente nulo el número de respuestas correctas antes de los 7 años.” (Delval, et al., 1987, pp. 145-146).

²⁵ Para distinguir la realidad ontológica (objetiva) de la realidad epistemológica (subjetiva), algunos usan las expresiones “lo real” –que excede toda subjetivación– (para referirse a la primera acepción) y “la realidad” (para la segunda). (Schvarstein, 2002, pp. 29-30 y 54).

El ser capaces de reclasificar implica una reestructuración de la realidad percibida, no de la realidad en sí misma, *per se* (como objeto, lo dado²⁵), por lo que esta nueva “realidad” es una “metarrealidad” en comparación con la primera apreciación (Watzlawick, Weakland y Fisch, 1976, pp. 126-128).

[...] la obra del historiador refleja la sociedad en que trabaja. No sólo fluyen los acontecimientos; fluye el propio historiador. Cuando se toma una obra histórica en las manos, no basta mirar el nombre del autor en la cubierta: hay que ver también la fecha de publicación en que fue escrita, porque ello puede resultar aún más revelador. Si razón tenía el filósofo cuando decía que no se puede cruzar dos veces el mismo río, acaso sea también verdad, y por igual motivo, que dos libros no pueden ser escritos por el mismo historiador. (Carr, 1978, p. 56)

En todo análisis historiográfico hay que tener en cuenta no sólo la historia *sobre* la que se escribe (la del objeto de conocimiento), sino también la historia *desde* la que se escribe (la del sujeto cognoscente).

Lo expuesto hasta aquí muestra que el estudioso de la historia se enfrenta a dos subjetividades: la del agente histórico (concreto individual o colectivo, no así del metafísico –Providencia– y del abstracto –instituciones–, que son impersonales) y la suya propia.

Hablamos a veces del curso histórico diciendo que es “un desfile en marcha”. La metáfora no es mala, siempre y cuando el historiador no caiga en la tentación de imaginarse águila espectadora desde una cumbre solitaria, o personaje importante en la tribuna presidencial. ¡Nada de eso! El historiador no es sino un oscuro personaje más, que marcha en otro punto del desfile[...] Su posición en el desfile determina su punto de vista sobre el pasado. (Carr, 1978, p. 47)

A lo anterior Morin le denomina “meta-punto de vista” (tomando de ejemplo a los sociólogos), en el cual el observador es integrado en la observación, es decir, debe considerar la posibilidad de otras observaciones y confrontarlas.

De aquí el problema del sociólogo que reflexione un poco sobre su status. Tiene que abandonar el punto de vista divino, desde una especie de trono superior desde donde contemplar a la sociedad. El sociólogo es una parte de esa sociedad. El hecho de detentar una cultura sociológica no lo ubica en el centro de la sociedad. Por el contrario, forma parte de una cultura periférica en la universidad y en las ciencias. El sociólogo es tributario de una cultura particular. No solamente es parte de la sociedad, sino que, más aún, sin saberlo, está poseído por toda la sociedad, que tiende a deformar su visión. (Morin, 1994, p. 108)

Respecto a la subjetividad del agente histórico, Morin señala que toda acción humana es una decisión, una elección y una apuesta, por lo que requiere tener conciencia del riesgo y de la incertidumbre. Para enfrentarse a esto último hace uso de la estrategia, que anticipa escenarios posibles para la acción y los modifica en función de la información que se va obteniendo y de los elementos azarosos que se presentan durante el curso de la acción. Es importante destacar que las perturbaciones aleatorias no necesariamente son perjudiciales, sino que pueden ser utilizadas en provecho de la acción, sacarles ventaja. El inefable azar.

[...] el genio de Napoleón en Austerlitz fue el de utilizar el azar meteorológico, que ubicó una capa de brumas sobre los pantanos, considerados imposibles para el avance de los soldados. Él construyó su estrategia en función de esa bruma que permitió camuflar los movimientos de su ejército y tomar por sorpresa, por su flanco más desguarnecido, al ejército de los imperios. (Morin, 1994, p. 114)

Un contraejemplo al mencionado y teniendo como protagonista al mismo Napoleón fue durante la batalla de Waterloo, ya que otro azar meteorológico le impidió usar eficientemente su artillería: en el transcurso de la noche previa a la batalla una lluvia anegó el campo, y aunque por la mañana retrasó el inicio de las hostilidades el tiempo no fue suficiente para que el sol lo secase. En el primer caso la suerte fue aprovechada, pero en el segundo fue un factor negativo a reducir en el juego de la estrategia (la *suerte* o *fortuna* es una circunstancia casual favorable o adversa).

La acción supone complejidad, es decir, elementos aleatorios, azar, iniciativa, decisión, conciencia de las derivas y de las transformaciones. La palabra estrategia se opone a la palabra programa. Para las secuencias que se sitúan en un ambiente estable, conviene utilizar programas. El programa no obliga a estar vigilante. No obliga a innovar. (Morin, 1994, p. 115)

En períodos de estabilidad tanto los individuos como las sociedades se comportan como máquinas triviales (autómatas), es decir, son relativamente predecibles las respuestas (salidas) a determinados estímulos (entradas); pero en épocas de crisis, donde predomina lo inesperado y lo incierto, se convierten en máquinas no triviales, porque las conductas rutinarias son ineficaces para enfrentarse a los nuevos problemas (Morin, 1994, pp. 116-118).

Nuestras sociedades son máquinas no triviales en el sentido, también, de que conocen, sin cesar, crisis políticas, económicas y sociales. Toda crisis es un incremento de las incertidumbres. La predictibilidad disminuye. Los desórdenes se vuelven amenazadores. Los antagonismos inhiben a las complementariedades, los conflictos virtuales se actualizan. Las regulaciones fallan o se desarticulan. Es necesario abandonar los programas, hay que inventar estrategias para salir de la crisis. Es necesario, a menudo, abandonar las soluciones que solucionaban las viejas crisis y elaborar soluciones novedosas. (Morin, 1994, p. 117)

Referencias:

- Alan, C. (1985). ¿Cómo se originan las propiedades de los sistemas complejos? En R. Duncan y M. Weston-Smith (Comps.), *La enciclopedia de la ignorancia. Todo lo que es posible conocer sobre lo desconocido.* (pp. 151-159). México: FCE-CONACyT.
- Balandier, G. (1994). *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales* (2ª ed.). Barcelona: Gedisa.
- Bastin, T. (1985). Conflicto de paradigmas en la física. En R. Duncan y M. Weston-Smith (Comps.), *La enciclopedia de la ignorancia. Todo lo que es posible conocer sobre lo desconocido.* (pp. 140-150). México: FCE-CONACyT.
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas.* México: FCE.
- Boorstin, D. (1996). *La nariz de Cleopatra. Ensayos sobre lo inesperado.* Barcelona: Crítica.
- Braun, E. (1997). *Una faceta desconocida de Einstein* (2ª ed.). México: SEP-FCE-CONACyT.
- Carr, E. H. (1978). *¿Qué es la historia?* (8ª ed.). Barcelona: Seix barral.
- Cournot, A. A. (1946). *Tratado del encadenamiento de las ideas fundamentales en las ciencias y en la historia.* Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- Delval, J. et al. (1987). El conocimiento de los niños de su propio país. En I. González, C. Guimerà y D. Quinquer, *Enseñar historia, geografía y arte. De los reyes godos al entorno social.* (pp. 139-146). Barcelona: Laia.

