



Alas de libertad

en la investigación educativa
multidisciplinaria

Jaime Peña Ramírez
Coordinador



Facultad de Estudios Superiores

Acatlán

Alas de libertad
en la investigación educativa
multidisciplinaria



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers

Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

Secretario General

Dr. Carlos Arámburo de la Hoz

Director General de Asuntos del Personal Académico

Dra. Claudia Cristina Mendoza Rosales

Subdirectora de Desarrollo Académico

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

Dr. Manuel Martínez Justo

Director

Mtra. Nora del Consuelo Goris Mayans

Secretaria General

Mtro. Carlos Nandayapa Hernández

Secretario de Estudios Profesionales

Dra. Laura Páez Díaz de León

Secretaria de Posgrado e Investigación

Mtro. Fernando Martínez Ramírez

Coordinador de Servicios Académicos

Lic. Luis Paniagua Hernández

Jefe de la Unidad de Servicios Editoriales

Alas de libertad en la investigación educativa multidisciplinaria

Jaime Peña Ramírez
Coordinador

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN



Facultad de Estudios Superiores

Acatlán

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas

Nombres: Peña Ramírez, Jaime, 1948- , editor.

Título: Alas de libertad en la investigación educativa multidisciplinaria / Jaime Peña Ramírez, coordinador.

Descripción: Primera edición. | México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, 2019.

Identificadores: LIBRUNAM 2056132 (libro electrónico) | ISBN 9786073022095 (libro electrónico).

Temas: Educación - Investigación - México. | Maestros universitarios - Formación de - México. | Pedagogía crítica - México.

Clasificación: LCC LB1028 (libro electrónico) | DDC 370.72—dc23

Primera edición digital: 2019

D.R. © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán,
C.P. 04510, Ciudad de México, México.

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
Av. Alcanfores y San Juan Totoltepec s/n
C.P. 53150, Naucalpan de Juárez, Estado de México.
Unidad de Servicios Editoriales.

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

ISBN: 978-607-30-2209-5

Hecho en México
Made in Mexico

Índice

[Introducción](#)

[CAPÍTULO I](#)

[J.G. Fitch y Maurice de Fleury, autores olvidados de la pedagogía porfirista](#)

[Joshua Girling Fitch](#)

[Maurice De Fleury](#)

[Conferencias sobre enseñanza, dadas en la universidad de Cambridge](#)

[Influencia en el medio educativo porfirista](#)

[Conclusiones](#)

[Bibliografía](#)

[CAPÍTULO II](#)

[Intelectuales académicos en México. Dos sentidos de interpretación](#)

[Método](#)

[Resultados](#)

[Sentidos intelectuales](#)

[Responsabilidad intelectual](#)

[Incidir en la agenda pública](#)

[Elevar el nivel de discusión en la esfera pública](#)

[Influir en la opinión pública](#)

[Construir una identidad intelectual](#)

[Sentidos académicos](#)

[Construir interpretaciones de sentido](#)

[Generar saberes diferentes a los académicos](#)

[Construir un espacio de socialización del conocimiento](#)

[Poseer espacios de formación o de opinión](#)

[Ser intermediarios culturales del conocimiento](#)

[Discusión](#)

[Bibliografía](#)

[Entrevistas](#)

[CAPÍTULO III](#)

[Las políticas de equidad en la Educación Media Superior en México \(1994-2012\)](#)

[El abordaje del tema investigado](#)

[La equidad: asunto de Estado](#)

[Los rasgos cuantitativos y cualitativos sobre la EMS en México](#)

[La tesis sobre la desigualdad en el bachillerato mexicano](#)

[Bibliografía](#)

[CAPÍTULO IV](#)

[La revolución de la pedagogía, enseñar y aprender en el contexto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación \(TIC\)](#)

[Enseñar y aprender: del Enciclopedismo al Aprendizaje Invisible](#)

[Aprender haciendo es la máxima pedagógica de esta escuela](#)

[Concepto de personalización de los espacios virtuales](#)

[El profesor en los escenarios de docencia personalizados mediados por un entorno virtual](#)

[Bibliografía](#)

[CAPÍTULO V](#)

[Presupuesto de la educación ciudadana: rehabilitación de la virtud cívica](#)

[Federalismo versus Antifederalismo](#)

[La representatividad en el republicanismo científico](#)

[La representatividad según los antifederalistas](#)

[Dos modelos de democracia en controversia](#)

[El modelo liberal](#)

[El modelo republicano](#)

[Similitudes conceptuales de la controversia](#)

[Dos modelos de democracia en controversia en el contexto nacional mexicano](#)

[Hacia una versión alternativa de republicanismo](#)

[Bibliografía](#)

[CAPÍTULO VI](#)

[Educación y pedagogía desde el pensamiento de Paulo Freire](#)

[1. El contexto como universo de enunciación](#)

[El contexto como registro en la trayectoria de Paulo Freire](#)

[Trayectoria político pedagógica en la producción de horizontes de sentido en la vida de Freire](#)

[El exilio experiencia que no mata pero fortalece](#)

[2. La escuela pública como espacio de formación de la ciudadanía](#)

[3. Dialogicidad y sentidos pedagógicos críticos](#)

[4. Culturas pedagógicas el horizonte de una nueva educación](#)

[La educación popular como campo de emergencia de las pedagogías culturales](#)

[Los círculos de cultura en la pedagogía de Paulo Freire](#)

[Una luz en el camino. El paradigma latinoamericano en las pedagogías críticas](#)

[Bibliografía](#)

[CAPÍTULO VII](#)

[La investigación grupal comprometida en el arranque del milenio. Nadando hacia la libertad, el conocimiento y la sabiduría, con riesgos de tiburones, aguas contaminadas y redes](#)³⁴

[La investigación como principio de vida: el nado individual](#)

[El nado grupal](#)

[Nadar en aguas contaminadas e inestables](#)

[Grupos y pulsiones](#)

[Las redes de investigación](#)

[Conclusiones](#)

[Bibliografía](#)

[CAPÍTULO VIII](#)

[El papel de la didáctica reflexiva en la formación de docentes universitarios](#)

[Enseñanza universitaria entre vicios y esperanzas](#)

[¿Cómo se aprende a ser maestro?](#)

[Formación Docente: Didáctica Reflexiva](#)

[A manera de cierre](#)

[Bibliografía](#)

[Epílogo](#)

[Datos de los autores](#)

Introducción

La Facultad de Estudios Superiores Acatlán ¿es una comunidad epistémica? Se trata de una interrogante difícil de responder, pues aunque se comparten referentes comunes en el campo del conocimiento, pareciera que la distancia y el sentimiento influyen de manera decisiva en la construcción de una comunidad epistémica. Este libro pretende dejar constancia de las nuevas maneras de hacer ciencia en tales contextos comunitarios, sin aspirar a resolver o abordar de manera directa este punto. Pensemos en los espacios donde se conjuntan académicos provenientes de diversas disciplinas para, a manera de caleidoscopio, trabajar un tema común. Por ejemplo, en Acatlán hay economistas y politólogos cercanos a Lacan o a Freud, eminentes abogados trabajando el pensamiento de Foucault en sus indagaciones sobre los impulsos más íntimos del poder y la violencia, de la economía o el derecho; sociólogos actuando en campos y prácticas psicoanalíticas, aun cuando la Facultad no cuenta con la carrera de psicología. Otros grupos de trabajo son más celosos de su profesión y de sus lenguajes especializados, pero no dejan de estar influidos por otras disciplinas, eso se ve en sus productos de investigación o temas de interés.

En y desde las humanidades se incursiona en la “indisciplina del saber” (véase el texto de Pilatowsky) y no es por obligación que nos comprometemos con trabajos de investigación de diferente naturaleza, sino que la práctica conduce a ello. Esta es una dificultad a la hora de las evaluaciones, pues, algunas veces, es difícil hacerse entender fuera de nuestro *campus* y esto termina generando inconexiones epistémicas y descalificaciones a quienes se atreven a adentrarse en caminos que desbordan los marcos teórico-conceptuales de las disciplinas originales.

Por esta razón, este libro toca limitaciones sobre el campo de investigación docente y, a su vez, intenta dilucidar algunas

propuestas en torno a la investigación, la interacción y la comunicación entre los docentes, porque sin importar la disciplina de procedencia, son temas recurrentes para quienes participan en esta comunidad.

El libro surgió como proyecto, pensado junto al doctor García y Moisés, en el marco del Doctorado en Pedagogía que cursaba el coordinador (tránsfuga de la economía, maestro en Estudios México-EUA y doctor en Sociología).

Se difundió una convocatoria abierta a profesores relacionados con el área pedagógica para pensarnos colectivamente el amplio abanico de temas que surgen al ver la educación desde diferentes ángulos, de algún modo, a partir de la crisis de los paradigmas de la educación expuesta por Tedesco en los 80.

Las y los participantes elaboraron ensayos en torno a los procesos educativos; capítulos enriquecidos en posteriores seminarios de análisis de la coyuntura pedagógica, en los que participaron profesores y estudiantes del posgrado. Este trabajo, en su conjunto, refleja las inquietudes e intereses del nutrido diálogo que surgió en las sesiones y que nos posicionó como sujetos en desarrollo intelectual.

Los temas elegidos evidencian las tendencias y coyunturas que impulsan la investigación pedagógica-educativa bajo un enfoque multidisciplinario; a esto se suman las características propias de Acatlán, un espacio con mayor énfasis en la docencia en el que se conjuntan profesionales de diferentes especialidades; espacio que permite complejizar los temas y, a su vez, descubrir mayores aristas de los mismos, a pesar de las limitaciones de los tiempos para la investigación.

Con todo, la investigación formal en Acatlán, con sus tiempos, temas, movimientos, así como con sus dificultades y barreras, se acerca a la posibilidad de crear nuevos conocimientos, al desatar una libertad que conduzca al compromiso y al rigor. En esto consiste nuestro aporte y nuestra intención de saber en el campo educativo.

Partimos entonces, como grupo de trabajo, de una pregunta central: ¿Cómo desatar los nudos didácticos de la investigación educativa? Pensando que la práctica de la investigación

multidisciplinaria requiere de espacios de libertad que posibiliten las ganas de saber en temas específicos, en asuntos no abordados para generar formas de comunicación y acción creativa, libre y comprometida.

El método que inspira este libro se instala entonces, en la teoría-práctica de la que hablaba Paulo Freire. Nos aventuramos a descubrir nuevos campos del saber y de la práctica educativa desde una mirada multidisciplinaria enmarcada en hilos de confluencia explicativa de problemas específicos, teóricos, históricos y pedagógicos. Sin embargo, hablamos de pedagogía en su compleja vertiente didáctica pensando en la nueva situación de los educandos. Hombres prótesis, a decir de Freud, llenos de instrumentos, con infinidad de técnicas nuevas, de un mundo de información y con amplias formas de comunicación y la incomunicación, su contraparte, que les potencian las posibilidades del saber y les inhiben los campos del sentir.

El libro está estructurado en ocho capítulos. El primero, a cargo del doctor García y Moisés rescata el aporte del inglés J.G. Fitch y el francés Maurice de Fleury, ambos pedagogos, quienes influyeron en el modelo de la educación porfirista; a su vez, se muestran los aportes e influencias sobre Justo Sierra y los educadores de la época, tales como la supresión de la enseñanza del griego y latín, el énfasis en el aprendizaje del inglés, el método de enseñanza que suprime los castigos, entre otros aspectos de sorprendente actualidad.

Con impecable método cualitativo, Graciela Carrasco, en el segundo capítulo, aborda el tema de los sentidos intelectuales y académicos de algunos profesores mexicanos que influyen sobre la opinión pública. ¿Qué los mueve para mantenerse en las preferencias de escucha o atención para saber cómo anda el mundo de la política o la ciencia? Es la pregunta guía de este excelente ensayo, en el que desde los avances de la comunicación se presenta una interpretación interesante sobre este tema vinculado al aspecto educativo a través de los medios.

Las políticas de equidad en la Educación Media Superior en México (1994-2012), título del siguiente capítulo escrito por Rafael

García García, incursiona en el tema de la educación media superior; su reciente evolución, problemas y dificultades, alcances en cobertura desde varios ángulos de cantidad y calidad. En este caso, se analiza la responsabilidad del Estado en la atención de la EMS y los graves problemas derivados del ejercicio de la política educativa que se ancla en formas de evaluación que reproducen las circunstancias de inequidad.

El cuarto capítulo de Carlos Ramírez aborda el uso de las TIC, con su enorme influencia revolucionaria en la enseñanza-aprendizaje que transita del enciclopedismo al –aprendizaje invisible– en la actualidad, así como sus tendencias de utilización, sus dificultades para profesores y alumnos y sus potencialidades bajo esquemas ya concebidos y trabajados a fondo. El autor inclina su apuesta a favor de que el docente tome la iniciativa para el acercamiento a contenidos programáticos y a prácticas de aprendizaje dirigido, pero a la vez, plantea las dificultades de algunos docentes en la actualización, que dejan para un futuro incierto el uso de las nuevas tecnologías.

Desde la filosofía política se aborda el tema del Estado en la formación de ciudadanos, en dos tradiciones políticas, el modelo liberal y el modelo republicano. Esta es la directriz que sigue J. Alejandro Salcedo Aquino en el texto que integra este libro. El autor se remonta a la conformación de los modelos políticos estadounidenses, encarnados en federalistas y antifederalistas, para comprender de qué manera impactaron en México, específicamente sobre la conformación de ideas en torno a la representatividad, la democracia liberal y a los gobiernos locales, temas que inciden sobre la educación ciudadana.

Ignacio Pineda Pineda, por su parte, realiza un sucinto recorrido sobre el pensamiento del pedagogo brasileño Paulo Freire para comprender la formación de la ciudadanía y la importancia del diálogo, desde la perspectiva pedagógica, en la conformación de sujetos librepensantes en los cuales la vivencia del contexto es un factor crucial para los aprendizajes significativos.

El siguiente capítulo del coordinador, aborda el tema de la investigación comprometida, es decir, en libertad y al servicio de las

mayorías, siguiendo los postulados de la pedagogía crítica. Identifica las dificultades individuales, grupales y sociales de la angustiante tarea de investigar, así como algunas barreras institucionales y epistemológicas, sin descuido de las filias y fobias que permean las ganas de saber. El investigar-nadar entre tiburones, redes y aguas contaminadas refleja una parte del escenario adverso de la investigación actual, así como algunas de sus posibilidades.

Cierra este libro el texto de Leticia García Solano, quien aborda la didáctica reflexiva y su relación con el ser docente universitario; rescata un punto de partida problemático, en el sentido de que el profesor universitario no siempre está formado para asumir los retos pedagógicos y didácticos de la enseñanza, aunque sea un excelente profesional en su campo de trabajo.

Invitamos, pues, a la lectura de este material que rescata la visión docente de ocho profesores de Acatlán, preocupados por los temas educativos y pedagógicos, desde los diferentes ángulos elegidos libremente por ellos.

Finalmente, agradece el coordinador de este libro, el impulso recibido desde el inicio, por el coordinador del posgrado y el director de la Facultad, así como la paciencia del grupo de trabajo en general; de Leticia García, se recibió el apoyo técnico y entusiasmo, así como de Luis Felipe Estrada Carreón, coordinador general del programa de investigación. Agradece finalmente a sus ayudantes de servicio social Felipe Rasgado, Marcos Octavio y Manuel, así como a Gaby y Alex, su desinteresado apoyo de siempre. Agradecemos también al doctor Héctor Manuel Cappello y a José Luis Velarde del Ángel por el apoyo a la coedición que no se pudo lograr con la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

CAPÍTULO I

J.G. Fitch y Maurice de Fleury, autores olvidados de la pedagogía porfirista

[Enrique García y Moisés](#)

El régimen porfirista¹ que construyó el Estado nacional moderno, tenía claro que la educación popular era un medio para dar cohesión a la estructura social y permitir la imposición de un modelo económico cuya meta principal era el progreso en el sentido liberal de la época. Era muy difícil partir de bases educativas propias, todavía con resabios de la educación colonial, convenía, entonces, tomar el ejemplo del sistema educativo inglés en la educación básica y del francés para la educación media y superior, con las adecuaciones del caso.

Esto explica porque la literatura educativa que se generaba en Europa era casi inmediatamente traducida en México; el libro de Fitch se dio a conocer en 1890 y un poco más tarde el de Fleury en 1907. A continuación haremos un recorrido por los aportes de estos autores y su posible influencia en las tesis educativas de Justo Sierra.

Joshua Girling Fitch

Se ha estudiado y escrito con cierta generosidad sobre la educación en el periodo de Porfirio Díaz, destacando la influencia de pedagogos como Pestalozzi, Froebel, Herbart y otros, pero poco se menciona al inglés Joshua Girling Fitch (1824-1903).

J.G. Fitch, como firmaba sus escritos, tenía conocimientos de aritmética, su especialidad eran los números. Publicó, con J. Cornwell, el libro *The Science of Arithmetic*, al parecer contó con dos ediciones una en 1855 y otra en 1878. Se desempeñó como inspector de escuelas de Gran Bretaña, lo que le permitió obtener mucha experiencia sobre los temas educativos desde un punto de vista práctico. Publicó *The art of questioning* (c1879), *The art of teaching* (1880), *Lectures on teaching: delivered in the University of Cambridge during the Lent Term, 1880* (1881), *Notes on American schools and training colleges* (1890), *Thomas and Matthew Arnold and their influence on English education* (1897), *Educational aims and methods: lectures and addresses* (1900). Además, escribió ensayos para la Enciclopedia Británica sobre la temática educativa (Taylor, 2013).