Descartes, R. (1981). *Discurso del método* (8ª ed.). México: Porrúa.

Ekeland, I. (1998). *Al azar* (2ª ed.). Barcelona: Gedisa.

González, A. (2005). *La historia y la teoría del caos. Un nuevo diálogo con la física*. Recuperado de <https://www.dropbox.com/sh/wc1ytky00ro660f/xKe9Cgh2lw>

González, A. (2007). *El azar como acto del campo histórico*. Recuperado de <https://www.dropbox.com/sh/wc1ytky00ro660f/xKe9Cgh2lw>

González, A. (2008). *La lógica del azar en la Historia (síntesis)*. Recuperado de <https://www.dropbox.com/sh/wc1ytky00ro660f/xKe9Cgh2lw>

González, A. (2010). *Persona*. Recuperado de <https://www.dropbox.com/sh/wc1ytky00ro660f/xKe9Cgh2lw>

González de Alba, L. (2000). *El burro de Sancho y el gato de Schrödinger*. México: Paidós.

Kendrew, J. (1985). Introducción. En R. Duncan y M. Weston-Smith (comps.). *La enciclopedia de la ignorancia. Todo lo que es posible conocer sobre lo desconocido*. (pp. 238-240). México: FCE-CONACyT.

Koyré, A. (1994). *Pensar la ciencia*. Barcelona: Paidós/ICE-UAB.

Kuhn, T. (1989). *¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos*. Barcelona: Paidós/ICE-UAB.

- Legget, A. (1985). La “flecha del tiempo” y la mecánica cuántica. En R. Duncan y M. Weston-Smith (Comps.), *La enciclopedia de la ignorancia. Todo lo que es posible conocer sobre lo desconocido*. (pp. 120-130). México: FCE-CONACyT.
- Lehman, M. (1985). El pensamiento y la acción humanos como componentes del comportamiento de los sistemas. En R. Duncan y M. Weston-Smith (Comps.), *La enciclopedia de la ignorancia. Todo lo que es posible conocer sobre lo desconocido*. (pp. 404-413). México: FCE-CONACyT.
- Luhmann, N.(1990). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós/ICE-UAB.
- Luhmann, N. (1997). La clausura operacional de los sistemas psíquicos y sociales. En H. R. Fischer, A. Retzer y J. Schweizer (comps.), *El final de los grandes proyectos*. (pp. 114-127). Barcelona: Gedisa.
- Maturana, H. y Varela, F. (2004). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo* (6ª ed.). Argentina: Universitaria-Lumen.
- Metzger, K. (2002). La teoría del caos. (Caología; “chaoplexity”). Artículo inédito, 26 p.
- Morin, E. (1989). Cultura y conocimiento. En P. Watzlawick y P. Krieg (comps.), *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*. (pp. 73-81). Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E., Ciurana, E. R. y Motta, R. D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

- Olivé, L. (2000). Heurística, multiculturalismo y consenso. En A. Velasco (coord.), *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades*. (pp. 176-200). México: Siglo XXI-UNAM.
- Peirce, Ch. S. (1884). *Designio y azar*. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/DesignAndChance.html>
- Popper, K. R. (1973). *La miseria del historicismo*. Madrid: Alianza.
- Prieto, F. (1972). *Termodinámica*. México: ANUIES.
- Prigogine, I. (1996). *El fin de las certidumbres*. Chile: Andrés Bello.
- Reale, G. y Antiseri, D. (1991). *Historia del pensamiento filosófico y científico* (vol. I, 2ª ed.). Barcelona: Herder.
- Redorta, J. (2007). *Entender el conflicto. La forma como herramienta*. España: Paidós.
- Schaff, A. (1974). *Historia y verdad*. México: Grijalbo.
- Schvarstein, L. (2002). *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes* (2ª ed.). Argentina: Paidós.
- Stewart, I. (1994). *¿Juega Dios a los dados? La nueva matemática del caos*. Barcelona: RBA.
- Tomlin, E. W. F. (1985). Falacias de la teoría de la evolución. En R. Duncan y M. Weston-Smith (Comps.), *La enciclopedia de la ignorancia. Todo lo que es posible conocer sobre lo desconocido*. (pp. 261-270). México: FCE-CONACyT.

De la Torre, A. (2000). *Física cuántica para filósofos* (2ª ed.). México: SEP-FCE-CONACyT.

Watzlawick, P., Weakland, J. H. y Fisch, R. (1976). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.

Wheeler, J. A. y Patton, C. M. (1985). ¿Está la física legislada por la cosmogonía? En R. Duncan y M. Weston-Smith (Comps.), *La enciclopedia de la ignorancia. Todo lo que es posible conocer sobre lo desconocido*. (pp. 31-51). México: FCE-CONACyT

PENSAMIENTO LATERAL

Antonio González Barroso

El artículo expone lo que es el pensamiento lateral (un método deliberado de usar información), el cual complementa al pensamiento lógico o vertical. El pensamiento lateral ayuda a encontrar alternativas de solución a problemas de la vida diaria, entre otros, por medio de la reestructuración perspicaz (entendimiento agudo y profundo) de los esquemas mentales tradicionales. Esta reestructuración permite abordar los problemas desde diferentes perspectivas y enfoques. “[...] reestructurar significa cambiar el propio marco conceptual o emocional, en el cual se experimenta una situación, y situarla dentro de otra estructura, que aborde los ‘hechos’ correspondientes a la misma situación concreta igualmente bien o incluso mejor, cambiando así por completo el sentido de los mismos” (Watzlawick, Weakland y Fisch, 1976, p. 126).

DEFINIENDO

El pensamiento lógico sigue un rígido encadenamiento de las ideas, mientras que en el pensamiento lateral destaca el ingenio y la creatividad. Si bien las ideas cambian y evolucionan, ya sea por los nuevos descubrimientos científicos o por la confrontación entre ideas contrarias, se requiere tiempo para la implantación de las nuevas ideas. El ejercicio del pensamiento lateral favorece la creación de ideas nuevas a diferencia de la producción inercial de las mismas; asimismo, incrementa la efectividad del pensamiento lógico. “El pensamiento lateral puede asociarse a todos los temas [...] y es tan útil para quien estudia ciencia o ingeniería como para quien estudia historia o literatura” (De Bono, 1998, p. 20).