Quizá su libro más influyente, no solo en Inglaterra sino en otros países, fue *Conferencias sobre Enseñanza dadas en la Universidad de Cambridge*, escrito en 1881 y publicado por D. Appleton en 1889. Traducido y publicado al español en México en 1890 por la Tipografía de Las Escalerillas en su serie *Biblioteca de La Escuela Moderna*; posteriormente vio la luz en los Estados Unidos por la misma D. Appleton, en Nueva York en 1902 y en Chicago en 1910. La obra de Fitch era ampliamente conocida en los círculos educativos de habla hispana; se distribuyó de México al resto de América Latina mucho antes de que fuera leído en Estados Unidos.

Fitch fue considerado como uno de los representantes más prominentes del movimiento liberal en la educación (1863 a 1870). Influyó decisivamente en el cambio de la educación tradicional inglesa a nuevas formas de enseñanza; sin renunciar a la disciplina en la formación del educando, cuestionaba a ésta como eje central de la educación. Desde la perspectiva del pedagogo inglés, se había abusado de ella a grado tal que la disciplina académica solía confundirse con la disciplina física, como si los alumnos fueran soldados. Aunque inicia en Yorkshire como inspector de escuelas elementales pudo comprobar en la práctica que ese modelo se seguía en toda Inglaterra. El modelo privilegiaba materias como la

aritmética o la lengua, pero no se prestaba atención a las demás materias.

No podemos afirmar si Thomas Henry Huxley (1825-1895), contemporáneo de Fitch, tuvo algún contacto personal con nuestro autor, pero ambos coincidían en sus apreciaciones y su crítica sobre la educación inglesa. Huxley era un convencido evolucionista, creía firmemente que la educación era el único medio para que la sociedad superara y dejara atrás su periodo oscuro, de ahí su frase “El nacimiento de la ciencia fue la muerte de la superstición”. Esto parecía repetirse (sigue sucediendo) en varios países y en sus respectivos sistemas educativos que han enfrentado hasta la fecha no solo la superstición de la gente, sino su resistencia a abandonar creencias ancestrales que les impiden abrirse a la educación; dirá Huxley: “El objetivo principal de la educación liberal es hacer de la mente un lugar agradable” (2013). Fitch coincidía al afirmar que esperaba que “el aprender y el enseñar llegue a ser más sencillo, mejor aprovechado y más grato a las generaciones venideras” (1890:v).

Es evidente la influencia de Huxley en Fitch, quien hace suya la frase del primero:

“Traté de aprender algo acerca de todo y todo acerca de algo”. (2013), al parafrasearla: “No pocas veces se ha dicho que la perfecta instrucción de un hombre es la que le permite saber algo de muchas cosas diferentes y muchísimo de un solo ramo” (Fitch, 1890:257).

Maurice De Fleury

Diez años más tarde de la publicación del libro de Fitch, en Francia Maurice de Fleury (1860-1931), psiquiatra, médico legal y novelista, escribe *Nuestros Hijos en el Colegio. El cuerpo y el alma del Niño* (1900). Uno de sus motivos fue su experiencia como médico, en la que tuvo que tratar con niños con problemas debido al poco cuidado de sus padres o de la incompreensión de sus maestros, y de su propia experiencia como padre. Su libro se tradujo al español en 1907 y fue publicado en Madrid. El libro de Fleury está compuesto de veintiséis capítulos, la mayoría de ellos enfocados en el aspecto

psicológico del alumno y su entorno físico, por lo cual no lo seguiremos tan puntual como el texto de Fitch que es más pedagógico, solo tomaremos los juicios de Fleury sobre la educación.

Fleury tiene una amplia producción en materia de textos médicos y psicológicos, como *L'insomnie et son traitement* (1894), *Pasteur et les pastoriens* (1895), *Introducción a la medicina del espíritu* (1898), *La mente criminal* (1901), *Manual para el estudio de los males del sistema nervioso* (1904), *L'angoisse humaine. Avec une introduction touchant le Renouveau de la Psychologie* (1924), *Quelques conseil pour vivre vieux* (1926) y *La medicina* (1927).

Como médico fue un activo promotor de la necesidad de tomar medidas higiénicas en las escuelas y de incluir materias cuyos contenidos reforzaran los hábitos higiénicos en los alumnos para que los llevaran a sus hogares y así se convirtieran en difusores sociales de la higiene en todos los medios. Al respecto el médico francés dice:

Entre las nociones que importa hacer familiares a nuestros hijos, quisiera que estuviesen comprendidas aquellas que se relacionan con la manera de vivir sanamente. Saber preservarse –quiero decir a sí y a los suyos– de la vejez prematura, de la usura precoz y de esas enfermedades que con razón se llaman evitables, he ahí la forma indiscutiblemente parte del estado de civilización (Fleury, 1907:125).

En 1905, siendo Justo Sierra Ministro de Educación de México, se da a conocer la ley de educación mexicana cuyos propósitos eran:

1. La cultura moral que se llevará a cabo suscitando la formación del carácter por medio de la obediencia y disciplina, así como por el constante y racional ejercicio de sentimientos, resoluciones y actos, encaminados a producir el respeto a sí mismo y el amor a la familia, a la escuela, a la patria y a los demás.
2. La cultura intelectual que se alcanzará por el ejercicio gradual y metódico de los sentimientos y la atención, el desarrollo del

lenguaje, la disciplina de la imaginación y la progresiva aproximación a la exactitud del juicio.

3. La cultura física obtenida por las medidas de profilaxis indispensable, los ejercicios corporales apropiados y por la formación de hábitos de higiene.
4. La cultura estética que se efectuará promoviendo la iniciación del buen gusto y proporcionando a los educandos nociones de arte adecuados a su edad.

(Bazant, M. 2000:44).

El punto tres recoge la inquietud de Fleury sobre la higiene en las escuelas; seguramente se extrañó gratamente de que en México sus ideas ya estuvieran por lo menos en el papel, como una ley que debería cumplirse. Una gran preocupación de Justo Sierra era el problema del alcoholismo, el 17 de enero de 1907, Sierra afirma, con convencimiento, que la escuela puede ser un medio para luchar contra el alcoholismo.

Para mí, éste es evidentemente el fin principal a que debe dirigirse el combate contra el alcoholismo por medio de las escuelas: el hacer ver al niño hasta dónde puede llegar el mal, es decir, no en toda la extensión del mal, porque hay cosas que tal vez no estén a su alcance o que quien sabe qué mal pudiera traer al niño. No sé cómo podría venir, por ejemplo, la enseñanza de este punto que es el principal también; las generaciones que vienen de alcohólicos, son generaciones heridas de muerte, digámoslo así; de aquí proviene el terrible mal social. ¿Es desde este punto de vista como lo presenta el maestro al niño? (1948:291).

Sierra considera que era muy importante la materia de higiene, y que también serviría para evitar que los niños en la medida que fueran creciendo cayeran en tan detestable vicio. Fleury comparte con Justo Sierra su temor del avasallamiento de la civilización sajona, en su caso, de la inglesa sobre la francesa, no estando totalmente de acuerdo con la Escuela de las Roches y, en especial, con uno de sus representantes M. Demonlis, quien sostiene que existe la superioridad anglosajona, Fleury dice:

Los ingleses y los americanos del Norte son grandes pueblos porque son individualistas, porque en ellos, la intervención del Estado está reducida a

lo estrictamente necesario, dando por el contrario, la iniciativa individual, todo lo que humanamente puede dar. Al paso que van, habrán pronto acabado para su único provecho la conquista del mundo, porque “lejos de hacer de sus hijos medianos hombres de letras locamente inclinados a las profesiones liberales” hacen de ellos buenos comerciantes, industriales, agricultores; porque rompen fácilmente con sus ascendientes, para ir a fundar una nueva familia bajo un cielo lejano, porque no permanecen hasta una edad avanzada puerilmente cogidos a las faldas de sus madres (1907:17).

El 8 de octubre de 1887, Sierra definiría la necesidad de la [...] educación como un medio de defensa ante la influencia de los Estados Unidos: El pueblo mexicano necesita como medida de propia conservación (medida que toma su carácter de angustiosa urgencia de los gigantescos avances de nuestros vecinos) mejorar sus elementos de trabajo para hacerlo más fecundo; mas de éstos el elemento generador y principal es el trabajador mismo, y si el modo de mejorarlo es hacerlo más inteligente, la instrucción es la que debe transformarlo, poniendo entre sus manos los medios de tomar parte con alguna ventaja en la lucha por la existencia. Así, pues, la difusión forzosa de la instrucción científica elemental es no solo un deber filosófico y político; es, antes y sobre todo, un gran deber de patriotismo (1948:167, t. VIII).

En el Primer Congreso de Instrucción (1899) fijó el objetivo de la enseñanza de la historia:

Despertar, por medio de reflexiones, una gran admiración por nuestros héroes, profundo respeto a nuestras instituciones políticas y un noble estímulo patriótico. Conseguir la unidad nacional, por el conocimiento de que todos los mexicanos formemos una gran familia aprovechándose las circunstancias que se presenten para destruir el espíritu del localismo. De toda esta enseñanza deberá desprenderse constantemente un intenso y puro sentimiento de amor patrio y de civismo, por el que los alumnos preparen su vida y su conducta para defender, cuando lleguen a ser hombres las instituciones nacionales, y para contribuir activamente a la unión de los mexicanos (Bazant, M. 2000:64).

De esta manera, la historia debía terminar con el localismo y despertar el espíritu patrio para la defensa del país. El liberalismo social promueve el individualismo y la suma de caracteres trae como consecuencia el progreso social. Pero Fleury ve en este

pragmatismo anglosajón la pérdida de la identidad francesa y de su propia cultura:

La cuestión es saber si nuestro hermoso pueblo de Francia, al asegurar su vida amplia mediante la prosperidad de su agricultura, de sus negocios y de su industria, seguirá siendo la patria del buen gusto, de las nobles letras, de las bellas artes, de la ingeniosa historia, de la meditación filosófica, de las ciencias desinteresadas. ¿Vamos a convertir deliberadamente a nuestros hijos en piratas atrevidos y rudos, en mercaderes y fabricantes incapaces de otros pensamientos de su oficio? ¿Queremos asemejarnos a esos anglosajones del antiguo y el nuevo mundo, cuya formidable actividad toca a lo sublime y nos fuerza a la admiración, pero que siguen siendo verdaderos niños, sin filosofía ni crítica, dejándose guiar con una credulidad pasmosa hacia el imperialismo, máscara nueva de las más retrógradas tendencias? (1907:21).

Fleury no ve contraposición entre las actividades prácticas y la cultura:

No olvidemos que se puede ser un excelente comerciante teniendo a la vez alguna cultura; que las letras elevan el espíritu y decuplan la inteligencia, tanto para los negocios como para los oficios llamados liberales. Un contraamaestre, en Francia, debe saber algo de historia de su país, ser capaz de recitar de memoria algunas páginas de nuestros poetas, y su tarea estará aún mejor desempeñada si ha aprendido a honrar a nuestros héroes del espíritu humano (1917:22).

Conferencias sobre enseñanza, dadas en la universidad de Cambridge

Este es el título del libro de Fitch que nos ocupa. El texto se divide en 14 capítulos de los cuales iremos comentando los puntos más sobresalientes, intercalándolos con los comentarios de otros autores. Es necesario indicar que la obra se inserta en la atmósfera liberal y, hasta cierto punto, revolucionaria que se vivía en la Inglaterra de finales del siglo XIX y se deduce, en el mismo texto, que la educación inglesa tendía a integrar los ciclos educativos, abandonando las separaciones por niveles de estudio; se pretendía que los diferentes ciclos con sus materias tuvieran continuidad.

Este, resumiendo, es el eje de las intervenciones de Fitch en la Universidad de Cambridge.

Es curioso que Justo Sierra, 1879, antes que Fitch, también hablaba de integrar los estudios “Preciso es que la instrucción pública no forme sino la rama principal de un vasto sistema de educación” (Ferrer, 1947:128). El *quid* de la enseñanza para Fitch no estaba en el tipo de materias que se enseñaba, sino cómo se enseñaban, tomando en cuenta al profesor y al alumno, sus sugerencias y consejos para mejorar la enseñanza, según la materia de que se trate, son dados a partir de su experiencia.

En el primer capítulo, *El maestro y sus auxiliares*, Fitch sostiene que el maestro no proviene solo de la experiencia, pues en el transcurrir del oficio comete errores en perjuicio de los alumnos, por esta razón la experiencia debe ir unida a un método de enseñanza que

[...] debe comprender la independencia de acción, de pensamiento y el conocimiento exacto de lo que se debe enseñar, el maestro debe estar dispuesto a siempre estar aprendiendo sobre su materia, no pensar que ya sabe todo sobre ella, debe abandonar los conocimientos escolásticos, debe tener buena disposición para su trabajo y estar de buen humor, poseer cualidades como rápida percepción del oído y de la vista, una clara y firme voz que revele autoridad y no debe ser pedante. Debe saber describir y narrar, debe ser innovador en sus procedimientos de enseñanza (1890:2).

“El buen maestro de escuela”, dice, “acorta sus preceptos para que los niños lo puedan aprender más fácilmente y retardar el vuelo de su alma para que puedan seguirlo” (1890:21). Esas cualidades debe buscarlas el maestro en sus ayudantes. El buen maestro no debe especializarse demasiado porque “Cuando un hombre se limita a un solo ramo, propende a ver a falsa luz su único tema de enseñanza, y a perder de vista su relación con la instrucción general del mundo” (1890:22).

En el mismo sentido escribe Fleury:

La organización actual, que amontona demasiados alumnos en una sola división, les da al mismo tiempo demasiados maestros diversos. Desde muy temprano, las matemáticas, las ciencias naturales, la historia, la

geometría les son enseñadas por especialistas, y lo que es peor. Por especialistas distinguidos, que no adoptan sin esfuerzo el tono elemental, y que traen naturalmente –cuando lo que habría que hacer era iniciar en los rudimentos de ocho a dieciséis años– las cualidades y las maneras de profesores de Facultad (1907:191-192).

Fleury insiste sobre los maestros que dan materias muy especializadas, de lo cual resulta que

[...] en el estudio del latín, de la historia, de la química o de las ciencias naturales, dan cursos trascendentales, siendo así que no habría que dar más que nociones suficientes. Resulta de esto, para niños cuyas facultades de atención se agotan pronto, un sentimiento de cansancio, de obnubilación, de confusión mental, que los lleva a no oír ya nada, y les impide hacer una elección en el montón de conocimientos que se les lanza a la cabeza. Su inteligencia se obtura, se persuade de que está cerrada para tal rama del saber humano, y las clases transcurren en el más triste aburrimiento. ¡Hermoso resultado de un noble exceso de celo! (1907:89).

En *La escuela, su objeto y su organización*, capítulo dos, Fitch, analiza la organización de los ciclos escolares, buscando el fin común expresado por Herbert Spencer en el sentido de que el “objeto de la educación como medio de formar al padre, al trabajador, al pensador, al súbdito o al ciudadano” (Fitch, 1890:30). En este apartado, Fitch defiende la propuesta de una duración máxima de 46 minutos por lección, pues la atención del alumno se dispersa (1890:46).

Fitch era partidario de que se reunieran en el aula alumnos de diversas clases sociales, lo cual no significaba ningún peligro “Al contrario, esa reunión servirá más bien para borrar falsas preocupaciones, suplir la mejor especie de estímulo intelectual y mostrar al joven su verdadero lugar en el mundo donde tendrá que representar su papel” (1890:40).

Fleury, por su parte, expone una serie de prejuicios de los padres de familia que reprueban la mixtura de estudiantes de diferentes clases sociales, a que sus hijos asistan a la escuela pública y no están de acuerdo con la educación laica: “Porque tengo principios religiosos, y no quiero la escuela sin Dios. Porque, con el

nombre que lleva mi hijo, no puedo meterlo en un colegio de Estado, donde no encontrará más que hijos de tendedores, de demagogos o judíos” (1907:28).

El capítulo tres, *De la sala de clases y su destino*, gira en torno a las recomendaciones físicas de las condiciones del salón de clase, el espacio que debe haber entre los pupitres de los alumnos, la iluminación, ventilación y calefacción, el ajuar del salón. Fitch ilustra sus recomendaciones poniendo como ejemplo las escuelas de Bélgica. En los salones de clase belgas hay, dice el autor, un retrato del jefe de estado, algunas estampas o pinturas, un estante con diccionarios y libros de consulta, un mapa de Europa, objetos de historia natural, un reloj, un termómetro, una colección de figuras geométricas, un tablero para fijar papeles, entre otros (1890:57). Como se ve, no ha cambiado mucho el salón de clases desde el siglo XIX hasta nuestros días, excepto por el pizarrón blanco y la computadora.

Recomienda al maestro la utilización del Diario Escolar, donde lleve los registros de cada alumno para consultar los avances y dificultades del proceso de enseñanza. No recomienda el dictado, ya que impide al estudiante pensar en lo que está oyendo (1890:60-63). El maestro tiene que tener mucho cuidado con los textos que recomienda a los alumnos, pues

En cuanto a los tratados de historia o de física serán preferibles los que expongan el mayor número de hechos, pero que estén bien escritos y tiendan a fomentar en el discípulo la aspiración a aprender más acerca de los asuntos tratados. En los textos de gramática, idiomas, aritmética y geografía, ha de buscarse principalmente que las reglas estén bien expuestas con buen orden lógico; que los hechos más importantes y también los de escasa significación, aparezcan en distintos caracteres de imprenta, así como las reglas generales y las excepciones; y que los ejercicios estén dispuestos para la investigación (1890:66).

Para Fitch era necesario inculcar la curiosidad investigativa ante cualquier hecho y/o fenómeno natural desde los primeros años escolares y mantener el interés hasta los estudios superiores. Los museos y el apetito por la lectura reforzaban esa curiosidad.