El pensamiento vertical o lógico escoge el camino más prometedor para solucionar un problema (eficacia), por lo que excluye otros posibles, no explora. El pensamiento lógico es

equiparable a un programa que sigue pasos preestablecidos (secuencia), pero ante situaciones cambiantes no se adapta con rapidez; le cuesta trabajo ser estratega, porque no se ha ejercitado en ver el panorama completo, con todas sus bifurcaciones.

El pensamiento vertical está asociado a la lógica fuerte –inducción y deducción– y el pensamiento lateral a la lógica suave –abducción, intuición, heurística– (Velasco, 2000, p. 4 y Beuchot, 2000, pp. 104 y 107). “Con el pensamiento vertical uno tiene que moverse siempre en alguna dirección. Con el pensamiento lateral se puede deambular sin dirección, es decir, divagar en torno a experimentos, modelos, ideas, etcétera” (De Bono, 1998, p. 48). El pensamiento lateral puede realizar saltos y llegar a la solución correcta, sin seguir una secuencia u orden. “La misma palabra ‘lateral’ significa movimiento perpendicular a la dirección del pensamiento vertical o lógico; es decir, movimiento a un lado u otro en vez de seguir el cauce convencional del desarrollo de un modelo preestablecido” (De Bono, 1998, p. 74).

El pensamiento lateral si bien es racional, se distingue del lógico o vertical porque no es un recetario de pasos a seguir, sino que incursiona en opciones, es decir, es de apertura y no de clausura al no seguir un único camino. El pensamiento vertical se semeja a la búsqueda del descubridor (una labor sistemática) y el pensamiento lateral a la del inventor (un libre vagabundeo), pero en muchas empresas científicas ambos tipos de búsqueda coinciden, es más, la acepción original del verbo inventar procede de un vocablo latino que significa hallar (Boorstin, 1996, p. 157 y Lewis, 1979, p. 20).

Las distintas ciencias y ramas del conocimiento comienzan generalmente por una etapa intuitiva durante la cual el pensamiento y el lenguaje se utilizan para formar imágenes vagas, conceptos imprecisos y analogías más o menos superficiales de los procesos que busca comprender. Es la etapa en la cual no se conocen

aún los elementos esenciales de una situación. Es una etapa de búsqueda, es el proceso de construcción de una abstracción adecuada del problema, con la que se pueda empezar a trabajar. (López, 1972, pp. 54-55)

Como se expresa en la cita, en la etapa de búsqueda las analogías son de gran ayuda; por ejemplo, una comunidad muy ordenada, donde cada individuo desempeña sus funciones de acuerdo a sus roles, es equiparable a una colmena de abejas, por lo que el análisis de la segunda puede explicar parcialmente el comportamiento de la primera y viceversa. “El problema real puede representarse por una analogía y luego se desarrolla ésta. Al final se la traduce de nuevo en el problema original. También pueden desarrollarse ambos paralelamente” (De Bono, 1998, p. 183).

El pensamiento lógico sigue un camino determinado para llegar a la solución de un problema (procedimiento directo) y en el pensamiento lateral se pueden seguir varios caminos (procedimiento indirecto) y no es hasta que se resuelve el problema que se vislumbra un camino no ensayado que puede dar nueva luz a la solución de aquél, es decir, el pensamiento lateral no excluye *a priori* ningún camino, idea, juicio o criterio (no teme usar puntos de partida o premisas erróneas, aplaza la valoración). Como se ha mencionado, el pensamiento lógico sigue un derrotero paso a paso para llegar a la solución y el pensamiento lateral puede realizar saltos siempre y cuando la solución a la que se llegue sea la correcta.

Cuando en 1334 Margarita Maultasch, duquesa del Tirol, cercó el castillo de Hochosterwitz en la provincia de Carintia, sabía muy bien que la fortaleza, situada en una roca increíblemente escarpada que se elevaba sobre el valle, era inexpugnable a un ataque directo y que se rendiría tan sólo a un prolongado sitio. Llegó un momento en el que la situación de los defensores se

hizo crítica: no les quedaban más víveres que un buey y un par de sacos de cebada. La situación de Margarita se estaba convirtiendo en igualmente apremiante, si bien por razones distintas: sus tropas comenzaban a indisciplinarse, el sitio no parecía vislumbrar un fin y tenía también urgentes asuntos militares en otros puntos. En tal situación, el comandante del castillo decidió una acción a la desesperada, que debió aparecer como una locura a los ojos de sus hombres: hizo sacrificar al último buey que les quedaba, relleno su cavidad abdominal con la cebada restante y ordenó arrojar el cuerpo del animal, monte abajo, hasta un prado situado frente al campamento enemigo. Tras recibir este despectivo mensaje, la duquesa, presa del desánimo, abandonó el sitio de la fortaleza y partió con sus tropas. (Watzlawick, Weakland y Fisch, 1976, p. 11)

En el caso expuesto se muestra cómo una acción aparentemente ilógica o irracional logra el resultado esperado (daba a entender a los atacantes que a los defensores les quedaban muchas provisiones); paradójicamente, el comportamiento lógico, racional o de sentido común habría fracasado (rendir el castillo). Esto concuerda con la caracterización del gobernante que hace Nicolás Maquiavelo en su obra *El príncipe*, donde le aconseja que actúe como la zorra y el león, pero de preferencia como la primera, ya que la astucia es superior a la fuerza.

Lo anterior demuestra que en muchas ocasiones nos auto-imponemos límites en la resolución de los problemas, es decir, procedemos de una manera prejuiciada o cerrada o estrecha, pero la solución requiere de apertura y amplitud de miras, que facilitan, reiterando, la reestructuración del problema. “[...] la dificultad de solucionar un problema mediante el ajuste de las piezas de información existentes puede ser superada por la modificación de una de las piezas; es decir, no basta con estudiar las posibilidades de ordenación del conjunto, hay que proceder

también a un examen de cada una de sus partes” (De Bono, 1998, p. 104). Esto no implica dividir el todo en sus partes constituyentes, sino en subdividirlo de otras formas, lo que permite disponer los componentes así encontrados de manera diferente (disgregar y reordenar). “Como el objetivo del fraccionamiento es romper la sólida unidad de los modelos de ideas, no importa que sea parcial, limitándose a algunos aspectos del problema en vez de comprender todo su conjunto. Con frecuencia es suficiente disponer de algo que sirva de punto de partida para provocar una reestructuración de la información” (De Bono, 1998, p. 147).

GENERALIDADES

Muchas veces para llegar a la solución correcta, cuando ésta se ignora, se siguen caminos erróneos, pero gracias a éstos es posible acercarnos a aquélla; es lo que se conoce comúnmente como ensayo-error. Esto está vinculado a las experiencias entre expertos y novatos, siendo estos últimos los que al no conocer un procedimiento determinado para llegar a la solución del problema, se inmiscuyen en búsquedas, a diferencia de los expertos para quienes el problema es un simple ejercicio porque ya conocen el procedimiento a seguir (es el caso de las matemáticas).

El desarrollo de la mente genera modelos eficientes para procesar la información e incorporar nuevos conocimientos, pero dichos modelos una vez creados son difíciles de modificar y evitan el tratamiento de la información desde otras posibilidades, por lo que se requiere de la perspicacia para reestructurarlos.