En 1905 la ley mexicana de educación dice:

El método de estudio de esa ley (científica) se basaba en el principio: “es necesario que vea los objetos, que palpe las cosas, que conozca la naturaleza en sus funciones más sensibles, para poder llegar después a la concepción de las ideas generales, que propiamente se llaman ideas abstractas y que se llaman así porque abstraen de las cosas las ideas (Bazant. M, 2000:43).

Al abordar la disciplina, en el mismo capítulo, Fitch no se muestra a favor de los castigos físicos para imponer la disciplina, pues el comportamiento debía emanar del reconocimiento, por parte del alumno, de la autoridad moral del profesor. Desacredita el sistema de castigos físicos tan usual en las escuelas inglesas y no puede concebir que:

José Lancaster tan perspicaz en muchos ramas de la educación, fuese tan poco cuerdo en esto, recuerda que a los niños que infringían una orden los ataba a una columna de la escuela. Colgaba del techo una polea que tenía en vez de pesas un cesto, y al que cometía alguna falta le hacía entrar en el cesto, y lo subía con la polea por el aire, donde lo dejaba balanceando por algunos minutos, en medio de la risa de los alumnos (1890:91).

El autor está de acuerdo que debe haber castigos pero solamente cuando la falta sea demasiado grave, y aconseja

1. No se impongan castigos por faltas de inteligencia, por torpeza o ignorancia; resérvense para castigar los vicios, para penar actos moralmente degradantes.
2. Nunca imponga el maestro estos castigos bajo la influencia de la pasión; ni cuando esté enardecido por la indignación o la ira.
3. No se autorice nunca a los pasantes o alumnos auxiliares a imponer estos castigos.
4. No se coloque ningún instrumento de castigo entre los muebles y útiles de la escuela, como parte de ellos cuya vista llegue a hacerse familiar a los alumnos; ni se los ostente a los ojos de éstos como símbolo terrible de la autoridad del maestro (1890:98).

Fleury, escribía que “un alumno frecuentemente castigado se embrutece más y no hace otra cosa que afirmarse más profundamente en la indolencia y la mala voluntad” (1907: 272). Aconsejaba seguir el ejemplo de un profesor que decía a sus alumnos:

Es mi sistema el no repartir castigos. Si hay algunos entre vosotros que se muestren rebeldes, obstinados en el mal, sin franqueza, sin probidad, no les haré más que una advertencia, después de lo cual pediré su expulsión de clase, y seré inexorable. No exijo más que orden y buena voluntad; pero esto lo exijo absolutamente (1907:270).

El propio Díaz, al igual que Fitch, afirmaba en su informe presidencial de 1891 “los métodos anticuados y autoritarios que hace aún 8 años se practicaban en la inmensa mayoría de las escuelas públicas, se han substituido con una sola tendencia uniforme y dominadora y un método superior y racional” (Bazant. M, 2000:31).

Se puede afirmar que la idea del orden de Fitch es positivista. Sería un tormento, dice, una escuela donde no se acata la obediencia, el alumno ordenado será un ciudadano responsable, pero el orden no puede imponerse con gritos, ni amenazas, el profesor no puede decir “Atiéndanme ustedes; es preciso que haya orden; si no me obedecen los castigaré”, estas aseveraciones denotan debilidad y engendran, propagan la desobediencia sin corregirla nunca, afirma el inspector inglés. Termina diciendo que: “Quien para imponer silencio chilla, incurre en el mismo defecto que condena” (1890:73). Está contra la idea de que los alumnos son una especie de masa moldeable a la voluntad del profesor, prefiere pensarlos como “un ser humano responsable a quien se le va a ayudar para que lo antes posible pueda él dirigir su propia conducta y tenga conciencia que le gobierne” (1890:76).

En ese punto, Fleury recomienda el procedimiento que se lleva a cabo en Alemania, donde los estudiantes hacen pocas cosas, aprenden las lecciones: “Se redactan los deberes en clase, el profesor estando presente y pronto a dar un consejo, a repetir una

explicación. Insuficientemente entendida, habitar al trabajo personal al joven alumno poco hábil” (Fleury, 1907:197).

En *Instrucción y memoria* (capítulo v), Fitch aconseja no memorizar por memorizar, sino desarrollar la memoria utilizando medios como recordar por asociación, sobre todo en la historia, porque: “Hay personas que recuerdan con mucha claridad las relaciones entre los acontecimientos, y la substancia de lo que oyen, y no tienen, sin embargo, memoria feliz para retener nombres o palabras” (1890:104). Una forma de memorizar es que el alumno ponga en sus propias palabras lo que quiere recordar, así, asegura, se logra tener una buena memoria si se ejercita y se reflexiona sobre lo que se desea retener. Lo que no es de utilidad se olvida es el resumen de su propuesta sobre la obligatoriedad de memorizar. Insiste Fitch que el maestro no debe dar toda la información sobre un tema, sino que debe dar lo esencial y que el alumno investigue lo demás, para que quede comprendido y aprendido.

Fleury, por su parte, recomienda el repaso de las lecciones y su extensión, más complementos en los grados superiores para desarrollar la memoria. “Se hace así, en la memoria de los niños, un recuerdo excelente de cosas imperfectamente asimiladas algunos años antes” (1907:84-85). En 1895, se hizo esta crítica al sistema básico educativo mexicano, en el sentido de que “la enseñanza no se imparte con reglas invariables, sino por aptitudes, no obstante que obliga con exceso el memorismo a los niños y usa de otros rigores contrarios a la pedagogía” (Valadés, 1977:225, t. 2).

El capítulo vi *Exámenes*, Fitch dice que no se debe exagerar la importancia de los exámenes, pues son solo parte de la evaluación. Diseñar las preguntas, aclara, es todo un arte, pues estas preguntas deben versar sobre los resultados que previamente ha investigado el alumno y no del tema dado por el maestro. Recomienda que los exámenes sean abiertos, que se permita la utilización de libros para que el alumno desarrolle habilidades de argumentación y no repita lo que el autor escribe. En contraste, en 1883, en la preparatoria sostiene que “los exámenes difíciles muestran un nivel académico excelente, tanto por los conocimientos adquiridos como por la manera de expresarlos” (Bazant, M. 2000:166). Esta tesis era

contraria a la idea de Justo Sierra sobre los exámenes, quien creía que estos debían ser más flexibles.

Enseñanza preparatoria (capítulo VII) aborda los niveles en los cuales deben desarrollarse los sentidos con más precisión; la observación, reforzar la lectura en voz alta para fortalecer la exposición oral y dar la entonación justa, la escritura debe desarrollarse con la práctica. De esto se deriva la importancia del *Estudio del lenguaje*, capítulo VIII, donde el latín y el griego son bases fundamentales para la gramática. Acepta que el estudio del latín es un fundamento de la instrucción literaria, aunque ya no tiene aplicación, pero que su estudio debe aplazarse hasta que se llegue a estudios más avanzados (Fitch, 1890:167-168) En contraste, Maurice de Fleury en 1900, describía como en los liceos franceses se dedicaban tres o cuatro partes del tiempo –cerca de mil trescientas horas– al estudio del latín para obtener mínimos resultados, los alumnos aprendían: “Algunos hermosos versos de Virgilio y de Horacio, aquí y allá retenidos, algunas frases de Cicerón o de Tácito medio fijadas en la memoria” (Fleury, 1907:98).

En México, el 4 de enero de 1902, se da a conocer el nuevo Programa de la Preparatoria. Nos detendremos aquí dada la importancia para nuestro análisis. En el periódico *El Imparcial* se hacen comentarios al nuevo Programa de Preparatoria, en los que se reafirma la importancia que comienza a tener la enseñanza del idioma inglés para las cuestiones prácticas; se abandonaba el latín por considerar que era una lengua muerta sin trascendencia en la formación intelectual de los educandos:

El nuevo programa de la escuela preparatoria publicado recientemente reservaba una sorpresa, si no, en verdad, tan inesperada, no por eso menos agradable, la supresión del latín y la ampliación del inglés hasta cuatro años. Así desaparece de la educación preliminar a los estudios profesionales, una de las materias más perfectamente inútil al plan en que debe basarse la enseñanza preparatoria, fundado en el desenvolvimiento de las facultades intelectuales a virtud de la disciplina científica, dando entrada al conocimiento más amplio y formal de otra materia de utilidad inmediata, de necesidad positiva, arma de preparación –y de preparar se trata– que puede servir al joven que sale de la escuela en su próximo combate por la vida.

No ha sido una sorpresa inesperada, la supresión del latín, porque fuera una promesa que dejó en pie el segundo congreso de instrucción hace diez años, en que la cuestión fue espaciosamente tratada. El latín ha sobrevivido diez años al rotundo epitafio que le escribió con voz categórica el actual subsecretario de instrucción pública. En verdad, como decía en uno de sus discursos el señor Sierra, el latín no se aprende con buena voluntad porque no hay una necesidad apremiante en nuestra época que nos obligue a ello, porque se tiene que volver la cara a la corriente de las ideas nuevas, porque es imposible obligar a volver el rostro al pasado, cuando se tiene la convicción de que aquella enseñanza no puede sernos útil en el porvenir.

La enseñanza preparatoria debe en efecto, formar espíritus penetrados en lo posible de aquellos conocimientos que dispongan a un hombre para el comercio social, acondicionándolo por el método a las necesidades de orden intelectual y moral que debe encontrar en el camino que indispensablemente tiene que recorrer.

Y este método solo se lo podrá dar la ciencia, en el enlace de todas sus direcciones, en la unión de todos sus postulados. Claro es que, a modo de afloraciones, de este augusto bosque, se abran los estudios literarios, que vienen a ser como altos de descanso en esta jornada, pero aun aceptando el programa de la preparatoria, los estudios literarios que vienen a ser como ramos de cultura general, el latín no cumple con este propósito, porque tal como se han enseñado no sirve para iniciar al estudiante en las bellezas de la literatura clásica. Era un latín prendido con cuatro alfileres, mascullando de prisa y corriendo, que el alumno era lo primero que se apresuraba a olvidar al salir de la escuela. ¿De qué servía, pues, este trabajo estéril, esta labor infructuosa, este esfuerzo sin resultado? ¿Podíase (sic) por otra parte, recargar la asignatura, doblar o triplicar los años con el objeto de que pudiera gustarse a Virgilio y saborearse a Cicerón en el idioma que ellos escribieron? ¿Y por qué no entonces a Esquilo y Sófocles en los originales griegos? y entonces la educación preparatoria se prolongaría años y años y se recargaría el intelecto de todo ese fárrago de conocimientos negativos que el actual emperador de Alemania apostrofaba rudamente en un célebre discurso, lógicamente comentado por la pedagogía moderna.

La ciencia ha sido ya extraída del “cuarto oscuro” en que se tenía encerrada hace algunos siglos y en el que para entrar había necesidad de salvar el puente del latín. La jurisprudencia, la medicina se encastillaban en el latín, hasta para hablar a dios en los altares se necesitaba este idioma. Entonces los médicos se apedreaban con latines que Moliere ha inmortalizado y el legislador que más copiosamente

trufaba su dialéctica con citas originales del derecho romano, era premiado como el más sabio, por más que no conociera un solo rasgo de la sociedad en que vivía, sus hábitos, sus tendencias, sus pasiones, sus vicios y sus virtudes.

En la actualidad todo ha cambiado. Cualquier alumno de un colegio de instrucción primaria puede leer las recetas de los facultativos –principios de siglo–, escritas en corriente castellano, y el jurista que pretendiera convencer a su auditorio, recitándole dos páginas de las pandectas, correría el riesgo de provocar la general indiferencia. ¿Qué función tenía, pues, ese latín incrustado como un fósil en el marco, ya demasiado amplio, de conocimientos útiles?

Y no hay que perder de vista la utilidad de la enseñanza preparatoria, puesto, que debe pensarse que muchos de los alumnos que abandonan esa escuela no emprenderán los estudios profesionales, que otros no podrán terminarlos, y que, por lo tanto, es menester proveer a todos los elementos que le permitan abrirse camino en su combate futuro.

Un educador moderno pone a la cabeza de todos los conocimientos los encaminados, primero a la conservación directa y segundo a la indirecta, del individuo. Por eso, precisamente la ampliación del inglés hasta cuatro años, es digna de elogio, porque esa ampliación significa el proyecto de que el alumno no adquiriera únicamente un determinado caudal de voces, sino que penetre hondamente en el idioma, que lo conozca y lo hable. Y no hay para qué malgastar el tiempo en demostrar la utilidad del estudio del inglés, ya que todos los establecimientos de educación figura a la cabeza de todos los estudios.

El nuevo programa de la preparatoria responde, pues, perfectamente al objeto de esa enseñanza, la adaptación del alumno a los problemas de la vida. Esas son las piedras del soporte en que ha de descansar el edificio.

Un gran filósofo de nuestros días se admiraba de la admirable (sic) preparación de los métodos educativos ingleses para formar hombres “no hay en Inglaterra, ha escrito Taine, separación profunda entre la vida del niño y la del hombre, la escuela y la sociedad están en el mismo plano, sin muros o fosos intermedio, el uno conduce y prepara al otro. El adolescente –prosigue el autor de las Notas sobre Inglaterra–, no sale, como entre nosotros, de un internado, de un régimen excepcional, de una atmósfera especial. No está turbado, desorientado por el cambio de aire no solamente ha cultivado su espíritu, sino que además ha hecho el aprendizaje de la vida, no solamente tiene ideas, sino que esas ideas son apropiadas al mundo que lo recibe.

Para constituir una nación, es preciso crear hombres, es necesario, ante

todo, preparar niños, porque el niño de hoy es el hombre de mañana” (4 de enero de 1902).

Siendo de su predilección la aritmética, Fitch dedica el capítulo IX a pensar *La aritmética como arte*. Para el alumno es difícil comprender su utilidad, quizá por esto son dados a usar –apuntadores– (acordeones) en los exámenes, justamente porque no dimensionan que es “muy importante que un alumno aprenda a copiar en la exactitud de sus cálculos” (Fitch, 1890:179). Está en contra de la aritmética mental, la cual considera una impostura porque confunde al alumno y evita que desarrolle su destreza para calcular y ésta se logra practicando ejercicio tras ejercicio.

Dedica el capítulo X *La aritmética como ciencia* a seguir argumentando en favor de esta disciplina. Explica en qué consiste el método inductivo y deductivo, de cómo la aritmética es la base de la matemática, los sistemas numéricos, el sistema métrico, las reglas sintéticas y analíticas y qué álgebra y geometría.

Fleury, por su parte, afirma:

Sin duda las matemáticas son indispensables a cualquiera que quiera hacer mecánica, cosmografía, física trascendental o estereoquímica; pero no son en total más que un medio de contar más rápidamente que por los dedos. Constituyen un medio, pero de ninguna manera un fin. No contribuyen a formar el juicio, el carácter; están demasiado lejos de lo real (1907:120).

Geografía es el nombre del capítulo XII. En él Fitch dice que para enseñar bien geografía hay que tener un método conveniente, es decir, comenzar con lo que nos rodea (la propia casa), seguir con la tierra y el agua de una manera más amplia, el orden de los hechos geográficos, utilizar un globo como apoyo didáctico, los mapas con el mismo fin, el influjo del clima en los seres humanos, ilustraciones de geografía física, recursos naturales, la utilización de términos técnicos y, por último la geografía descriptiva.

A la historia le dedica tres páginas en el capítulo XII, la considera la ciencia de los hechos que tiene un doble propósito, no solo enseñar los hechos sino extraer de ella un valor moral, es decir un significado. En sus palabras:

La historia no es una mera narración de los hechos por orden cronológico, sino el estudio de los acontecimientos en relación con sus verdaderas causas; el ejercicio en el modo de juzgar los actos humanos como consecuencia de aquellos y el reconocimiento de algunos principios que sirven de base a los hechos (1890:233).

Hace suya la definición de Fuller “La historia hace del joven un anciano sin arrugas y sin canas, comunicándole toda la experiencia de la edad madura sin las enfermedades e inconvenientes que acarrea” (Fitch, 1890:233). La historia para el autor debe ser algo más que guerras, dinastías, alianzas mezquinas:

El género de conocimientos que en nuestras escuelas usurpa el nombre de la historia, o sea un tejido de nombres fechas y sucesos que nada dicen, tiene solo un valor convencional, no ejerce el menor influjo en ninguno de nuestros actos, y no sirve sino para eludir aquella pesada crítica de que es objeto el ignorante (Fitch, 1890:233-234).

Encuentra que existen muchos malos textos de historia, así que en la medida de lo posible los libros deben subordinarse a la exposición oral del maestro. La enseñanza de la historia, tiene dos fines distintos:

- Hacer de la historia un estímulo para la imaginación y un estudio sugerente para pensamiento del escolar.
- Suministrar una buena base de hechos ciertos y bien arreglados para una generalización anterior (Fitch, 1890:235).

Fleury afirma:

Los cursos de la historia, que dejan un tan grande espacio a la evocación de los hábitos, de la arquitectura, de los vestidos, de las costumbres de una época, están hechos verdaderamente para cultivar la inteligencia, el verdadero saber y no ya solamente la memoria (1907:85).

El capítulo XIII *Ciencias naturales* gira en torno al debate sobre las ciencias deductivas. Un maestro hábil y con experiencia, dice Fitch, debe relacionar utilizando la observación, como en la geología. Existe el problema, devela el autor, que el maestro de ciencias naturales era pobremente remunerado y poco considerado, por esta razón los niños que dedicaban mucho tiempo a ese ramo de estudios, se consideraba, en cierto modo, que habían errado la

vocación, pues no correspondía al ideal que la escuela esperaba respecto a sus alumnos (1890:238). Es decir, las ciencias naturales estaban en desventaja con respecto a la enseñanza de las ciencias del hombre y las humanidades.