La necesidad de reestructuración de los modelos en una fase dada para permitir la inclusión de un nuevo elemento es una característica del sistema de optimización que constituye la mente. La información que llega a la superficie de memoria de la mente se dispone en cada etapa en la forma más adecuada [...] A medida que entra información, ésta se incorpora a los

distintos modelos existentes [...] Sin embargo, el que la información tenga pleno sentido en cada etapa no quiere decir que pueda proseguirse así indefinidamente. Llega un momento en que no es posible continuar admitiendo información si no se reestructura el modelo en cuestión; hay que modificar el modelo antiguo, no obstante su demostrada efectividad, y proceder a una nueva ordenación. (De Bono, 1998, pp. 41-42)

El pensamiento lateral es una manera de usar la mente, y así como el pensamiento lógico cuenta con técnicas específicas para su empleo, la utilización deliberada y consciente del pensamiento lateral facilita la perspicacia. Reiterando “[...] la información memorizada en modelos rígidos puede descomponerse en sus partes con el fin de reestructurarla en una forma más eficaz. Es decir, puede pasarse de una ordenación a otra” (De Bono, 1998, p. 43). Por ejemplo, una de las recomendaciones para reestructurar una idea es vincularla con otras no relacionadas (sacarla de su contexto), ya que si sólo se consideran las emparentadas la idea permanece sin muchos cambios. Desde el exterior se amplía el horizonte y se facilita la modificación (De Bono, 1998, p. 52).

[...] una persona que tenga una pesadilla puede hacer muchas cosas *dentro* de su sueño: correr, esconderse, luchar, gritar, trepar por un acantilado, etc. Pero ningún cambio verificado de uno de estos comportamientos a otro podrá finalizar la pesadilla [...] El único modo de *salir* de un sueño supone un cambio del soñar, al despertar. El despertar, desde luego, no constituye ya parte del sueño, sino que es un cambio a un estado completamente distinto. (Watzlawick, Weakland y Fisch, 1976, p. 31)

Como se menciona, el pensamiento lateral cuando reestructura una situación insatisfactoria considera incluso aspectos que no están vinculados aparente o inicialmente con aquella,

porque muchas veces el problema para descomponerlo en sus componentes requiere de una disgregación que se estimula desde fuera del mismo. Esta disgregación facilita la reconfiguración del problema en otros términos (establecer un orden diferente) y rompe esquemas o modelos preestablecidos (arquetípicos), es decir, el pensamiento lateral es un medio que facilita la alteración o modificación de los modelos para su reestructuración en modelos alternativos, estimulando así la concepción de nuevas ideas. De los modelos (“disposición u ordenación de la información en la mente”) dependen los enfoques, puntos de vista y criterios (De Bono, 1998, p. 61).

ADAPTACIÓN

Se ha visto que el pensamiento vertical al manejar modelos, estructuras, moldes o esquemas éstos tienden a la permanencia y se cosifican, es decir, son eficaces para resolver problemas en situaciones estables, empero, en situaciones cambiantes son ineficientes, por lo que la rigidez tiene que sustituirse por la flexibilidad²⁶, y el pensamiento lateral facilita esto último al modificar provisionalmente las clasificaciones y categorías; por ejemplo:

Un cubo de madera, de color rojo, puede ser considerado como miembro de la clase de todos los objetos rojos, o de la clase de los cubos, o de la clase de los objetos de madera, o de la clase de los juguetes infantiles, etc. [...] la pertenencia de un objeto, como miembro, a otras clases está determinada por las “opiniones” que tenemos de él, es decir, del sentido y del valor que le hemos atribuido (y no sólo en función de sus propiedades físicas) [...] pero una vez se atribuye a algo un

²⁶En la ponencia “El pensamiento complejo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia” (González, 2014), se plantea que ante situaciones de crisis, donde predomina lo inesperado y lo incierto, los programas no funcionan y deben ser susituidos por estrategias, porque las conductas rutinarias son ineficaces para enfrentarse a los nuevos problemas (pp. 216-217).

significado o un valor especiales, resulta muy difícil considerar a dicho algo como miembro perteneciente también a otra clase, igualmente válida. (Watzlawick, Weakland y Fisch, 1976, p. 129. El paréntesis es mío).

Sobre esta cita conviene tener en cuenta “que las clases (taxonomía) no son, en sí, objetos tangibles, sino que se trata de conceptos y por tanto de constructos de nuestras mentes, la asignación de un objeto a una determinada clase es algo aprendido o bien es producto de una elección y no se trata en modo alguno de una verdad última e inmutable” (Watzlawick, Weakland y Fisch, 1976, p. 129. El paréntesis es mío).

El ser capaces de reclasificar implica una reestructuración de la realidad percibida, no de la realidad en sí misma, *per se* (como objeto, lo dado²⁷), por lo que esta nueva “realidad” es una “metarrealidad” en comparación con la primera apreciación (Watzlawick, Weakland y Fisch, 1976, pp. 126-128).

Puede prescindirse del uso de categorías no sólo en la expresión verbal de los propios pensamientos, sino también en el propio ámbito del pensamiento. Por ejemplo, si se usa la categoría “populacho” al considerar ciertas acciones populares, se confiere un sentido negativo a estas últimas, mientras que si se prescinde de ese concepto arquetípico y despectivo se crean las condiciones para considerar una situación más compleja y multifacética. (De Bono, 1998, p. 234)

Por otra parte, así como el pensamiento vertical garantiza una solución mínima, el pensamiento lateral busca la posibilidad de un mejor resultado, trata de aumentar las probabilidades de encontrar una solución óptima. Se ha mencionado ya que esto

²⁷ Para distinguir la realidad ontológica (objetiva) de la realidad epistemológica (subjativa), algunos investigadores usan las expresiones “lo real” (para referirse a la primera acepción) y “la realidad” (para la segunda). Cfr. Schvarstein, 2002, pp. 29-30 y 54.

engarza con la heurística (entendida como descubrimiento, invención, formulación de nuevas hipótesis y teorías, y no búsqueda y recolección de fuentes para la historia), en la que predomina el razonamiento analógico (“lógicas suaves” o “flexibles”, “infralógica”). “No procede por inferencia, sino que es previa a la inferencia” (Beuchot, 2000, p. 104). La intuición es predemostrativa, es la hipótesis o conjetura inicial (inventiva, creatividad, imaginación) que debe ser validada posteriormente; de donde la heurística, “con un mínimo de teoría, abre a una práctica profunda y entusiasta. Una de las virtudes principales es la prudencia” (Beuchot, 2000, p. 107).

Aunque el pensamiento lógico es excluyente y el lateral incluyente, ambos son complementarios y se necesitan mutuamente, ya que el pensamiento lateral pone a disposición del vertical una gran cantidad de ideas para que éste seleccione las más adecuadas; ante situaciones novedosas, cambiantes e inciertas el pensamiento lateral indaga y al final el pensamiento vertical ejecuta. Los dos tipos de pensamiento son las caras de una misma moneda.