Para Fitch este desnivel entre las ciencias debía ser superado, pues:

Estáis equivocados al suponer que esta región sea puramente material y práctica, y la vuestra esencialmente intelectual. Hay aquí, es cierto, un cuerpo de verdades de la más alta utilidad práctica, pero al propio tiempo del mayor valor para los fines de la educación. Las leyes y principios según los cuales se pueden explicar y coordinar los hechos del mundo material, son tan uniformes, tan bellos y tan tranquilos como cualquiera de las leyes del lenguaje o de las verdades matemáticas. Además el proceder que el pensamiento exige en estas materias es tan riguroso y estimula tanto y conserva tan estrecha relación con las necesidades intelectuales de todo hombre instruido, como el que requerían los antiguos estudios. Podéis hacer la enseñanza de las ciencias naturales tan útil y tan disciplina para todos los altos fines a que se dirige toda buena educación, como la enseñanza del griego y de la geometría, con tal que reconozcáis la posibilidad de hacerlo, estimuléis a hombres hábiles y competentes a tomar a su cargo ese ramo de instrucción y estéis pronto a concederles la misma posición que concedéis a los maestros de fisiología o de historia. Ensanchad vuestro concepto de lo que significa una educación cumplida. Haced que ese concepto incluya alguna relación con la constitución material del mundo en que vivimos, de las fuerzas que nos rodean, de la parte material de nuestros propios cuerpos, de las leyes de la materia y de la vida, proveeos de todas estas cosas, así como de los hechos y especulaciones que solo existen en los libros, y que han usurpado hasta ahora el nombre de la ciencia (1890:239).

En la cita anterior se ve claramente la influencia positivista de Spencer:

¿No es un absurdo y casi un sacrilegio, creer que mientras más estudia uno la naturaleza menos la reverencia? ¿Creéis acaso que una gota de agua para el ojo del vulgo es simplemente una gota de agua, pierde algo a la vista del físico que sabe que sus elementos se mantienen unidos en virtud de una fuerza que si les faltase repentinamente produciría un meteoro ígneo? (Fitch, 1890:241).

En el último capítulo *Correlación de los estudios*, Fitch subraya que todas las materias van relacionadas, no solo como prerequisites unas de otra, sino como un entramado en el que la enseñanza de una ayuda a la otra. Pero, también, es consciente de las diferencias que implica, a nivel de enseñanza, cada materia, que no es lo mismo estudiar una lección de gramática que una de aritmética, ya que la primera toma más tiempo para ser comprendida que la segunda. Un buen plan de estudios debe adaptarse, entonces, a las diferentes aptitudes de los individuos en lo posible (Fitch, 1890:257).

Hasta aquí la selección de algunos puntos del libro de Fitch, y veamos ahora la posible influencia en la educación porfirista.

Influencia en el medio educativo porfirista

Es difícil aseverar con exactitud cuáles ideas de Fitch o de Fleury fueron tomadas, al pie de la letra, por Justo Sierra, Carlos A. Carrillo o Gabino Barrera, pues un educador puede llegar por su propia experiencia a resultados similares, sobre todo cuando los contextos históricos coinciden, en este caso el positivismo que influenció a Inglaterra, Francia y México. Los gobiernos coincidían en la importancia de educar a sus pueblos. Los ingleses con la finalidad de tener una sociedad educada y receptiva a los avances científicos; el gobierno porfirista para generar pertenencia a la nación y coaccionar la sociedad y así construir la legitimidad del Estado y sus instituciones.

En 1878, el 11 de enero, Justo Sierra escribía una misiva dirigida a Telesforo García, donde comentaba los programas escolares y decía

[...] gracias a la mala organización de la instrucción primaria, los jóvenes llegaban al curso, en su mayor parte, sin preparación, ni siquiera la geográfica, y para enseñar en forma la historia general, la historia del país y la cronología, un año escolar era a todas luces insuficiente (Sierra, 1948).

Siguiendo con las ideas del educador:

Las personas que creen que en un año puede caber una enseñanza elemental, pero fundamental, de esta materia, no tienen una idea siquiera

aproximativa de la extensión verdaderamente pasmosa que en el campo de los estudios históricos ha adquirido de un siglo para acá... Si a esto se añade que los alumnos de este curso hacen al mismo tiempo el arduo estudio de la química, el árido del latín y de la geografía, se comprenderá hasta qué grado era una obligación imprescindible para el profesor de historia aligerar la carga para su discípulo. Y si era imposible particularizar los hechos, era igualmente imposible mantener en la esfera superior de las generalizaciones. La razón es tangible: la historia es una ciencia; para estudiarla en forma es necesario adoptar el único método aplicable a las ciencias, el que consiste en inducir por la observancia y la experiencia, de los hechos particulares, los hechos generales que llamamos leyes ¿Cómo hacer esto en el curso de historia si se desconocían totalmente los hechos? Se me recomendó estudiar, tantear el modo posible de conciliar estas dificultades, cuya solución verdadera estriba en una modificación de la ley, preparando el estudio de la historia en la instrucción primaria, ampliándolo en la secundaria a dos años cuando menos y coronándolo en una escuela normal y de altos estudios, por grandes cursos de enseñanza superior. Entretanto, tropecé desde mis primeros pasos con un escollo insuperable: no había textos. Era preciso emprender un trabajo de rectificación, de transformación de los textos clásicos, que absorbía todo nuestro tiempo y al que yo no podía renunciar porque no podía resignarme a ciencia cierta, dando mentiras y fábulas a mis alumnos. A pesar de la laboriosidad, del talento, del ardiente entusiasmo por los estudios históricos de mis jóvenes compañeros de trabajo, a duras penas pudimos llegar al fin de la historia de los romanos. Por eso me resolví a confeccionar un compendio, en donde estuviesen condensados todos los trabajos principales que han renovado la historia antigua y las conclusiones fundamentales de la Escuela Histórica Científica. Hoy que está publicado ese texto, que ahorra al profesor mucho tiempo, ha llegado en mi sentir, el de hacer la tentativa de partir de estudios particularizados sobre la historia antigua, base indispensable de otros forzosamente generalísimos sobre las épocas sucesivas y preparar así un estudio, general también, pero más provechoso, de la historia del país (1948:61-62, t. VIII).

Sierra pone el acento en la forma como se enseñaba la historia, la aridez en que se impartían otras materias, la desorganización, la falta de articulación y la necesidad que tuvo, incluso, de escribir libros de texto para apoyar la enseñanza de la historia. En 1895 hizo esta crítica al sistema básico educativo en el sentido de que “la

enseñanza no se imparte con reglas invariables, sino por aptitudes, no obstante que obliga con exceso el memorismo a los niños y usa de otros rigores contrarios a la pedagogía” (Valadés, 1977:225, t. 2). Lo mismo afirma Fitch.

Una de las diferencias entre Inglaterra y México, es que los primeros no estaban, a nivel de la enseñanza, tan sujetos a la influencia religiosa, factor que en México pesaba mucho. Esta necesidad de establecer límites y separaciones con la iglesia, generó una defensa a ultranza, en México, de la laicidad, lo cual se volvió asunto prioritario para la educación. De 1889 a 1890, se lleva a cabo el Congreso Educativo en el que se estimaba que

[...] el laicismo debía ser militante y extenderse a las escuelas privadas, que también serían sometidas a la inspección del estado, sería inherente (tolerar) que una parte de la niñez reciba una enseñanza religiosa en su totalidad enemiga de la libérrimas instituciones que nos rigen (Guerra, 1988:207, t. 1).

Conclusiones

Como ya habíamos afirmado es difícil ver, con claridad meridiana, que tanto influyeron Fitch y Fleury en la pedagogía educativa del Porfirismo; sin embargo, es evidente que fueron autores con principios educativos que coincidían con la política educativa gubernamental e inspiraron algunas de las medidas que se aplicaron en las escuelas públicas nacionales. Si bien es cierto que la política educativa porfirista estaba más preocupada por mantener una línea divisoria entre el Estado y la Iglesia, verbigracia laicismo-religión, sin llegar a provocar un problema con el clero, también tenía la meta de utilizar la educación como argamasa de una identidad nacional. Pero no por eso fue ajena a las preocupaciones educativas de las naciones más adelantadas, Inglaterra y Francia, de ahí que los textos de los educadores de esos países no fueran desconocidos en México.

En la revisión realizada sorprende que muchas de las preocupaciones y los problemas que plantean Fitch y Fleury sigan teniendo gran vigencia en la actualidad. Con la finalidad de hacer

más claras las semejanzas y diferencias entre los autores presentamos un cuadro comparativo:

Conceptos Educativos de los Autores

Concepto	Fitch	Fleury	Sierra
Disciplina	La disciplina académica se confunde con la militar	Castigar embrutece más	Obediencia, disciplina sin autoritarismo
Forma de enseñanza de las materias	No es lo que se enseña, sino cómo se enseña		
Objetivo de la enseñanza	Saber mucho y profundo		Formar una cultura intelectual
Higiene		Para vivir sanamente	Promover hábitos de higiene contra el alcoholismo
Defensa de la cultura		Defenderse del avasallamiento anglosajón	Defensa de la influencia de los Estados Unidos
Historia	Valor moral	Cultiva la inteligencia	Admiración a los héroes, respeto a las instituciones, unidad nacional
Integración educativa	Integrar los estudios sin divisiones		Sistema educativo
Especialización	No a la especialización	Enseñanza más universal	
Escuela sin divisiones sociales	Reunir las diversas clases sociales	Los padres son los prejuiciosos	
Investigar	Despertar en el alumno el interés por investigar		Investigar para conocer la naturaleza
Memoria	Desarrollar la memoria por	Repasar las lecciones, no	Contra el exceso de memorizar

	asociación	memorizar	
Exámenes	Una parte de la evaluación		Contra la tesis de que los exámenes difíciles muestran un nivel académico excelente
Latín	Solo para estudios más avanzados	Solamente se obtienen mínimos resultados	En 1902, en la preparatoria se suprime el latín
Aritmética	Importante	Indispensable, pero alejada de la realidad	

Fuente: Elaboración propia a partir de los textos de Fleury, Fitch y Sierra.

Bibliografía

Ávila, Ana Verónica, "Reforma educativa de Justo Sierra", 2003, disponible en <http://www.azc.unam.mx/publicaciones/tye/reformaeducativadejustosiera/erra.htm>

Bazant, Milada, "Historia de la educación durante el Porfiriato", en Blogpost: *La educación en el porfiriato*, México, Colmex, 2000, disponible en <http://ensvquimica102porfiriato.blogspot.mx/>

El Imparcial, 4 de enero de 1902.

Ferrer, Gabriel de M., *Justo Sierra. El maestro de América*, México, Ediciones Xóchitl, 1947.

Fitch, J. G., *Conferencias sobre enseñanza dadas en la Universidad de Cambridge*, México, Tipografía de las Escalerillas, 1890.

_____, disponible en <https://catalyst.library.jhu.edu/catalogo?q=Fitch,+Joshua+G>.

Fleury, Mauricio de, *Nuestros Hijos en el colegio. El cuerpo y el alma del niño*, traductora Matilde García del Real, Madrid, Daniel Jorro editor, 1907.

Guerra, François Xavier, *México: del antiguo régimen a la revolución*, tomo 2, traductor Sergio Fernández Bravo, México, Fondo de Cultura Económica, 1988.

Huxley, Henry Thomas, s.f., disponible en <http://www.buscabiografias.com/bios/biografia>
s.f., disponible en <http://www.frasesypensamientos.com.ar/autor/thomas-henry-huxley.html>

Prawda, Juan, “Desarrollo del sistema educativo mexicano, presente y futuro”, en Curiel, Martha, *et.al, México, setenta y cinco años de Revolución*, tomo 1, México, Fondo de Cultura Económica, 1988.

Robertson, A., “J.G. Fich and the origins of the liberal movement in education.1863-70”, en *Journal of Educational Administration and History*, volumen 3, 1971, publicado en línea el 7 de julio de 2006, disponible en <http://www.tandfonline.com/doi/abs>.

Sierra, Justo, *La educación Nacional. Artículos, actuaciones y documentos*, tomo VII, México, UNAM, 1948.

Valadés, José, *El Porfirismo. Historia de un régimen. El crecimiento*, tomo II, México, UNAM, 1977.

Valenti, Santiago, “Henry Thomas Huxley”, en Valenti, Santiago, *Ideólogos, teorizantes y videntes*, Barcelona, Minerva, 1922, consultado en Proyecto Filosofía en Español, disponible en <http://www.filosofia.org/aut/svc/1922p107.htm>

CAPÍTULO II

Intelectuales académicos en México. Dos sentidos de interpretación

[Graciela Carrazco López](#)

El objetivo de este texto es discutir los sentidos por los que los intelectuales académicos² participan con regularidad en los medios de comunicación. Los intelectuales académicos se caracterizan por estar especializados en una sola área del conocimiento científico, la cual desarrollan como profesores e investigadores en IES o Centros de Investigación; casi siempre tienen grado doctoral, cumplen con actividades académicas para alcanzar los estándares internacionales de evaluación³ y se apegan a las políticas de credencialización, vinculación y difusión de la cultura y del conocimiento. Además de ello, expresan regularmente una opinión fundamentada en su formación disciplinaria y en su capital cultural en los medios de comunicación para contribuir de manera sistemática en la transferencia y circulación de conocimiento especializado que deriva en enfoques inter,⁴ multi⁵ y transdisciplinarios.⁶

Estos académicos intelectuales opinan más allá de los escenarios académicos, lo que les permite construir y acumular un capital simbólico de notoriedad externa, es decir, participan en actividades públicas, especialmente de tipo político que forman parte del rol social del intelectual y que, sin ser necesariamente concebidas como tales, corresponden en parte a la lógica de las relaciones públicas y de publicidad (Bourdieu, 2009), con ello se

vuelven visibles en contextos de mayor significación. Comparten espacios periodísticos con otros actores que también están interesados en esta actividad: políticos, literatos, periodistas consumados, líderes de organizaciones no gubernamentales, líderes religiosos, diplomáticos y consultores, entre otros, lo que genera disputas debido a los distintos intereses que defienden, reforzados en otros espacios como sus páginas web, blogs y cuentas de twitter.

Además de estar adscritos a IES –que se encuentran en los primeros lugares de los rankings nacionales y en posiciones importantes en los internacionales– un número considerable pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), por ello, pueden ser considerados como una élite académica, es decir, una minoría que intenta, permanentemente, incidir en las decisiones relevantes e influir en la opinión pública.

Los catedráticos⁷ y los intelectuales pedagogos⁸ marcaron, en el siglo xx, la conformación del actual intelectual académico. Los catedráticos, representados por la Generación de 1915, se convirtieron en figuras centrales del proceso educativo cuando encontraron dos formas de integrarse a la Universidad; como profesionistas que impartían clases con prácticas liberales y como intelectuales que vivían dedicados de tiempo completo a la política universitaria y al desarrollo de las ciencias y artes (Casillas y De Garay, 1992).

Más tarde, los catedráticos transitarían a intelectuales pedagogos con la Generación de los Contemporáneos (1925-1930).⁹

Alrededor de 1940 los espacios en los medios de comunicación eran escasos y, en ese contexto, aparecieron los primeros intelectuales académicos como actores formados en el medio universitario; no obstante, su evolución en el siglo xx no estaría definida preponderantemente por el medio universitario, sino por su relación con los medios masivos de comunicación (Zermeño, 2010). Con el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) se abrieron nuevos espacios que la intelectualidad supo aprovechar como El

Colegio Nacional, los Premios Nacionales de Artes y Ciencias, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad Iberoamericana, El Colegio de México, el Instituto Tecnológico Autónomo de México y el Fondo de Cultura Económica (Mendoza, 2001) y, por consecuencia, la oportunidad de colaborar y pertenecer a distintos espacios intelectuales, académicos y mediáticos. Mientras estas instituciones comenzaban sus labores, la Universidad Nacional Autónoma de México se constituía como el referente más importante en la consolidación de varios grupos generacionales conformados por intelectuales académicos que, con el tiempo, adquirieron una gran fuerza continental y se caracterizaron por poseer una trayectoria académica, social y política destacada.

El Grupo Hiperión apareció en la escena pública bajo la influencia de José Gaos y estuvo integrado por hombres dedicados a la academia como Leopoldo Zea, Emilio Uranga, Luis Villoro, Jorge Portilla, Salvador Reyes Nevares, Fausto Vega y Ricardo Guerra, entre otros, quienes colaboraban en diarios y revistas de circulación nacional e internacional. Después, el Grupo México en la Cultura congregó a intelectuales académicos como Henrique González Casanova. También Leopoldo Zea y Gastón García Cantú, entre otros, bajo la dirección de Pablo González Casanova, Jaime García Terrés y Fernando Benítez, quienes ya habían participado en otros medios escritos.

A partir de la construcción de un espacio físico propicio para realizar la docencia y la investigación, como fue el caso de Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México –que comenzó sus actividades el 24 de marzo de 1954 con la gestión de Adolfo Ruiz Cortines– algunos intelectuales académicos tuvieron mayores posibilidades de alcanzar posiciones académicas, políticas y mediáticas si pertenecían a grupos generacionales como Los Espectadores, la Generación de Medio Siglo, la Generación de Excélsior y la Generación de Nexos, entre otras, donde sus integrantes se reunían alrededor de medios escritos que los identificaban y con los cuales tenían una relación intrínseca de tal

manera que si desaparecía la revista, el periódico o el suplemento desaparecería el grupo.