En el pensamiento lógico la información se dispone automáticamente en algún tipo de estructura, que hace las funciones de puente o conducto; la información pasa a formar parte del encadenamiento de las ideas, es decir, se adhiere a otros conocimientos y a otras ideas –estabiliza–. En el pensamiento lateral la información se usa para descomponer las estructuras, no para incorporarla a ellas –disgrega–. (De Bono, 1998, pp. 64-65. El texto entre guiones es mío)

PROCEDIMIENTO

Adquirir la habilidad del pensamiento lateral requiere de un proceso, conformado por técnicas (estructurar la información de modo diferente) y la actitud a la que da lugar (evitar la rigidez de los dogmas y no bloquear ninguna idea *a priori*); “[...] cuando

esta actitud se haya establecido, puede prescindirse en general del uso deliberado de las técnicas” (De Bono, 1998, p. 73).

Para estimular el pensamiento lateral se precisa: identificar problemas concretos (de preferencia reales) y usar materiales para ejercitarlo, tanto visuales (formas geométricas, fotografías y dibujos) como verbales (textos escritos u orales).

Los problemas a plantearse, para su resolución, pueden ser generales (el hambre en el mundo) o específicos (la reprobación en un grado escolar), abiertos (no resueltos, viabilidad de las soluciones) o cerrados (soluciones definidas); empero, Edward de Bono (1998) advierte que posiblemente el uso más efectivo del pensamiento lateral no esté en resolver problemas deliberadamente, sino como proceder cotidiano, complementando así al pensamiento vertical (pp. 70-71).

Las fuentes para obtener problemas van desde los periódicos hasta las vivencias personales, pero la información debe ser lo suficientemente definida y evitar la que se ofrece de manera vaga.

De Bono (1998) define un problema como “la diferencia entre lo que se tiene y lo que se quiere tener”. Asimismo, considera que hay tres tipos de problemas: los que necesitan más información o un uso adecuado de la misma, los que requieren una reordenación de la información –reestructuración– y los que aparentemente no son problemas pero precisan perfeccionamiento –optimización– (p. 69).

El pensamiento lateral al buscar alternativas y nuevos enfoques en la resolución de problemas hace caso omiso del sentido común y trata de aportar el mayor número de soluciones posibles, es decir, no se contenta solamente con un resultado conveniente e incuestionable; aunque tiene en cuenta las variables de tiempo, recursos y esfuerzo.

La búsqueda de alternativas no impide que se acepte la solución más evidente obtenida por el pensamiento lógico si la misma se revela como la más efectiva. Al proceder en la búsqueda lateral lo único que se hace es aplazar la aceptación definitiva de dicha idea obvia, mientras se consiguen alternativas, pero en ningún momento se niega su validez; antes al contrario, al final se habrá escogido no por ser la única solución, sino por ser la más eficaz. (De Bono, 1998, pp. 76-77)

Como un primer ejercicio para estimular el pensamiento lateral se sugiere la utilización de figuras geométricas, las cuales pueden descomponerse y formar otras representaciones; por ejemplo, un cuadrado puede dividirse, entre muchas posibilidades, en cuatro cuadrados más pequeños o cuatro triángulos, y con éstos concebir otras formas. Asimismo, para provocar la producción de ideas, se pide a los estudiantes que definan una figura, un objeto o una imagen; por ejemplo, una ele (L), una botella parcialmente llena o la fotografía de una persona montada en una bicicleta – “En toda imagen hay varios niveles de interpretación: lo que representa gráficamente, lo que ocurre, lo que ha ocurrido y lo que va a suceder”– (De Bono, 1998, p. 94). Un ejercicio complementario es que, en lugar de definir, produzcan algo mediante un dibujo o una maqueta.

Otro recurso es el material escrito, del cual puede obtenerse diversos puntos de vista; por ejemplo, en el relato de desalojo de una vivienda no sólo importa el enfoque del periodista (destacar las ideas principales o dominantes y las subordinadas o vinculantes), sino se precisan además los del inquilino desalojado, de quien dictó la orden de desalojo, del ejecutor de la orden, del dueño del edificio, entre otros. Es en el contraste donde se percata uno que no existe una sola versión del hecho, sino que cada uno de los implicados tiene una apreciación distinta (ángulo de visión) dependiendo de sus circunstancias y del lugar que ocupa en el acontecimiento (víctima o victimario).

Esto es fundamental para quienes nos dedicamos a la disciplina histórica. “El objetivo es demostrar que se pueden analizar las cosas de manera diferente, cambiando su enfoque [...] Tampoco es cuestión de demostrar que el propio punto de vista es mejor que el de otros” (De Bono, 1998, p. 98).

Vinculado a lo anterior, la disciplina histórica ha sugerido, para superar la subjetividad, la intersubjetividad. Unos la llaman empatía (ponerse en el lugar del otro), otros alteridad (reconocimiento del otro) y habemos algunos que la denominamos traducción y síntesis de las perspectivas.

Un aspecto importante para nuestra disciplina es admitir que el principio de autoridad o la tradición dotan a una idea de un prestigio que muchas de las veces aceptamos de manera inconsciente e irrefutable, conformando estereotipos. “*Es la continuidad histórica (o historicismo) lo que mantiene la mayor parte de los supuestos, no una periódica revisión de su validez*” (De Bono, 1998, p. 103. Las cursivas son del autor). Reconocer que los supuestos que asumimos no son absolutos sino relativos.

Todos los seres humanos aceptamos supuestos en nuestra vida diaria sin cuestionarlos, los damos como válidos, ya que han mostrado su efectividad a lo largo del tiempo y de ellos dependen nuestro comportamiento y toma de decisiones en situaciones ordinarias y cotidianas, pero en casos “fuera de lo normal o fuera de lo común” actúan como prejuicios que bloquean nuestro entendimiento e impiden una respuesta satisfactoria. Adicionalmente, cuando nos enfrentamos a un problema, presuponemos o le imponemos límites que en sí mismo no posee.

En Suiza se fabrica un licor a base de pera, y en el interior de las botellas que lo contienen aparece siempre una pera auténtica. ¿Cómo se introducen la peras en las botellas? Normalmente se afirma que el cuello de la botella se cierra después de introducir la fruta,

o que es el fondo lo que añade luego. Como la pera es de tamaño normal, se supone que no pudo entrar de otra manera. Sólo excepcionalmente se llega a la explicación real, consistente en la introducción de una ramita con una pera en su inicio de crecimiento en la botella, para que luego se desarrolle en su interior. (De Bono, 1998, p. 106)

Un medio que también posibilita el desarrollo del pensamiento lateral es usar constantemente la expresión “¿por qué?”, no para justificar una respuesta, sino para ampliar la misma y delimitar su alcance. Esta técnica es similar al método socrático de la mayéutica, que etimológicamente significa “dar a luz”. Consistía en cuestionar o interrogar al interlocutor para generar conciencia sobre los límites del conocimiento que pretendía poseer o que cayera en la cuenta que se sustentaba en prejuicios. Como afirma Ciro F. S. Cardoso (1981, p. 59), en ciencia ninguna pregunta es la última y ninguna respuesta es definitiva.

Otro método que se sugiere es la inversión del problema, la cual consiste en proceder al revés de lo acostumbrado, es decir, cambiar el sentido o la orientación; por ejemplo, en lugar de que los pasajeros esperen la llegada del autobús, el autobús espera la llegada de los pasajeros. No se trata de encontrar soluciones inoperantes, sino que éstas muestran otras posibilidades en que el problema puede ser tratado; por ejemplo, en un examen de ingreso a alguna facultad, en el que en la sección de matemáticas se nos pide escoger de entre cuatro posibilidades el resultado correcto de la incógnita en una ecuación, una manera de resolverla es sustituir la incógnita por cada resultado sugerido para hallar la solución.²⁸

²⁸En la ecuación $x^2 + 3 = 7$, se precisa despejar y aplicar la raíz cuadrada, por lo que si la persona no sabe hacerlo, basta con sustituir la x por los números que se presentan como soluciones (1, 2, 3, 4) hasta encontrar el correcto (2). Se inicia con el final (el resultado) y no con el principio (resolver la operación).

Empezar por el final y elaborar la solución hacia atrás es una conocida técnica para resolver problemas. La razón de su eficacia es que la dirección del pensamiento es completamente distinta de lo que habría sido de empezar por el principio. Naturalmente, al empezar por el final no se comienza necesariamente por la solución correcta; muchas veces esta solución se ignora, pero en su lugar puede elegirse un punto (de entrada) cualquiera que permita dicha visión retrospectiva. (De Bono, 1998, pp. 197-198. El paréntesis es mío)

Se ha demostrado que los seres humanos evaluamos una situación tomando en consideración los grandes rasgos y descuidando los pormenores, es decir, nuestra “área de atención” se centra en lo general y no en lo específico, o como dijera Carlo Ginzburg, no prestamos atención a los indicios, a los pequeños detalles (Ginzburg, 1999, pp. 138-175), los cuales constituyen puntos de partida o puntos de entrada diferentes. “No hay ningún procedimiento para decidir qué punto de entrada es el más efectivo, por lo que suele aceptarse como adecuado el más obvio; se parte del supuesto de que el uso de uno u otro punto de entrada es algo que carece de importancia. Sin embargo, en muchas ocasiones determina el tipo de conclusión a que se llega” (De Bono, 1998, p. 207). Aunque de Bono (1998) advierte que cuando la información a la que tenemos acceso es fragmentaria, el cerebro reconstruye la información faltante estimulado por un indicio, pero puede conducir a error, ya que completa el cuadro a partir de un modelo preestablecido o arquetípico (pp. 291-292).

La lluvia de ideas puede constituir también una actividad fructífera, ya que llevada a efecto en un grupo promueve la imaginación creadora entre sus miembros. “Las sesiones de imaginación creativa constituyen el marco idóneo para que los participantes expresen ideas que en condiciones normales del trabajo o de la vida cotidiana no expondrían por temor al ridículo. Puede emitirse cualquier punto de vista, cualquier

criterio” (De Bono, 1998, p. 164). Asimismo, escuchar una serie de ideas puede provocar un estímulo al azar para generar otras o reestructurar un problema. Así como las ideas pueden constituirse en estímulos al azar, lo mismo puede ocurrir con los objetos o las palabras o las imágenes o las situaciones que se hallen sin buscarlas y, que siendo ajenas al problema, lo iluminan (es el caso de la clásica interjección griega ¡Eureka!); por ejemplo, al pasar por un aparador y de pronto ver un artículo imprevisto que nos proporciona un nuevo punto de entrada, para una situación que nos aqueja.

Otro rasgo interesante del pensamiento lateral es que cuestiona el adverbio de negación “no”, ya que la experiencia y el desarrollo tecnológico demuestran la inexactitud de su uso en muchos casos, por lo que su validez depende de la época en que se emite, mostrando su relatividad; por ejemplo, el biólogo molecular francés Jacques Monod (1910-1976) y premio Nobel de fisiología y medicina en 1965, aseveró en 1970: “No sólo la genética molecular moderna no nos propone *ningún medio* de actuar en el patrimonio hereditario para enriquecerle con nuevos rasgos, para crear un ‘superhombre’ genético, sino que revela la futilidad de una esperanza así: *la escala microscópica del genoma prohíbe por el momento, y sin duda para siempre, tales manipulaciones.*” (Monod, 2007, p. 170. El segundo fragmento en cursivas es mío). La historia está llena de casos en que la imposibilidad de ayer se convierte en la posibilidad de hoy.

Referencias:

- Beuchot, M. (2000). Heurística y hermenéutica. En A. Velasco Gómez (coord.), *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades*. (pp. 101-112). México: UNAM-Siglo XXI
- Boorstin, D. J. (1996). *La nariz de Cleopatra. Ensayos sobre lo inesperado*. Barcelona: Crítica.
- De Bono, E. (1998). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. México: Paidós.
- Cardoso, C. F. S. (1981). *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Barcelona: Crítica.
- Ginzburg, C. (1999). Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales. En *Mitos, emblemas e indicios*. (pp. 138-175). Barcelona: Gedisa.
- González Barroso, A. (2014). El pensamiento complejo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. En *Memorias del V Encuentro nacional de docencia, difusión e investigación en enseñanza de la historia*. (tomo 3, pp. 206-220). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Lewis, B. (1979). *La historia recordada, rescatada, inventada*. México: FCE.
- López de Medrano, S. (1972). *Lenguajes simbólicos*. México: ANUIES.
- Maquiavelo, Nicolás (2008), *El príncipe* (25ª ed.). México: Porrúa.
- Monod, J. (2007). *El azar y la necesidad. Ensayo sobre la filosofía natural de la biología moderna* (7ª ed.). Barcelona: Tusquets.

Schvarstein, L. (2002). *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes* (2ª ed.). Argentina: Paidós.

Velasco Gómez, A. Introducción: perspectivas y horizontes de la heurística en las ciencias y las humanidades. En A. Velasco Gómez (coord.), *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades*. (pp. 1-11). México: UNAM-Siglo XXI.

Watzlawick, P., Weakland, J. H. y Fisch, R. (1976). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. España: Herder.