Cuatro coyunturas históricas nacionales contribuyeron a fortalecer su posición en los medios en la segunda mitad del siglo xx: el movimiento estudiantil de 1968, el terremoto de 1985, las elecciones de 1988 y el surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994, de las cuales resultaron favorecidos, principalmente, distintos intelectuales exiliados en México. Procedentes de diferentes exilios como el español (1936-1940), el latinoamericano (1970-1980) y el de Europa del Este (1990-2000) fueron bien recibidos en nuestro país, por lo que podría decirse que se convirtieron en una inmigración privilegiada (Lida, 1994), ya que instituciones de educación superior públicas como la Universidad Nacional Autónoma de México, El Colegio de México, el Instituto Politécnico Nacional, la Escuela de Agronomía de Chapingo y, en menor medida, algunas universidades estatales como la de Michoacán, así como la Iberoamericana o el Instituto Tecnológico Autónomo de México les abrieron sus puertas (Serrano Migallón, 2006). Desde entonces su participación en los medios de comunicación les ha permitido desarrollar diversos sentidos intelectuales y académicos que se derivan de su experiencia, ética y forma de reconocer e interpretar el mundo.

Entendemos por sentido al proceso cognitivo-emotivo que integra la cultura, la ideología y el poder, con el cual los sujetos procuran conocerse, comprenderse, explicarse, analizarse, interpretarse y confrontarse, es decir, estamos hablando de subjetividades que determinan el comportamiento profesional de los sujetos.

Método

El presente trabajo es el resultado de la investigación doctoral “Intelectuales académicos de las instituciones de educación superior en México. El sentido de su producción periodística”, en la que, además de realizar investigación documental, se realizaron once entrevistas a profundidad semiestructuradas con Alejandro Canales

Sánchez, René Drucker Colín, Humberto Muñoz García, Imanol Ordorika Sacristán, Ernesto Villanueva Villanueva, Octavio Rodríguez Araujo, Julieta Fierro y Teresa del Conde Pontones (Universidad Nacional Autónoma de México); Sergio Aguayo Quezada y Lorenzo Meyer Cossío (El Colegio de México) y José Carreño Carlón (Universidad Iberoamericana).

Resultados

Las entrevistas permitieron conocer que esta actividad les produce dos tipos de sentidos; por un lado, los sentidos intelectuales por los que circulan los conocimientos inter, multi y transdisciplinario, lo que permitió identificar que esta actividad se realiza por ser responsables intelectualmente, para incidir en la agenda pública, para elevar el nivel de discusión en la esfera pública, para influir en la opinión pública y para construir una identidad intelectual. El otro tipo de sentido identificado fue el académico. Actividad realizada al construir interpretaciones de sentido, para generar saberes diferentes a los académicos, para generar espacios de socialización del conocimiento y de formación o de opinión.

Sentidos intelectuales

Los sentidos que los intelectuales académicos le otorgan a su participación en los medios de comunicación parecen relevantes porque han sido identificados por ellos mismos. Entenderemos por sentidos intelectuales aquellos que se relacionan con su pensar, con preocupaciones que trascienden el trabajo académico o personal para dar paso a preocupaciones colectivas y de interés social. En general, son sujetos preocupados por los grandes problemas ante los cuales buscan una solución, una discusión, una propuesta, una forma de contribuir ante los asuntos que a todos nos competen, pero que pocos pueden expresar en los medios de comunicación y que, por lo mismo, se autoerigen como defensores de la sociedad.

Responsabilidad intelectual

También llamada circunstancia o compromiso intelectual, este es el sentido intelectual más discutido en distintos momentos históricos y bajo diferentes contextos políticos. Es un asunto que les preocupa o debiera preocuparles. La responsabilidad intelectual tiene varias acepciones.

El regeneracionismo de José Ortega y Gasset: “Yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella no me salvo yo” (1942:30), fue una manifestación de esta responsabilidad; puede considerarse que los intelectuales académicos que publican artículos periodísticos deberían estar conscientes de su circunstancia y, por ello mismo, pugnar por generar un cambio positivo en su entorno a corto y mediano plazo. Su visión analítica, el alcance de su interpretación y la profundidad de su conocimiento de los temas que analizan les debería generar esa responsabilidad por su país:

Uno no vive en el vacío, uno vive e interacciona con el mundo exterior y es afectado, bien o mal, por los problemas o las condiciones que permean en la sociedad en la cual está inserto todos los días. Entonces, yo creo que uno tiene una responsabilidad social, y si se logra tener un espacio, ser una voz, poder decir cosas, pues yo creo que sería bastante oligofrénico si no utilizara esa posibilidad de hacerlo (Drucker Colín, entrevista 2011).

Charles Wright Mills (1960) hablaba del sentido intelectual y la responsabilidad política de los intelectuales en el contexto de la Guerra Fría y una posible tercera guerra mundial; Orlando Fals Borda (1970) la denominaba compromiso intelectual o compromiso-acción; Noam Chomsky (1974) escribió sobre ella en el contexto de la guerra de Vietnam; Roque Dalton (1979) pensaba que estaban obligados a responder con hechos a su pensamiento de vanguardia so pena de negarse a *sí mismos*; José Medina Echavarría (1987) sostendría que sentía la imperiosa necesidad de asumir su responsabilidad intelectual, pues la inteligencia, especialmente la académica, tomaba el aspecto de un brillante prestidigitador de ideas a quien admirar quizás en las horas de ocio, pero del todo inútil en el momento de decisión; y Fernando Savater (2010), por su parte, decía que su yo no bastaba; aunque se retirara a su torre de marfil y lograra alcanzar cierta perfección personal si no había

conseguido levantar la circunstancia que le rodeaba, es decir, su país, su época.

Los totalitarismos han sido, históricamente, el lugar donde los intelectuales asumen con más fuerza la crítica en los que han sido unas veces víctimas y otras cómplices (Asiain, 1991); pero ante la caída de la mayoría de los regímenes totalitarios estos debates han pasado de moda. Al parecer los actuales intelectuales académicos asumen de otra forma esta responsabilidad; algunos de los actores que han escrito en los medios de comunicación consideran que es una obligación por haber sido formados con recursos públicos y, por consiguiente, la advierten como una retribución, una forma de justificar su existencia, de ser críticos:

Yo creo que es mi obligación [...] como académico la obligación es ser crítico, si no, no tiene sentido ser académico, entonces mejor me voy a una secretaría y pido ahí que alguien me deje entrar. Porque aquí hay que ser crítico, ya si se lee o no se lee, si se usa o no se usa, ya no está en mi poder. Lo único que está en mi poder, en lo que sí soy yo al cien por ciento, es al momento de elegir los temas y diseñar el intento de análisis (Meyer Cossío, entrevista 2011).

Otra vertiente a la hora de asumir esta responsabilidad, es intentar que el mundo de las ideas esté al alcance de más lectores, no solo del público especializado o educado en las IES. Para ello, los medios de comunicación –mecanismos de control, influencia y poder– son un espacio favorable para llegar a públicos más amplios y salir del mundo académico, al ampliar el espectro de posibles lectores, aunque no deje de ser elitista. Puede estimarse que este sentido debiera ser asumido permanentemente, ya que la mayoría de los intelectuales académicos se ha beneficiado con educación superior gratuita, con becas nacionales o internacionales, con plazas de tiempo completo, con programas de estímulos económicos y con la credibilidad y confianza que la población les ha otorgado a ellos y a las instituciones de educación superior donde laboran. Parece ser que algunas veces la responsabilidad intelectual se encuentra extraviada frente a intereses particulares –que les permite obtener a los intelectuales académicos no solo mejores posiciones académicas sino también políticas– y colectivos –que les

posibilitan impulsar ideas, construir corrientes de opinión o marcar tendencias— al intentar transitar a otros espacios de acción.

Incidir en la agenda pública

Cuando los intelectuales académicos participan en los medios de comunicación pretenden influir en el establecimiento de la agenda pública y en la toma de decisiones. El término de *agenda setting* fue utilizado por primera vez por Maxwell E. McCombs y Donald L. Shaw (1972) en el artículo *The Agenda-Setting Function of Mass-Media*. Es una teoría que considera a los medios como influyentes, porque son capaces de marcar la agenda, participar en su establecimiento y proponer temas de discusión con diferentes ángulos de análisis a los formulados por otros actores sociales que están en la discusión pública; debido a su entrenamiento académico están preparados para encontrar nexos entre datos aislados o relacionar acontecimientos pasados con los actuales y construir perspectivas e interpretaciones de alto nivel.

La función de la agenda se presenta en dos niveles, el primer nivel es el de la *relación de fuerzas* entre los discursos de la información, la política y la comunicación, donde cada uno procura imponer su interpretación de las condiciones políticas a los otros dos, a fin de obtener el dominio parcial y siempre frágil de la agenda; el segundo nivel es el de la *relación* entre la comunicación oficial (la que se ve) y el estado real de los debates en la sociedad (Wolton, 1998), por lo que constantemente están compitiendo por imponer sus temas. Al respecto, en entrevista realizada, Meyer Cossío comenta:

Cuando yo empecé a escribir, México era un sistema político autoritario, en donde no había ninguna posibilidad de participación, salvo que uno pasara por las «horcas caudinas» que significan la aceptación del régimen, en particular de la presidencia, de lo contrario, está uno destinado a la marginación, no puede uno actuar como ciudadano. Pero hay otra política, la política de los sin poder, que es también política. Es la política de las ideas, no tiene uno ningún aparato físico para constreñir a nadie, que es la esencia del poder: obligar que «a» obligue a «b» a hacer lo que quiere aunque «b» no quiera. Eso es imposible, pero sí hay un

elemento político propio del mundo académico, en particular de las ciencias sociales aunque no exclusivamente (2011).

Casi siempre, tienen un mayor peso que el resto de su comunidad académica, debido a su visibilidad e influencia mediática que contribuye a generar corrientes de opinión sobre el régimen en cuestión; por ello, otras instancias políticas, como la presidencia de la república –que también busca incidir en la conformación de la agenda–, los convoca regularmente para tratar de persuadirlos.

Eventualmente yo podría decir que sí había alguna incidencia en la presidencia de la república (particularmente con Carlos Salinas de Gortari), especialmente en los temas de reforma política, menos en las propuestas de crítica económica. A veces, incluso en temas tan trascendentes, importantes, que aparecerían en paquete, como el Tratado de Libre Comercio, se incorporaron apreciaciones de estos sectores críticos y académicos en el aspecto cultural, del intercambio cultural, de las relaciones laborales, en las cuestiones ambientales, sí, se recibían, y algunas de éstas se incorporaban (Carreño Carlón, entrevista 2011).

Normalmente su voz es escuchada y atendida, se convierten en un referente, en una voz autorizada, son llamados como expertos, asesores o especialistas en la formulación de políticas públicas:

Me considero una persona que aparte de su desempeño en instituciones académicas, que realiza labores propias que se esperarían en su institución como es investigar, enseñar, realiza esta otra actividad que es tener presencia en los medios, ser referente de los tomadores de decisiones, una voz autorizada para opinar sobre tal y cual problema del ámbito de mi especialidad (Canales Sánchez, entrevista 2011).

También escriben porque consideran que es una forma de participación política, no solo dentro de las IES sino en instancias que toman decisiones; pareciera que su ámbito de influencia en los institutos o centros de investigación ya no son suficientes:

Participar en la prensa es una forma de participación política y también estar metidos con nuevos públicos, asociarnos con grupos en las universidades estatales para hacer cosas juntos, hay una clara conciencia de que los académicos no podemos estar encerrados y que

tenemos que participar en todo lo que nos abra la sociedad para participar (Muñoz García, entrevista 2011).

Pretenden incidir en la agenda pública al abordar determinados temas con diferentes objetivos; pero, también, participan en el establecimiento de ella cuando ignoran ciertos temas, cuando están ausentes en la discusión pública o cuando son excluidos de los medios de comunicación. Su objetivo principal, contrario a lo que se piensa, no es mantener una comunicación con los ciudadanos comunes –que podría considerarse como un objetivo secundario– sino sostener permanentemente una interlocución con los distintos niveles de gobierno y con los políticos para debatir, pero sobre todo, para ser convocados en la toma de decisiones.

Elevar el nivel de discusión en la esfera pública

Aunque la esfera pública se desarrolló inicialmente desde los cafés y los salones donde los miembros varones de la burguesía, los nobles y los intelectuales se reunían para discutir obras literarias, esas conversaciones aunque abiertas se basaban en prácticas de exclusión. Ese diálogo institucionalizado de los salones y cafés retrocedería a medida que los intereses comerciales progresivamente organizaban la comunicación. Con el tiempo, tanto los intelectuales como los académicos buscaron insertarse en los medios de comunicación para seguir participando en la esfera pública e intentaron "mantener cierto grado de «independencia» respecto de las tentativas externas de controlar el contenido" (Stevenson, 1998:105). Sobre esto Aguayo Quezada afirma:

Yo soy independiente, no es que me considere, [...] porque estoy en la izquierda; pero no, mi única parcialidad es hacia los lectores, el interés común y mis principios; y puedo hacerlo porque tengo autonomía financiera, por mi salario de El Colegio (de México) y lo que gano de las columnas y mis participaciones en medios (entrevista 2011).

Así, al considerarse mediadores entre lo político y la sociedad, han asumido que escriben en nombre de los individuos ausentes en la discusión pública a partir de una legitimidad otorgada por la misma sociedad o auto-otorgada por su participación en los medios

de comunicación y en las IES. Se encuentran en una lucha constante para hacerse escuchar y reconocerse a través de la circulación de su palabra, pretenden elevar el nivel de discusión pública y sostienen una interlocución permanente a través de los medios con otras élites:

Me percaté del peso que tenían los medios en la discusión pública, lo que se debatía en los medios era en general lo que tenía mayor peso y visibilidad, que es una dinámica muy distinta a la de la circulación en las revistas de corte fundamentalmente académico que tienen una fuerte influencia en círculos reducidos de personas en los ámbitos universitarios, pero lo que está en los medios generalmente siempre es motivo de una mayor difusión, penetración y peso en el debate público (Canales Sánchez, entrevista 2011).

Puede considerarse que están obligados moralmente a elevar el nivel de discusión pública a partir de cifras, antecedentes históricos y referentes teóricos; a profundizar en los acontecimientos, a cuestionar al auditorio y a las autoridades:

Estaba la invitación de mi parte (como director del periódico *El Nacional*) para incorporar gente, para invitar académicos a concurrir (sic) el argumento principal, a esta actualización del debate público, a tratar de elevar el debate público, la calidad de nuestra esfera pública. Y, bueno, las propuestas eran argumentando que encajaban con los términos de esa invitación y traían algo que aportar para elevar la calidad de nuestra esfera pública (Carreño Carlón, entrevista 2011).

Actualmente, las sociedades ya no confían en los expertos individuales sino en comunidades de expertos autoerigidas (Wallerstein, 2004). Por ello, cuando participan en los medios de comunicación pretenden discutir temas de su interés y generar debates, sobre todo, desde las posiciones tomadas por sus comunidades, grupos o redes; dicho de otro modo, proponen temas desde varios frentes mediáticos para discutir en la esfera pública que, por sus actuales condiciones, debería estar más pluralizada –a pesar de que ahora los medios digitales han permitido, en parte, esta condición– y compartida. Como saben que poseen cartas credenciales académicas muy altas en comparación con el resto de los actores políticos y sociales que participan en la esfera pública,

se atribuyen a sí mismos un rol determinante en la formación de opinión casi para cualquier tema, algunas veces legitimados por las audiencias.

Influir en la opinión pública

Siempre es tentador influir sobre otros a partir del poder, el prestigio o la inteligencia. Pero influir en la opinión pública adquiere otras dimensiones cuando hablamos de la tríada encuestas/urnas/medios de comunicación (Sampedro, 2000). Como actores centrales de la producción de conocimiento pueden ser particularmente leídos y atendidos en sus observaciones, peticiones o sugerencias; pero también pueden ser requeridos para asumir cargos que no comprometan del todo su relativa independencia y les permitan, paralelamente, acumular cierto prestigio.

(Desde la presidencia de la república) se tenía una atención más singularizada en el caso de voces que tenían un peso mayor por tener más obra publicada, por estar más acreditados en la opinión académica y en la opinión pública, se trataba de establecer con ellos una interlocución, de responder a sus requerimientos de información, a sus críticas; a veces con discusiones públicas, enviando réplicas a sus medios; a veces con interlocuciones en lo particular, se trataba de ajustar algún dato que no fuera preciso, etcétera. O incluso para ampliar un debate mayor que ya no tuviera, digamos, el atractivo para el interés público (Carreño Carlón, entrevista 2011).

Sus colaboraciones son monitoreadas de manera sistemática por distintos órdenes de gobierno desde las oficinas de comunicación social o institucional y, con ello, pretenden orientar conductas e influir en la toma de decisiones para cumplir, también, con una función política en la medida en que la política es el arte de organizar la convivencia en una sociedad (Hofmeister, 2003). Algunos autores pueden sugerir que actualmente una porción considerable de estos actores ha dejado de lado su posición crítica –y hasta contestataria– y se ha integrado con sorprendente facilidad dentro de las estructuras del poder de los regímenes neoliberales (Mansilla, 2003); no está de más decir que mantienen un estrecho contacto con los políticos, a los que critican, pero con los que están

obligados a relacionarse no solo para intentar cumplir su tarea sino para obtener un reconocimiento social (Hernández, 2003) y sentirse parte de discusiones importantes “Me siento como una persona que está participando y colaborando al ámbito político en mi esfera de actividad que es la educación superior; sí sé y estoy consciente de cuál es mi rol” (Muñoz García, entrevista 2011).

Para influir en la opinión pública no basta con participar esporádicamente en los medios, cada vez más los intelectuales académicos buscan todos los espacios mediáticos posibles: televisión, radio y los recursos disponibles en la red para destacar su opinión cotidiana y, también, para construir su identidad.

Construir una identidad intelectual

Es posible pensar que los intelectuales académicos pueden construir una identidad intelectual en los medios de comunicación si consideramos que también allí se construye su sentido del ser porque es un lugar desde donde se puede construir lo simbólico y mantener una discusión permanente con ellos mismos. Se puede entender por identidad el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores y símbolos) a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (Giménez, 2000). En la identidad se manifiestan las coincidencias, las diferencias, las adhesiones o las discrepancias, así como los sentidos de pertenencia. Por ello, es pertinente acercarse a su representación social construida a partir de su acción:

No escribo para nadie, ni para quedar bien con nadie, yo creo que ese es un rasgo de mi identidad como académico y como persona política a lo largo de toda mi trayectoria y que se trasluce siempre, no solo en las opiniones que escribo sino en las que transmito a través de entrevistas en distintos medios de comunicación (Ordorika Sacristán, entrevista 2011).

Opinar para identificarse con un grupo, con una comunidad, con una sociedad; opinar para diferenciarse de otros académicos, de

otros intelectuales, de otros articulistas; opinar para sentirse parte de una corriente de pensamiento o para sentirse solo. Para Lomnitz (2002) la identidad es una adscripción «fluida» que se genera en la interacción social y no una sustancia estable, es decir, una misma persona tiene características variables según los contextos de interacción social, bajo esta premisa la participación en la prensa también ha construido su identidad:

Para mí es parte de mi vida, es una complementariedad de lo que yo hago como académico, me parece que poder interactuar es algo que a mí me gusta por la utilidad social y, la verdad, con la satisfacción de que no escribo por escribir, no escribo por llenar un espacio, mi objetivo es compartir algo con el lector que no sabía o que no estaba al tanto o que puede ser una revelación que es interés público, que es de interés no solo del público sino de interés público y por tanto me hace sentir muy satisfecho de poder participar de esta manera y dedicarme con una actividad compatible como la actividad académica (Villanueva Villanueva, entrevista 2011).

Su conocimiento del entorno, experiencia, visión de los problemas e interpretaciones están atravesadas por sus valores, creencias y referentes culturales; pero, también, su participación en los medios de comunicación los tiene en un punto medio; por un lado, no son bien vistos por los colegas de las IES –aunque sí por los rectores– y, por el otro, no están del todo en los medios –solo envían colaboraciones o participan con cierta regularidad– con lo que parece ser están permanentemente –parcial o totalmente «fuera de lugar»– (Bauman, 2005:35) lo que, con el tiempo, les ha permitido construir también su biografía, “sí se compite, es un medio feroz, se compite con todo mundo, claro. Pero yo no tengo problemas en reconocer que alguien trata el tema mejor que yo. Vamos, tengo el ego domesticado, pero tengo ego” (Aguayo Quezada, entrevista 2011).

Y aunque la identidad es un proceso de construcción de sentido atendiendo a un atributo cultural o a un conjunto relacionado de atributos culturales –al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido– para un individuo determinado o un actor colectivo puede haber una pluralidad de identidades (Castells,

1999:28). Berger y Luckmann (1997) sostienen que una de las funciones de la identidad cultural es ser fuente de creación de sentidos en el entorno inmediato que está determinada por su función; como académicos la actividad de participar en los medios les ha dado sentido a su existencia. Identidad que se ve reflejada en cada colaboración, en cada opinión, en cada escrito, con fortalezas y debilidades, donde ponen en juego su sentir, sus enojos, sus frustraciones, sus complacencias. Es una forma de reconocerse, de interpretarse, de confrontarse, de saberse expuestos una y otra vez. Identidad que se envuelve y se desenvuelve en función de las reacciones de los otros, sean estos colegas, lectores, adversarios, críticos, admiradores, seguidores; donde se tejen y construyen relaciones cada día, donde con cada tema abordado se resignifican sus posiciones políticas, ideológicas, sociales, culturales. Escribir para los otros, fuera de los lugares preestablecidos por las IES es una forma de autoafirmación. Identidad y sentido se unen, se entrelazan y envuelven al intelectual académico, es imposible disociarlos.

Sentidos académicos

Entenderemos por sentidos académicos aquellos que se relacionan con el fin profesional desde las IES de élite “que pueden ser consideradas como tales porque se encuentran en las mejores posiciones en los rankings nacionales e internacionales debido a que sus clasificaciones brindan elementos de prestigio institucional que han sido manejados, entre otros aspectos, para obtener estatus, recursos, estudiantes y académicos de alto nivel (Ordorika y Rodríguez, 2010b; Alvarado, 2010)” y su manifestación en el tiempo.

La producción de sentido puede entenderse como las representaciones o visiones del mundo, tanto en el pasado para dar cabida a las representaciones ya cristalizadas en forma de pre-construidos culturales o de «capital simbólico»; como en el presente para abarcar también los procesos de actualización, de invención o de innovación de valores simbólicos (Giménez, 1986:32); y su proyección hacia el futuro, su horizonte de realización.

Se infiere que su trabajo en los medios les producen sentidos académicos ya que su experiencia no puede ser trasladada del todo al lector. Para Ricoeur (2003) el fluir del pensamiento no puede ser transferido como tal a otro fluir del pensamiento, aun así, algo es transferido de una esfera de vida a otra, que no es la experiencia tal como es experimentada, pero es su significado el que se hace público. Con esta interpretación puede considerarse que no solo ponen una colaboración a la disposición de un auditorio, sino toda una serie de sentidos en la realización de este trabajo específico en donde quedan al descubierto intereses y lealtades.

Construir interpretaciones de sentido

Cuando participan en los medios de comunicación se reconfigura su pensamiento y su conocimiento. Como es una actividad constante, su sentido mental no puede encontrarse en ningún otro lugar más que en el discurso mismo, esto ha permitido que sus colaboraciones hayan sido una fuente de información para la reconstrucción de la Historia, donde los historiadores tienen la posibilidad de ponderar la versión de los hechos que los medios presentan y revisar, también, lo que callan. Del Palacio (2006) afirma que la prensa había sido utilizada tradicionalmente como fuente para estudios de temas con contenidos políticos, de sociabilidades, literarios o científicos, pero que de 1997 a la fecha se ha utilizado, mayormente, para hacer investigaciones en torno al estudio de historia de las ideas, historia de las mentalidades y de la vida cotidiana, así como estudios de percepciones y valores.

Este giro de la investigación parece particularmente relevante ya que la historia de las ideas no es una historia especial, sino de las ideas en general. No es sencillo comprenderla porque las ideas siempre tienen calificación y entran en alguna de las historias, sean estas de ideas políticas, filosóficas, científicas, religiosas, económicas o estéticas (Romero, 1967). Puede considerarse que las ideas expresadas a través de los medios pueden ser susceptibles de ser analizadas para conocer corrientes de

pensamiento que darán un panorama general de lo que se haya discutido públicamente.

Por su parte, la historia de las mentalidades es una corriente historiográfica ligada particularmente al ámbito francés, en el que “el nivel de la historia de las mentalidades es el de lo cotidiano y de lo automático, lo que escapa a los sujetos individuales de la historia porque es revelador del contenido impersonal de su pensamiento” (Le Gof, 1978:85). Las colaboraciones periodísticas revelarían un sentir personal, pero también colectivo de los intelectuales académicos que discutían en la arena pública en contextos y generaciones determinadas. Tal vez, por eso, la prensa continúa ganando fuerza para hacer investigaciones sobre la vida cotidiana, pues estos estudios se han venido realizando, principalmente, desde la fenomenología, la etnometodología, el interaccionismo y el supraindividualismo cultural (Camarena, 2006).

Ahora, la historia está analizando los medios cada vez con mayor fuerza, así como las percepciones y valores que están siendo estudiadas desde diferentes disciplinas. Ante ello, parece ser que la prensa ha ganado cada vez más un espacio importante como fuente primaria en las investigaciones y se ha convertido en un lugar idóneo para contrastar versiones de los acontecimientos que han marcado la historia a pesar de que, aun en la actualidad, no ha dejado de ser un documento restringido para un público específico más que de consulta generalizada por lo que está destinado a un circuito cerrado. Como los documentos oficiales ya no son suficientes para elaborar un análisis del quehacer cotidiano, ahora la prensa es una fuente primaria para los investigadores de las ciencias sociales (Chávez- Hita, 2006). Por esta razón algunos intelectuales académicos han escrito con la idea de que sus colaboraciones ayuden a reconfigurar una posible historia futura:

Yo pienso, como investigador de los problemas políticos/históricos –no me he ido al pasado muy pasado, sino me he ido al pasado relativamente reciente: fines del siglo XIX, el siglo XX– que me han sido muy útiles algunos artículos que se escribieron en los periódicos y que me dicen: «éste es el México del Maximato, éste es el México de Cárdenas», ya están muertos, pero se los agradezco mucho. Entonces quisiera poder

decir: «cuando yo me vaya, cuando ya no esté aquí, si alguien dentro de cien años desempolva esto, quiero decirle: el México donde yo me encontré y donde yo viví era así. No todos nos engañábamos, no todos nos chupábamos el dedo» (Meyer Cosío, entrevista 2011).

Podemos sostener que los periódicos son poco utilizados por los historiadores occidentales, que son amplificadores y multiplicadores de los mensajes y un campo de acción típico de los intelectuales en los procesos de modernización (Coccia, 1997). Así, es pertinente señalar que una de las razones por las que buscan un espacio en la prensa es porque consideran que es una forma distinta de reconstruir la historia, debido a que se convierten en documentos que, en el futuro, serán consultados por investigadores de diferentes campos de conocimiento que analizarán y contrastarán sus lecturas con documentos oficiales, censos y otros recursos. Como fuentes de consulta posibilitan que el investigador reorganice la historia y la interpretación de la misma; si los géneros de opinión son por definición interpretativos, podríamos decir que hay una doble interpretación cuando un historiador pretenda desentrañar la historia, no solo de los acontecimientos sino de las ideas, donde los intelectuales académicos estarán sujetos a examen de manera individual y colectiva por investigadores, quienes contrastarán sus pensamientos, sus transiciones ideológicas, sus posiciones y, con ello, contribuirán a que se reconstruya una historia intelectual no solo mexicana sino latinoamericana.

Tal vez esto se explicaría con lo que Ricoeur (2003) denomina la omnitemporalidad del sentido, es decir, aquello que se abre a lectores desconocidos, de ahí que la historicidad de la lectura sea la contraparte de esta omnipresencia específica; ya que al poner textos a la disposición de un público, éste escapa de su autor, de su situación y de su destinatario; pero también es posible considerar que su participación en los medios tiene múltiples interpretaciones y que los intelectuales académicos no tienen conciencia de esta omnitemporalidad.

Generar saberes diferentes a los académicos

Los intelectuales académicos circulan saberes a una audiencia que, en términos generales, se mantiene alejada de las IES. Wallerstein (2005) proponía reconsiderar el papel de la universidad como *locus* virtualmente único de producción y reproducción del saber como resultado de un movimiento que comenzó en el siglo XIX y alcanzó su punto culminante en el periodo comprendido entre 1945 y 1970, pero luego empezó a decaer y se espera que siga esa tendencia en el siglo XXI.

La universidad como productora de conocimiento no puede ser el único lugar desde donde se tenga acceso al conocimiento. En las actuales sociedades de mercado el conocimiento ha dejado de estar vinculado a los ámbitos académicos, para estar ahora en escenarios flexibles y cambiantes; por consiguiente, ya nadie se encuentra seguro de la información que posee.

Son los sujetos quienes asumen la responsabilidad de exigir interpretaciones en el desarrollo de su vida cotidiana ante la vorágine en la información. Al participar en los medios de comunicación, además de darse a la tarea de interpretar, ponen en juego sus conocimientos, pero también sus saberes, que han sido construidos desde diversos ángulos, en distintos contextos y en diferentes momentos de su biografía, donde permanentemente surgen ideas:

En nuestro trabajo se producen nuevas ideas, a veces muy reiteradas a través del tiempo por los temas en que uno trabaja, y se va generando un conocimiento no necesariamente científico aunque yo trato de siempre tener prueba, pero con conocimiento de la realidad que a veces, no siempre, son aprehendibles por la academia; entonces se trata no solamente de conocimientos científicos, hay otro tipo de conocimientos, hay otro tipo de saberes, saberes diferentes a la academia pero siempre saberes y conocimiento (Muñoz García, entrevista 2011).

Tienen la facilidad de responder en los medios a cuestionamientos hechos desde la academia, pero también de integrar, al parecer, productos académicos susceptibles de ser evaluados:

He escrito artículos en respuesta a cuestionamientos hechos por mis alumnos. Me dan tema, me hacen una pregunta o me cuestionan lo que

estoy diciendo en clase, me hacen reflexionar, aprovecho y escribo un artículo. O sea, para mí son complementarios; es más, voy a decir más todavía, algunos de mis libros tienen muchos de mis artículos, lo que pasa es que les pongo notas de pie de página. En *México en vilo* tengo varios artículos míos puestos allí nada más que con notas de pie de página ¿sí me explico?, digo, para que me voy a quebrar la cabeza describiendo que esta revista es básicamente azul, si ya escribí sobre el color de esta revista. Si ya lo escribí pues lo agarro y lo meto porque cabe perfectamente, es como una pequeña reflexión que se va hilar a otras. (Rodríguez Araujo, entrevista 2011).

Así, conocimiento y saberes se complementan en las colaboraciones periodísticas, los dos son necesarios; por un lado, existen conocimientos adquiridos en las IES, acreditados formalmente y, por el otro, poseen saberes obtenidos en lugares informales como lectura de la prensa, conversaciones con actores centrales en la definición de ciertas comunidades o sociedades e interacción con ciertas audiencias que dan como resultado una constante retroalimentación y cuestionamiento. En sus colaboraciones periodísticas pareciera que pueden liberarse parcialmente del trabajo académico –que solo aprueba conocimiento académico o científico– y tocan terrenos que les permiten poner en juego saberes ante situaciones de coyuntura para interpretar acontecimientos emergentes que exigen una posición. Quizás habría que señalar que la fusión de saberes y conocimientos en las colaboraciones periodísticas ha favorecido la descalificación de esta actividad por parte de ciertos colegas que consideran que existe una tensión entre hacer un trabajo científico riguroso y hacer públicas sus opiniones personales usando el prestigio académico como fuente de autoridad ante los medios de comunicación.

Construir un espacio de socialización del conocimiento

La socialización del conocimiento es un proceso dinámico que continúa a lo largo de la vida del ser humano, cuando recibe un sistema de símbolos y significados que explican la realidad que el individuo internaliza para comprenderla; es un proceso de interacción con un grupo y con sus figuras-modelo, en el que se

instauran lazos afectivos importantes y se transmite, a su vez, un lenguaje y una ideología que da nombre y sentido a sí mismo y a las cosas (Fortes y Lomnitz, 1991). En ese aspecto puede considerarse que los intelectuales académicos contribuyen a esa socialización.

Es un espacio que me permite expresar mis puntos de vista sobre los temas que son de interés público vinculados al área de investigación, entonces esto es un vehículo de socialización de conocimiento y que yo – de hecho ya desde hace bastante tiempo– lo sigo haciendo porque creo que es una forma de traducir en acto la investigación académica que no se quede solo en las aulas sino poder, precisamente –a la luz de las posibilidades de los medios de comunicación–, tener una interlocución con la sociedad y tener también una retroalimentación sobre los grandes problemas nacionales relacionados, repito, con mi tema de investigación, con los temas que yo manejo (Villanueva Villanueva, entrevista 2011).

Puede proponerse el siguiente recorrido respecto de esta socialización de conocimiento en los medios:

a. El intelectual académico construye conocimiento perteneciente a su área de especialidad. Discute asuntos de coyuntura, temas emergentes o problemas de la agenda pública a partir de constructos teóricos generados en los ámbitos académicos “Escribo artículos periodísticos porque, con los años, se convirtió en una forma de darle salida a mis ideas, investigaciones, inquietudes, reflexiones. Es otra expresión de mi trabajo académico, difundirlo” (Aguayo Quezada, entrevista 2011).

b. El intelectual académico pone ese conocimiento a la disposición de un público más amplio en los medios de comunicación. Con ello, pretende explicar o interpretar los problemas que le son cercanos, que comprende mejor y que puede desarrollar con claridad en pocas cuartillas para discutirlos en sociedad, pero también con otros actores sociales y políticos para confrontar sus propias posiciones e ideas. Popper (1995) sugería que los intelectuales deberían dejar de admirar y tolerar el estilo de las palabras grandes, oscuras, rimbombantes e incomprensibles porque es una irresponsabilidad intelectual que socava el sentido común y destruye la razón. Antes esto Ordorika Sacristán opina que:

c. La idea es tratar de poder poner en un medio accesible a mucha gente una serie de opiniones que se sustentan en el trabajo de investigación, en el trabajo de reflexión sobre el tema académico que yo trabajo que es Educación Superior, pero también cómo alimenta visiones generales sobre el país en distintas coyunturas y contextos y cómo poder hacer

llegar estas opiniones y estos puntos de vista a audiencias lo más amplias posibles. Tratar de hacer llegar un conjunto de opiniones que considero –esto es relevante– son representativas de un sector de universitarios que han tenido experiencias similares a la mía de vivir la universidad en sus procesos tanto académicos como políticos y que no encontramos voz ni espacio de participación en las actuales estructuras políticas, en las formas o en los espacios que tiene el sistema político mexicano (Entrevista 2011).

d. A partir de la publicación de sus artículos el intelectual académico experimenta una retroalimentación sobre los grandes problemas nacionales. Impulsa una especie de diálogo a través de los distintos canales de comunicación que pone a su disposición, sobre todo en las redes sociales, donde interactúa constantemente, como parte de los actuales flujos de información y comunicación, lo que le permite conocer las reacciones que generan sus escritos en los diferentes estratos sociales casi de manera inmediata, en contraste, con la lentitud de la retroalimentación de las publicaciones académicas. Canales Sánchez dice que:

e. [Recibo retroalimentación por parte de mis lectores] aunque no demasiada, sí recibo algunos correos electrónicos de diferente naturaleza de gente que está implicada en lo que yo escribo o de lectores eventuales del medio. Es un tipo de retroalimentación de la gente implicada directamente pero hay otra retroalimentación de gente que no fue parte diseñadora de iniciativas pero sí que ha sufrido las consecuencias [...], entonces creo yo que han sido muchas más las retroalimentaciones que he tenido no del público genérico sino del público involucrado en el diseño del programa o medida o iniciativa a la cual yo me refería en mis textos (Entrevista 2011).