Semblanzas de autoras y autores

ADRIANA SAUCEDO TORRES

Licenciada en Educación Primaria por parte de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) sede 321 Guadalupe, Zacatecas y Maestra en Humanidades y Procesos Educativos por la Universidad Autónoma de Zacatecas (titulada con Mención Honorífica). Fue asistente en el Foro Interinstitucional de Investigación “Retos y problemáticas de la experiencia de la investigación en el año 2013.” Ha participado con las ponencias “La importancia de la comprensión histórica en quinto grado,” “Repensar la historia” y “Cimentar y fomentar la conciencia e identidad históricas en segundo grado,” la primera en el marco de la presentación de proyectos de intervención de la UPN, la segunda en el Primer Encuentro Inter Estudiantil de la misma maestría en el año 2014 y, la última, en el IV Foro de Intercambio Interinstitucional de Experiencias de Posgrados en Educación en el año 2015. Su trabajo docente lo ha desempeñado en el nivel primaria desde el año 2005 en instituciones privadas y públicas. Actualmente, labora en el grupo de tercer grado en una institución federal dentro del municipio de Fresnillo, Zacatecas.

ANTONIO GONZÁLEZ BARROSO

Originario de Veracruz, Ver. (1961), es licenciado en historia por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (1988), maestro en historia por la *University of Illinois at Chicago* (1991) y doctor en historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas (2003). Trabajó como docente en el Colegio de Historia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla entre 1988 y 1989, fue auxiliar de docencia en el Departamento de Estudios Latinoamericanos en la *University of Illinois at Chicago* en 1990 y, desde 1991, labora como docente-investigador en la Unidad Académica de Historia y desde 2011 en la Unidad Académica de Docencia Superior, ambas de la Universidad Autónoma de

Zacatecas. Sus áreas de interés son la epistemología, la teoría y la filosofía de la historia, vinculadas a la enseñanza-aprendizaje de la historia. Perfil PROMEP en los trienios 1997-2000 y 2004-2016, pertenece al cuerpo académico consolidado *Enseñanza y difusión de la historia* (CA-UAZ-184).

CARLA BEATRIZ CAPETILLO MEDRANO

Docente investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas, con sólida y consistente experiencia en comunicación y educación. Licenciada en Ciencias de la Comunicación, con mención honorífica, por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Maestra en Educación con especialidad en Organización y Administración de la Educación Superior, por el Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas, Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila. Formadora de docentes, tutores y estudiantes. Con experiencia en comunicación, en educación, Medios de comunicación intermedia y masiva, análisis del discurso e investigación en educación. Habituada a trabajar con directivos, docentes y alumnos de cualquier nivel académico. Cuenta con reconocimiento de Perfil PRODEP, expedido por la Subsecretaría de Educación Superior, SEP. Es miembro del Cuerpo Académico en Consolidación UAZ-CA-150 “Cultura, Currículum y Procesos Institucionales”. Ha participado en diferentes eventos nacionales e internacionales y publicado varios capítulos de libros sobre temas de comunicación y educación.

ELENA ANATOLIEVNA ZHIZHKO

(Kiev, Ucrania). Doctora en Educación (PhD) por el Instituto de Educación Pedagógica y Educación de Adultos de la Academia Nacional de Ciencias Pedagógicas de Ucrania. Docente investigadora del Programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas, SNI I,

Perfil PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado UAZ-111 *Teoría Económica*. Últimas publicaciones: Psychological and educational aspects of P. Freire's pedagogy and its implementation in the training of professionals in Latin America, en Scientific Journal *Comparative Professional pedagogy* (Ucrania). De Gruyter Open, ISSN: 2308-4081, Vol. 4, No. 1, 2014, pp. 90-95. DOI: [10.2478/rpp-2014-0002](https://doi.org/10.2478/rpp-2014-0002); Development of professional education of marginal groups as a part of the Venezuelan education system, en Zilová A., Novotná A., Mary Venus J. (2014) European and global contexts of poverty, Milano, Educatt (Italia), ISSN: 978-88-6780-072-8, pp. 148-161; Job training of marginalized populations of Mexico and Venezuela: its formation and development: monograph, Kherson, Grin D.S., 2015, 503 p. (Ukraine). ISBN: 978-966-2660-99-9; Zhizhko, E.A., Díaz Romero, A. Mexicanos en Colombia Británica, Canadá: integración académica de la segunda generación de los migrantes [Text]: monograph / O.A. Zhizhko, A. Díaz Romero. – Kiev: LAT& K, 2015. 275 p. ISBN: 978-617-7061-10-5; e-mail: eanatoli@yahoo.com

MANUEL RODRÍGUEZ HERRERA

Licenciado en Educación Primaria, maestrante en Humanidades y Procesos Educativos de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Profesor de Educación Básica en el Sistema Educativo Federalizado. Diplomados en Reforma Integral de la Educación Básica 2009 para maestros y maestras de 3° y 4° grados, y otro para maestros y maestras de 1° y 6° grados, avalados por la Universidad Nacional Autónoma de México, Diplomado en Cómputo Aplicado en el Centro Universitario de Cómputo de la UAZ, y uno más en Tecnologías Informáticas Aplicadas a los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en Educación Básica. Ponente en el VI Foro de Intercambio Interinstitucional de Experiencias de Posgrado en Educación “La práctica docente ante los nuevos retos de la educación en México, su formación e investigación”, así como en el II Foro Interinstitucional de

Investigación en el Posgrado “Avances, retos y problemáticas en la experiencia de investigación”.

MARCELO HERNÁNDEZ SANTOS

Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas (2013), Maestro en Formación Docente por la UPN, Zacatecas (2008), profesor de educación primaria por la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacatecas (2000). Su trabajo de investigación lo ha desarrollado en el campo de la historia de la educación en el estudio de las reformas educativas y pedagogías durante el siglo XX. Ha participado en congresos internacionales como *Latin American Studies Association (LASA)*, *Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA)* y congresos nacionales como los organizados por *La Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE)* y la *Red de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia (REDDIEH)*. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel uno. Actualmente investiga e imparte clases, cursos y talleres en la UPN, Zacatecas.

MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO

Es doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas y docente investigadora en la Unidad Académica de Docencia Superior y responsable del Programa de Maestría en Humanidades y Procesos Educativos en la misma institución. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel I, al Registro de Evaluadores Nacionales de CONACyT, es perfil PRODEP e integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Enseñanza y difusión de la Historia” (CA-UAZ-184). Autora de los libros *Teoría y metodología en la enseñanza de la historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas* (2011), *Sin Oficio, beneficio ni destino. Los vagos y los pobres en Zacatecas, 1786-1862* (2008), *Bandolerismo, poder y administración de la justicia en Zacatecas 1867-1872* (2007). Coordinadora

y coautora de los libros recientes: *Evidencias, conjeturas y hallazgos en torno a la historia de la educación latinoamericana* (2015), *Miradas y voces en la historia de la educación en Zacatecas. Protagonistas, instituciones y enseñanza (XIX-XXI)* (2013) e *Historia de la Educación en Zacatecas I. Problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX* (2010).