Así, puede considerarse que los intelectuales académicos contribuyen con sus opiniones en los medios de comunicación en la socialización del conocimiento para que ciertos individuos tomen decisiones y puedan cambiar de preferencias que trasciendan a distintas generaciones, pero también porque se tiene un espacio preferencial que les otorga una visibilidad mediática y les permite influir en las IES sin que, necesariamente, sus productos académicos tengan como característica principal la rigurosidad y la calidad de ciertas obras científicas.

Poseer espacios de formación o de opinión

Algunos científicos duros o experimentales han participado en los medios de comunicación para hacer divulgación de la ciencia; otros lo han hecho para ayudar a comprender o interpretar problemas que pueden impactar. Por un lado, han pretendido contribuir con un espacio de formación, podríamos decir que han visto en esta actividad una labor educativa como parte del sistema de educación continua, distanciándose de convenciones lingüísticas de su especialidad; aunque, todavía, esta actividad genera debates en torno a la importancia de considerarlos como productos académicos:

Porque yo doy la lucha de que la divulgación debe valer y esa es mi gran bandera, estoy en el nivel más alto del SNI, ahorita soy evaluadora de los demás, tenemos que encontrar maneras de evaluar la divulgación y yo ya he escrito varias cosas sobre eso. La divulgación es la educación que recibimos los adultos en toda nuestra vida, esa es la manera en la que los adultos aprendemos y dura más tiempo que los treinta años hasta el doctorado (en promedio); los siguientes sesenta años de vida se aprende de manera informal, entonces la divulgación es prioridad (Fierro Gossman, entrevista 2011).

La divulgación es la variante periodística de la comunicación pública de la ciencia y permite simplificar un conjunto de conocimientos científicos, técnicos u otros para hacerlos accesibles a una audiencia no especializada. Divulgar la ciencia va más allá de la enseñanza formal en las IES, es acercar el conocimiento en un lenguaje accesible y compartirlo con otros sujetos que pretenden comprender los avances de la ciencia en sus múltiples dimensiones. Pérez Tamayo (1988) reconocía una problemática en el flujo de la información entre los mismos científicos, lo que constituía una manifestación más de nuestro subdesarrollo. Existen algunos científicos duros que cuando opinan en los medios de comunicación consideran que deben aprovechar el espacio para tocar temas generalmente ajenos a su especialidad, pero de interés social y establecen una clara diferencia entre la divulgación y la opinión:

Los artículos en *La Jornada* normalmente no los hago con el fin de hacer divulgación, porque esa tarea la hago de otra manera, entonces no quiero

desaprovechar la posibilidad de tener este espacio, haciendo lo mismo que ya hago en otros medios. Los que hacemos ciencia tenemos una actividad totalmente distinta, se vuelve una actividad tangencial que se puede hacer en la medida de la oportunidad que den los medios de comunicación para abrir los espacios (Drucker Colín, entrevista 2011).

Parece ser que cuando los científicos duros opinan sobre política pueden generar cambios importantes. Sin embargo, son pocos los que han sido capaces de deslindarse de los beneficios y privilegios, y han optado por buscar posiciones políticas que acotan su pretendida libertad e independencia.

Ser intermediarios culturales del conocimiento

Pueden ser considerados como tales bajo la perspectiva de Bourdieu (1979). Es decir, conforman un grupo de actores sociales que permanecen en instituciones dedicadas a la venta de bienes y de servicios simbólicos. Realizan una tarea de difusión cultural en la sociedad vinculados con su consumo y median en la proliferación de objetos culturales, de información y de ofertas de consumo ante la necesidad de guías para el uso legítimo. El rol que desarrollan contribuye a fomentar un equilibrio de poder entre los distintos tipos de actores ya que poseen un capital cultural que les ayuda a traducir el conocimiento especializado a las capas sociales menos favorecidas, o bien, no especializadas:

No solo voy a las exposiciones sino, una de las razones principales por las cuales escribo semanalmente, es que me mantiene al día respecto de lo que está pasando en este medio. No veo nada más la exposición sobre la cual voy a escribir, veo varias continuamente y escojo sobre qué escribir. Generalmente tiendo a que sea positivo pero a veces es negativo (Del Conde Pontones, entrevista 2011).

Como intermediarios culturales pueden marcar, orientar o sugerir tendencias de consumo cultural, son capaces de fomentar audiencias y promover movimientos y comportamientos en el mercado nacional; es decir, son capaces de determinar conductas colectivas.

Discusión

La participación de los intelectuales académicos adscritos a IES de élite en los medios de comunicación –donde transfieren conocimiento inter, multi y transdisciplinario– produce sentidos intelectuales y sentidos académicos en estos actores. Los sentidos intelectuales han contribuido a reflexionar más allá de un entorno inmediato para ver sociedades, naciones, continentes o el mundo como un todo. Necesitan reforzar o reconocer su responsabilidad intelectual, aquella que se genera cuando se está consciente de ser un actor, un sujeto o un gestor privilegiado ante escenarios especialmente complejos y saber que se posee el vehículo adecuado para levantar la voz. Pretenden incidir en la agenda mediática con temas que pueden interesar a más de uno, donde no hay atención suficiente de las autoridades o de los propios medios de comunicación. Elevan el nivel de discusión en la esfera pública, sobre todo cuando existe un nivel de discusión muy bajo entre los actores políticos y sociales con espacios mediáticos, llamando la atención en aspectos de fondo más que de forma. Influyen en la opinión pública mediante argumentos y sustentos, o bien, comparando aspectos que se han presentado en otros países. Construyen una identidad intelectual en cada una de sus colaboraciones con la claridad de que pueden equivocarse, que pueden ser incómodos, mal vistos, demasiado críticos, insatisfechos y, algunas veces, políticamente incorrectos.

Estos sentidos son construidos con múltiples intenciones permanentemente.

Sus sentidos académicos están ligados a aspectos profesionales, a su entorno inmediato, a su práctica cotidiana en las aulas y a sus aspiraciones en un ámbito académico con relación a sus colegas y alumnos. Constantemente intentan construir interpretaciones de sentido en la prensa diaria, que se ha convertido en un espacio con fuerza para investigar, interpretar y conocer algunos aspectos de la historia y de la realidad; están interesados en generar saberes diferentes a la academia, lejos de los saberes institucionalizados y formalmente aceptados, en formatos accesibles

a quienes busquen acercarse a las interpretaciones inmediatas y cotidianas de especialistas en el tema.

Pretenden construir un espacio de socialización del conocimiento, es decir, son académicos que contribuyen a que los individuos sean socializados, que reciban un sistema de símbolos y significados en forma de géneros de opinión a través de la prensa para comprender la realidad y sentirse parte de una sociedad. Buscan poseer espacios de formación alternos a los que poseen tradicionalmente, es decir, hay una intención de divulgar la ciencia, esa vertiente periodística de la comunicación pública de la ciencia que, históricamente, han realizado, preferentemente, los investigadores duros o experimentales. Y son intermediarios culturales del conocimiento que han jugado un rol que les permite ser figuras relevantes, necesarias y frecuentes gracias a los medios de comunicación.

Estos sentidos están estrechamente vinculados con el quehacer que durante años han desarrollado en su vida académica, su principal actividad, fuente de satisfacciones, de logros y de reconocimiento. Sus construcciones de sentido no serían las mismas si fueran originadas fuera del ámbito de las IES, principio y fin de su existencia. Actualmente existe una tensión entre la producción académica y científica de los intelectuales académicos y la emisión de opiniones personales en los medios de comunicación. En términos generales, los intelectuales académicos conforman una comunidad altamente especializada que posee un capital intelectual privilegiado en la producción, preservación, transferencia y circulación de conocimiento que debiera ser utilizado para hacer de él un bien público; la mayoría de ellos pertenece a las áreas de las ciencias sociales o humanidades y, una minoría, a las ciencias duras o experimentales.

Han utilizado a su favor los beneficios académicos –su adscripción a IES de élite, su formación académica y conocimientos disciplinares y, en algunos casos, el reconocimiento que el Sistema Nacional de Investigadores les confiere– para construir un prestigio académico y extraacadémico y, a partir de ello, constituirse como una fuente de autoridad para opinar en los medios de comunicación.

Prestigios que se traducen en saber que lo que se escribe o se dice tiene una repercusión en los ámbitos del poder de decisión, que pueden ser invitados al consejo de especialistas de las distintas Secretarías, que sus nombres sean identificados en el ámbito de su interés, que sean un referente, que construyan públicamente una reputación, que reciban premios y reconocimientos por organismos nacionales e internacionales. Que las distintas dependencias del gobierno les otorgue una atención singular, que respondan a sus requerimientos de información y a sus críticas con discusiones públicas con réplicas a sus medios o con interlocuciones en lo particular. Así, desde su campo especializado de conocimiento, interpretan y profundizan sobre los acontecimientos nacionales, traducen sus conocimientos en un lenguaje accesible para los medios y el público al que van dirigidos y, de cierta forma, ponen a prueba juicios, propuestas, discursos e ideas en el gran escaparate denominado medios de comunicación, lo que les permite una visibilidad que otros colegas no tienen.

Como actualmente los medios requieren especialistas en diversos temas para opinar en distintas temáticas, debido a que la demanda de conocimiento de la audiencia es cada vez más alta, es posible afirmar que su opinión es atendida por el nivel de discusión de los temas elegidos y que el valor de su firma se sostiene, en principio, por la reputación obtenida en su ámbito académico.

Por otra parte, la mayoría de los artículos publicados en la prensa por los intelectuales académicos son utilizados, después, como producción académica, que se traduce en artículos reconocidos, libros y conferencias, pero que no necesariamente corresponde al rigor o calidad científica que exigen ciertas comisiones dictaminadoras; es decir, se han encontrado varios libros con compilaciones de su producción periodística que, al ser editados, asumen la jerarquía de productos de investigación que algunos colegas ven con recelo. Como integrantes de una élite saben que la mayor parte del conocimiento que se tiene de otras élites proviene de la información obtenida mediante la lectura de periódicos; por ello, es posible sostener que el conocimiento de las élites académicas no está al servicio solo de la audiencia en

general, sino de las estructuras políticas que requieren su construcción cognitiva para la resolución de problemas. Así, muchos de los académicos de élite son requeridos por partidos políticos como asesores externos, como legitimadores de decisiones, como portavoces en los medios de comunicación y como enlaces con la academia, sobre todo durante las campañas presidenciales, lo que pone en duda su pretendida independencia. A pesar de ello, consideran que mantienen un discurso que, para que sea exitoso ante la sociedad, debe estar a contracorriente del discurso público dominante. Saben que el poder está relacionado con el control y el control del discurso implica un acceso preferencial a su producción, por consiguiente, a sus contenidos y su estilo y, por último, a lo que piensa el público; por eso, buscan un espacio en los medios con el supuesto fin de equilibrar la balanza discursiva; aunque algunos colegas piensan que son la crítica tolerada del sistema –ya sea de manera individual o en grupo–, el referente para decir que es posible ejercerla en nuestro país.

Bibliografía

- Alvarado, Patricia Esperanza, “Los *rankings* mundiales universitarios. Su prestigio académico y el interés público”, en *DIDAC*, 1 de enero, núm. 55, México, Universidad Iberoamericana, 2010, disponible en http://www.ibero-publicaciones.com/didac/articulo_detalle.php?
- Asiain, Aurelio, “Prólogo” en *La palabra liberada*, Octavio Paz y Enrique Krauze (Coords), Coordinación Editorial Fernando García Ramírez, México, Espejo de Obsidiana, 1991.
- Bauman, Zygmunt, *Identidad*, España, Lozada, 2005.
- Berger, Peter, Thomas Luckmann, *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*, Barcelona, Paidós, 1997.
- Bourdieu, Pierre, *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1979.

_____, *Homo Academicus*, México, Siglo XXI, 2009.

Camarena, María Elena y Tunal, Gerardo, "El estudio de la vida cotidiana como expresión de la cultura", en *Revista del Centro de Investigación*, México, Universidad La Salle, 2006, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34282910>

Casillas, Miguel Ángel y De Garay, Adrián, "El contexto de la constitución del cuerpo académico en la educación superior 1960-1990", en Gil Antón, Manuel *Académicos: Un botón de muestra*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 1992.

Castells, Manuel, *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*, volumen 2, España, Alianza Editorial, 1999.

Chávez-Hita, Adriana, "Los periódicos virreinales como fuentes para el estudio de la población de origen africano en Veracruz", en Del Palacio, Celia (coord), *La prensa como fuente para la historia*, México, Conacyt-Porrúa, 2006.

Chomsky, Noam, *La responsabilidad de los intelectuales y otros ensayos históricos y políticos: Los nuevos mandarines*, Madrid, Ariel, 1974.

Coccia, Fillipo, "De la conciencia de la crisis a la crisis de la conciencia. El final del *shi* y el nacimiento del *zhisfenzi*", en Coccia Fillipo, *Los intelectuales y el poder en China*, Madrid, Trotta, 1997.

Dalton, Roque, "La responsabilidad del intelectual con su pueblo", en Dalton, Roque, *El compromiso del intelectual*, México, Editorial Nuestro Tiempo, 1979.

Del Palacio, Celia, *La prensa como fuente para la historia*, México, Conacyt-Porrúa, 2006.

Fals Borda, Orlando, *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, México, Editorial Nuestro Tiempo, 1970.

Fortes, Jaqueline y Lomnitz, Larissa, *La formación del científico en México. Adquiriendo una nueva identidad*, México, Siglo XXI, 1991.

Giménez, Gilberto, *La teoría y el análisis de la cultura*, México, Secretaría de Educación Pública-Universidad de Guadalajara-COMECOS, 1986.

_____, "Identidades en globalización", en *Espiral*, volumen VII, número 19, septiembre-diciembre, 2000, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13801902>

Hernández, Rogelio, "Los intelectuales y las transiciones democráticas", en Hofmeister, Wilhem y Mansilla, H.C.F. (eds.) *Intelectuales y política en América Latina. El desencantamiento del espíritu crítico*, Argentina, Konrad Adenauer Stiftung-Homo Sapiens Ediciones, 2003.

Hofmeister, Wilhem y Mansilla, H.C.F. (Eds.), *Intelectuales y política en América Latina. El desencantamiento del espíritu crítico*, Argentina, Konrad Adenauer Stiftung-Homo Sapiens Ediciones, 2003.

Le Goff, Jaques, "La historia de las mentalidades. Una historia ambigua", en Le Goff, Jaques, *Hacer la historia, III: Nuevos objetos*, Barcelona, Laia, 1978.

Lida, Clara, *Una inmigración privilegiada. Comerciantes, empresarios, y profesionales españoles en México en los siglos XIX y XX*, México, Alianza América, 1994.

Lomnitz, Claudio, "Identidad", en Lomnitz, Claudio (Dir.), *Términos críticos de sociología de la cultura en Carlos Altamirano*, Argentina, Paidós, 2002.

Mansilla, H.C.F. "Intelectuales y política en América Latina", en Hofmeister, Wilhem y Mansilla, H.C.F. (eds.), *Intelectuales y política en América Latina. El desencantamiento del espíritu crítico*, Argentina, Konrad Adenauer Stiftung-Homo Sapiens Ediciones, 2003.

- McCombs, Maxwell y Donald Shaw, "The Agenda-Setting Function of Mass-Media", en *Public Opinion Quarterly*, Oxford University Press, 1972.
- Medina Echavarría, José, *Responsabilidad de la inteligencia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- Mendoza, Javier, *Los conflictos en la UNAM en el siglo XXI*, México, UNAM-Plaza y Valdés, 2001.
- Mills, Wrigth, "La responsabilidad política de los intelectuales", en Careaga, Gabriel (comp.), *Los intelectuales y el poder*, México, SEP-Setentas, 1972.
- Ordorika, Imanol y Rodríguez, Roberto, *Evaluación institucional en la UNAM*, México, UNAM, 2010.
- Ortega y Gasset, José, *La rebelión de las masas*, México, Porrúa, 2005.
- Palacio del, Celia, *La prensa como fuente para la historia*, México, Conacyt-Porrúa, 2006.
- Palacios, Guillermo, *Los intelectuales posrevolucionarios y la construcción sociocultural del «problema campesino» en los años treinta*, tomo I y III, número 36-38, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1995.
- Pérez Tamayo, Ruy, "El uso de la información científica en México: conclusiones", en Pérez Tamayo, Ruy, (coord.), *Investigación e información científicas en México*, México, UNAM, 1988.
- Popper, Karl, *En busca de un mundo mejor*, España, Paidós, 1994.
- Ricoeur, Paul, *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, México, Siglo XXI Editores-Universidad Iberoamericana, 2003.
- Romero, Francisco, "Sobre la historia de las ideas", en *La estructura de la historia de la filosofía y otros ensayos*, Buenos Aires, Losada, 1967.