MAYRA ARACELI NIEVES CHÁVEZ

Maestra en Sociología de la Educación, doctorante en Educación Desarrollo y Complejidad. Profesora de la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa en la facultad de Psicología. Imparte las clases de observación supervisada III, ocio y recreación, laboratorio de educación sociocultural. Publicaciones: *Vida cotidiana y la construcción del nosotros en el aula de la escuela primaria* por Editorial Académica Española, 2012; *Ocio y práctica docente*, por Editorial Académica Española, 2012. Cuenta con 13 publicaciones de documentos, ponencias, artículos, capítulos de libros, sobre ocio, formación docente, educación social y vida cotidiana. Sus publicaciones recientes están en:

<http://www.redalyc.org/pdf/447/44720020020.pdf>

[http://www.uaq.mx/investigacion/revista_ciencia@uaq/Archivos PDF/v7-n1/21Articulo.pdf](http://www.uaq.mx/investigacion/revista_ciencia@uaq/Archivos%20PDF/v7-n1/21Articulo.pdf)

NORMA GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ

Licenciada en Historia y Maestra en Ciencias Sociales (titulada con Mención Honorífica) por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); Especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y Doctora en Historia por la UNAM (titulada con Mención Honorífica). Cuenta con Perfil PROMEP desde el 2008 y es Integrante y Responsable del Cuerpo Académico Consolidado “Enseñanza y difusión de la Historia” con clave UAZ-CA-184. Principales líneas de investigación: historia de la educación, historia de las mujeres y enseñanza-

aprendizaje de la historia. Es Docente-Investigadora en la Licenciatura en Historia y la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos, ambos de la UAZ. Es integrante de la SOMEHIDE, de la REDDIEH, de la RENALIHCA y del SNI. En el 2014 recibió la Medalla “Alfonso Caso” otorgada por la UNAM. Últimos libros publicados: (2013), *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*; Coordinadora: (2013), *Miradas y voces en la historia de la educación en Zacatecas. Protagonistas, instituciones y enseñanza*; (2014), *Memoria histórica. Centenario de la Toma de Zacatecas 1914-2014*; (2015), *Perspectivas de género. Historia, actualidades y retos desde una óptica interdisciplinaria*.

OLIVA SOLÍS HERNÁNDEZ

Es licenciada y maestra en Filosofía por la UAQ. Maestra en Estudios Humanísticos con especialidad en Historia por el Tecnológico de Monterrey. Doctora en Administración por la UAQ. Posdoctorada en Estudios de Género por la UCES de Argentina. Profesora investigadora de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAQ con Perfil PROMEP. Miembro del SNI Nivel I. Miembro del CA *Globalización, modernización, desarrollo y región*. Sus líneas de investigación giran en torno a la Historia de las Mujeres con perspectiva de género y la Historia Regional de Querétaro con énfasis en el proceso modernizador. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran: “El Despertar de la conciencia: movimientos sociales y ciudadanía femenina en Querétaro (1955)”;

“Agripina Montes y Rosita Cabrera: dos mujeres en la guerra cristera” en Del Llano Ibáñez y Solís Hernández, Oliva, (Coord.), (2011), *Historia, tradición y modernidad en el estado de Querétaro, (Siglos XIX-XX)*; “El papel de la mujer en la moralización de la sociedad. Querétaro, 1950-1960”; “La Inquisición y las lecturas prohibidas en Querétaro, siglo XVIII”; Armas Briz, Luz Amelia, Solís Hernández, Oliva y Zárate Miguel, Guadalupe, (2011),

Historia y Monumentos del Estado de Querétaro; “La medicina en Querétaro en tiempos de don Porfirio: entre la ciencia, la tradición y la superstición”; y “Un espejismo seductor: ciencia y tecnología en Querétaro (1876-1900)”, entre otros.

**PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÁNEAS
DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO.**

DE LA COMPLEJIDAD A AYOTZINAPA

de Antonio González Barroso y

Norma Gutiérrez Hernández, coords.

se terminó de imprimir en los talleres de

Servimpresos del Cetro, S.A. de C.V.

Hortelanos # 505, Col. San Luis, Aguascalientes, Ags.

Tel. 916 63 81 servimpresos2002@yahoo.com.mx

JUNIO DE 2016

TIRAJE: 500 EJEMPLARES

NORMA GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ

Licenciada en Historia y Maestra en Ciencias Sociales (titulada con Mención Honorífica) por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); Especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y Doctora en Historia por la UNAM (titulada con Mención Honorífica). Cuenta con Perfil PROMEP desde el 2008 y es Integrante y Responsable del Cuerpo Académico Consolidado “Enseñanza y difusión de la Historia” con clave UAZ-CA-184. Principales líneas de investigación: historia de la educación, historia de las mujeres y enseñanza-aprendizaje de la historia. Es Docente-Investigadora en la Licenciatura en Historia y la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos, ambos de la UAZ. Es integrante de la SOMEHIDE, de la REDDIEH, de la RENALIHCA y del SNI. En el 2014 recibió la Medalla “Alfonso Caso”, otorgada por la UNAM. Últimos libros publicados: (2013), *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*. En coordinación: (2013), *Miradas y voces en la historia de la educación en Zacatecas. Protagonistas, instituciones y enseñanza*; (2013), *Estudios de mujeres y género desde una perspectiva interdisciplinaria*; (2014), *Memoria histórica. Centenario de la Toma de Zacatecas 1914-2014*; (2015), *Perspectivas de género. Historia, actualidades y retos desde una óptica interdisciplinaria*.

Esta obra colectiva fue motivada por las preocupaciones surgidas en diversas posturas profesionales y académicas de colegas que han dedicado la mayor parte de su vida a la investigación educativa y al quehacer docente en los diferentes niveles que conforman el sistema educativo mexicano. De manera específica, las plumas que aquí escriben proceden de un tronco formativo común: la educación. Bajo el auspicio del PROFOCIE 2015 y el apoyo institucional de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos, fue posible conjuntar las exposiciones que aquí participan con el propósito de incitar reflexiones en torno a múltiples aristas del actual sistema educativo en nuestro país. *De la complejidad a Ayotzinapa*, es la frase que compendia el contenido de esta obra que no precisamente encierra un lapso temporal. Más bien se buscó mostrar el talante educativo en la contemporaneidad mexicana.

De la polémica a los argumentos razonados en relación dialéctica, la obra en cita conjuga puntos de vista que ponen en tela de juicio distintas fases del proceso educativo, donde, los desajustes entre lo que las instituciones escolares ofrecen y lo que la sociedad demanda son más estridentes en la época actual. En efecto, se hace necesario realizar diagnósticos y aportar resultados de las investigaciones realizadas en materia educativa para facilitar la comprensión de los porqués del estado actual de la educación y, acto seguido, proponer las medidas convenientes para su corrección...

En síntesis, puedo asegurar que en su conjunto, esta obra coincide en la urgencia de atender una educación más eficiente y congruente con las necesidades de la contemporaneidad. Enseñar, educar, ayudar, desarrollar y crecer, son los valores que ubico como hilo conductor de este libro que ahora queda en sus manos.

Celia Montes Montañez



FCPS
FACULTAD DE CIENCIAS
POLÍTICAS Y SOCIALES