- Sampedro, Víctor, *Opinión pública y democracia deliberativa. Medios, sondeos y urnas*, España, Istmo, 2000.
- Savater, Fernando, *La aventura de pensar*, México, Debate, 2008.
- Serrano Migallón, Fernando, *La inteligencia peregrina. Legado de los intelectuales del exilio español en México*, México, Academia Mexicana de la Lengua, 2006.
- Stevenson, Nick, *Culturas mediáticas: teoría social y comunicación masiva*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998.
- Vuelta Babolin, Sante, *Producción de sentido*, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, 2005.
- Wallerstein, Immanuel, *Las incertidumbres del saber*, Barcelona, Gedisa, 2005.
- Wolton, Dominique, “La comunicación política: construcción de un modelo”, en Jean- Marc Ferry y Dominique Wolton, *El nuevo espacio público*, México: Gedisa, 1998.
- Zermeño, Guillermo, “La invención del intelectual en México”, en Roberto Blancarte (coord.), *Los grandes problemas de México. Culturas e identidades*, tomo XVI, México, El Colegio de México/70 aniversario, 2010.

Entrevistas

- Dr. Alejandro Canales Sánchez, investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México. 2011, 31 de mayo, Ciudad de México.
- Dra. Julieta Fierro Gossman, investigadora del Instituto de Astronomía. Universidad Nacional Autónoma de México. 2011, 24 de junio. Ciudad de México.
- Dr. Humberto Muñoz García, investigador del Instituto de Investigaciones Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México. 2011, 8 de agosto. Ciudad de México.

- Dr. Imanol Ordorika Sacristán, investigador del Instituto de Investigaciones Económicas. Universidad Nacional Autónoma de México. 2011, 2 de septiembre. Ciudad de México.
- Dr. René Drucker Colín, investigador del Instituto de Fisiología Celular. Universidad Nacional Autónoma de México. 2011, 7 de septiembre. Ciudad de México.
- Dr. Ernesto Villanueva Villanueva, investigador del Instituto de Investigaciones Jurídicas. Universidad Nacional Autónoma de México. 2011, 7 de septiembre. Ciudad de México.
- Dr. Octavio Rodríguez Araujo, académico de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México. 2011, 21 de septiembre. Ciudad de México.
- Dra. Teresa del Conde Pontones, investigadora del Instituto de Investigaciones Estéticas, Universidad Nacional Autónoma de México. 2011, 4 de octubre. Ciudad de México.
- Dr. José Carreño Carlón, académico del Departamento de Comunicación. Universidad Iberoamericana. 2011, 10 de octubre. Ciudad de México.
- Dr. Sergio Aguayo Quezada, investigador del Centro de Estudios Internacionales. El Colegio de México. México, D.F., miércoles 19 de octubre de 2011.
- Dr. Lorenzo Meyer Cosío, investigador del Centro de Estudios Internacionales. El Colegio de México. México, D.F., miércoles 14 de diciembre de 2011.

CAPÍTULO III

Las políticas de equidad en la Educación Media Superior en México (1994-2012)

[Javier Rafael García García](#)

Este capítulo explora el funcionamiento de las políticas de equidad hacia la Educación Media Superior (EMS) escolarizada en México; el periodo de estudio abarca el comprendido entre los años 1994-2012, analizamos la forma como ha operado la equidad en el acceso, la permanencia y egreso de los estudiantes en la EMS.

En la historia de México se registra como hecho innegable la búsqueda de la igualdad entre los mexicanos, elemento esencial para avanzar hacia el objetivo de la creación de condiciones viables que permitan el acceso a la educación. De esta manera asistir a la escuela en México, sobre todo a la educación pública en su bachillerato, constituye para muchos jóvenes uno de los pasos más importantes y difíciles de transitar, según algunas de las cifras que más adelante se expondrán, resulta ser el nivel educativo que más estudiantes no logran superar.

Siendo la educación uno de los principales factores de equidad social, existe la responsabilidad de su cuidado y preservación. Corresponde, particularmente a los actores políticos encargados de las instituciones del Estado dicho cuidado, mientras que la instrumentación didáctica es tarea de los profesores. Así, las mejores formas y condiciones de acceso, equidad, permanencia y egreso en la EMS se despliega en dos planos, por una parte el

diseño político y, por el otro, la instrumentación didáctica, procesos que no necesariamente son consistentes.

De esta manera, el Estado mexicano, como conjunto de instituciones políticas, tiene dentro de sus facultades relevantes dotar de contenido, orden y sentido, los intereses e inquietudes educativas formulados por los jóvenes estudiantes. Este mandato se concreta por medio del diseño de políticas públicas cuyo proceso constituye uno de los asuntos más relevantes que el Estado realiza. No obstante esta facultad y la claridad de esta tarea, convertir las necesidades sociales en expresión política operativa con capacidad de promover un marco jurídico, social y educativo que garantice esos derechos ciudadanos mínimos, resulta hoy un desafío por resolver.

La materialización de la equidad en la EMS no es sencilla y para alcanzarla no ha sido suficiente la voluntad política de la clase gobernante, ni el diseño de las mejores políticas públicas. La historia de la educación en México muestra las grandes dificultades para lograr dicho objetivo. Derivado de lo anterior, prevalece una deuda histórica en torno a la equidad educativa, en especial en el caso de la EMS. Baste señalar que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) consideró que la inequidad es el problema más relevante que se presenta en la EMS en México (INEE, 2011).

Los jóvenes que acceden a la EMS en México están siendo educados en condiciones pedagógicas diferenciadas, la apropiación educativa es un proceso donde, para una gran parte de los jóvenes del bachillerato, enfrentan el imposible pedagógico, social y político que garantice condiciones de igualdad entre los individuos que ingresan y permanecen en la EMS en México. En este contexto, bien vale preguntar ¿si la EMS puede atenuar y disminuir dicha desigualdad?

Norberto Bobbio (2007) afirma: “Todos tenemos que ser iguales en algo. Y ese algo es el mínimo civilizatorio que la sociedad demanda a sus instituciones”. Toca de esta manera al Estado y a sus instituciones garantizar la equidad como mínimo civilizatorio. Por ello, una primera consideración que permita atenuar y tratar de arreglar los diversos problemas de la EMS en México es colocar el

asunto a nivel del Estado y volver a la política –como el instrumento indicado que tienen los diversos grupos de expresión de la voluntad general– para dirimir y construir las políticas pertinentes y viables que garanticen la posibilidad del cambio del funcionamiento que la EMS demanda.

Ante este escenario, varias preguntas son pertinentes. ¿Qué elemento ha fallado en el diseño de las políticas? ¿Existen y prevalecen formas estructurales de organización, coordinación y funcionamiento del sistema en su conjunto que imposibilitan la efectividad para garantizar mayores niveles de equidad en la EMS? ¿Falta voluntad política para implementar las acciones necesarias y pertinentes para mejorar la EMS?

¿Han fallado los actores, profesores y alumnos, en la instrumentación de las políticas?

Este documento constituye un primer esfuerzo por sistematizar posibles repuestas. Se toma en consideración la literatura existente durante el periodo de 1994 a 2012. Para fines de su organización el texto se compone de tres partes. La primera atiende los estudios hechos por los investigadores acerca del tema; la segunda presenta una caracterización de los principales rasgos cuantitativos y cualitativos de la EMS en México; la tercera aborda la tesis que se sostiene en el documento y sus argumentos.

El abordaje del tema investigado

La revisión de la literatura académica existente en el periodo de 1992 a 2012 acerca de la EMS, muestra la poca existencia de estudios sistematizados, sobre todo si se toma en cuenta la producción de libros y artículos especializados en revistas arbitradas. En gran parte de las instituciones de investigación educativa la temática presentaba, durante ese periodo, un importante abandono, situación que se puede advertir en temas como el financiamiento, la pertinencia de los estudios, exploraciones sobre la equidad, así como propuestas alternativas sobre los posibles cambios en el diseño de políticas de cobertura y equidad.

Durante el periodo estudiado se destaca la revisión realizada por Villa Lever (2003) y es importante por representar el primer ejercicio que sistematiza el campo de conocimiento de la temática, mismo que comprende la década abordada en este trabajo. La investigadora presenta a la EMS como un aspecto poco estudiado, advierte que “la mayoría de los estudios analizados trabajan sobre todo a partir del diseño de la política y hacen una evaluación de todos o de una parte de los objetivos y metas que se plantea” (2003:177).

De su indagatoria anota el hecho que de un total de 83 documentos solo 11 libros se remiten al tema en su totalidad; 30 capítulos de libro; cinco artículos de revista; ocho tesis, de las cuales tres son de licenciatura y cinco de maestría; así como dieciseis documentos oficiales; de los cuales siete fueron publicados por la Secretaría de Educación Pública, seis por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP); uno por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), uno por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y uno por el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Un dato que sobresale es que ninguna tesis de doctorado aborda el tema.

Los documentos revisados por la autora son clasificados en seis temáticas: globalización y desarrollo nacional; los cambios estructurales y la EMS; la misión y la identidad de la EMS; la estructura curricular; los contenidos y los profesores de la EMS; el mercado de trabajo y el empleo de los egresados de la EMS; los jóvenes y la EMS; las modalidades de la EMS y sus instituciones. (Villa Lever, 2003:129).

La misma investigadora comenta sobre la escasez de temas como los debates teóricos que alimenten conceptualmente los análisis sobre el diseño, la operación y la evaluación de las políticas hacia la EMS. Por otro lado, plantea la necesidad de realizar investigaciones que aborden los problemas de la EMS de manera integral y completa, así como investigaciones colectivas que posibiliten una mirada complementaria desde ángulos diversos.

Lo expuesto refiere un perfil débil sobre el saber y construcción teórica del campo de conocimiento durante la década, lo que permite sugerir que el tema de las políticas de equidad en la EMS podría aparecer, en los siguientes años, como un asunto relevante para su reconocimiento y comprensión. Así, en materia de instituciones dedicadas a la investigación de la EMS, varias de las instituciones de investigación educativa, en los siguientes años, incorporan poco a poco la temática como campo de exploración, dentro de las cuales vale citar las del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM; el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV), del Instituto Politécnico Nacional (IPN); el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana; el Posgrado de Pedagogía de la UNAM; la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA).

En el mismo tenor, cobra relevancia el trabajo que ha venido realizando el Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE), también, dos Seminarios de la UNAM: por un lado, el Seminario de Educación Superior (SES) y el Seminario de Investigación en Juventud (SIJ), mismos que sin ser parte de sus temáticas han atendido tópicos sobre jóvenes y la EMS.

Resalta el énfasis que varios organismos internacionales han conferido a la EMS: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Banco Mundial (BM).

En materia de informes sobre el estado que guarda la EMS en alguno de sus aspectos, destacan los que realizan instituciones como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) del que se desprende año con año el Panorama Educativo de México. En varios de sus informes recientes presenta uno que atiende los informes de los principales indicadores educativos; la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP (SEMS); los informes del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación

Superior A.C. (CENEVAL); el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior A. C. (COPEEMS); el Programa Nacional de Formación de Profesores de Educación Media Superior (PROFORDEMS); la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), entre otras.

Recientemente dos números de revistas dedicados a la EMS tienen un lugar especial (Villa Lever, 2000; Márquez, 2012). Este último documento presenta dos entrevistas a investigadores sobre el tema (Villa Lever, 2012; Lozano, 2012). Asimismo, sobre el tema de las políticas y contenidos destaca el artículo de Velázquez (2004). El libro de Zorrilla (2010b) atiende las intervenciones desde la formación en el aula y realiza uno de los estudios mejor documentados en torno a las intervenciones pedagógicas del trabajo colectivo desde los salones de clase de la EMS. Vale la pena señalar que el libro de Zorrilla expone la trayectoria, organización, regulación y funcionamiento de la EMS, sobresale de lo expuesto por el autor la prioridad que el Estado ha conferido al factor político del diseño de las políticas y su organización, pero mostrando indiferencia en lo formativo, así como la caracterización a detalle del papel que le ha conferido la SEP a la equidad y la labor que la EMS ha desempeñado en la reproducción de iniquidades en las trayectorias educativas de los estudiantes del bachillerato mexicano.

Finalmente, se han desarrollado esfuerzos muy importantes para estudiar el papel que desempeñan los jóvenes como estudiantes en dicho nivel educativo (Weiss, 2012; Bendit, Hahn y Miranda, 2010). En este mismo tema se destaca la tesis doctoral de Guerrero (2008).

La equidad: asunto de Estado

Durante los primeros años del siglo XXI el Programa Sectorial de Educación (2007-2012) de Felipe Calderón, enfatizó a la búsqueda de la igualdad educativa con la pretensión de lograr una mayor equidad y cobertura educativa. El presidente Calderón en un intento por generar una mejor operación de la EMS en el año de 2009 promulgó la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS),

así como la obligatoriedad universal de la EMS en el año de 2012 (Ley Reglamentaria del Artículo Tercero Constitucional). Estos dos aspectos aparecen como los cambios más importantes a este nivel educativo, pues se instala al bachillerato en México como un asunto de Estado, por lo menos en términos jurídicos y proponen un diseño de políticas específicas para consolidar este nivel educativo.

En este mismo sentido, la propuesta actual de políticas educativas del bachillerato del presidente Peña Nieto concede especial atención a la cobertura, a la disminución de la deserción escolar y egreso de una mayor cantidad de jóvenes. De esta manera, la equidad en el acceso, la permanencia y egreso de los estudiantes en la EMS constituyen una apuesta relevante del Estado en los recientes años.

Con lo referido, el tema de la equidad del sistema educativo mexicano en el bachillerato adquiere centralidad para ser estudiado, desde el gobierno de Felipe Calderón mediante la RIEMS y la obligatoriedad del bachillerato se iniciaron los trabajos de reforma al nivel, los cuales establecen una línea de continuidad con la reforma de 2014 del actual presidente Enrique Peña Nieto. En conjunto estas reformas buscan atender a un mayor número de jóvenes, sentar las bases curriculares y de infraestructura para que permanezcan, ya que la EMS se constituye en el principal puente de tránsito a la universidad.

No obstante, los números muestran avances mínimos en cobertura, permanencia y egreso, la persistencia del problema de inequidad es una realidad que tiene raíces sociales y de diversa índole que prevalecen, mismas que hacen que las oportunidades educativas de acceso a la EMS no estén igualmente distribuidas.

Los rasgos cuantitativos y cualitativos sobre la EMS en México

En el año de 2017 se celebrarán en México los 150 años del nacimiento de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Estos estudios de bachillerato tienen su raíz histórica en el periodo del

presidente Benito Juárez, quien el 2 de diciembre de 1867 expidió la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, en la cual se establecía la fundación de la ENP, vale la pena anotar que los estudios que se impartirían serían los correspondientes para poder ingresar a la Escuela de Altos Estudios, que a la postre se convertiría en 1910 en la Escuela Nacional de Altos Estudios. Lo anotado es relevante porque, en 1924, dicha escuela dará origen a la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Durante el siglo XX en México, poco a poco, fueron surgiendo una variedad de instituciones de educación media superior. Este periodo se desarrolló en el marco de tensiones diversas sobre los fundamentos y modalidades del bachillerato, que para el día de hoy, presentan un mosaico heterogéneo de escuelas de orígenes diversos, así como de propósitos y modalidades educativas diferenciadas. Los rasgos característicos más visibles de la EMS en México se pueden enmarcar en lo que Puiggrós (2006) ha venido llamando el desarrollo desigual, asincrónico, heterogéneo y combinado de los sistemas educativos de los países de la región, estos rasgos caracterizan el surgimiento y trayectoria seguida por la EMS en México.

La EMS escolarizada en México tiene relevancia e institucionalidad consolidada, no obstante, algunos elementos contrastantes ilustran el desarrollo desigual, asincrónico, heterogéneo y combinado del bachillerato mexicano; destaca la presencia de tres modelos educativos: bachillerato general, bachillerato tecnológico y el bachillerato profesional técnico; los tres muestran una variedad de modelos educativos y curriculares, modalidades, recursos diferenciados, así como medios y fines disímiles en las formas de hacer llegar los servicios educativos.

Por otro lado, destaca la persistencia de problemas no resueltos, entre los que se puede subrayar la incapacidad de su cobertura universal. A pesar de que las cifras son estimadas por diversas instituciones, hoy se tiene de acuerdo al INEE una cobertura del 70%, lo que quiere decir que tres de cada diez jóvenes se quedan rezagados. Este dato es un rasgo esencial de la inequidad en el acceso, en tanto que las políticas de selección tratan por igual,

a través de pruebas tipo filtro, a estudiantes que social y pedagógicamente son desiguales; la baja calidad educativa de la EMS, se advierte según diversas experiencias de aplicación de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales; por otro lado, los problemas del bajo financiamiento y el escamoteo reiterado de cada año; los altos niveles de reprobación; así como los problemas que se presentan derivados de la heterogeneidad de modelos curriculares y educativos; la poca movilidad estudiantil, la desarticulación y falta de coordinación del nivel educativo, la falta de un programa sólido e integral de formación de profesores; también, el drama que constituye el abandono escolar de una parte importante de jóvenes. Todo ello muestra un panorama complejo, lleno de claroscuros y, en no pocas ocasiones, la EMS se vuelve presa fácil de las críticas de diversos actores políticos, medios de comunicación y sociedad en su conjunto.

Con todo esto, el periodo que comprende los tres sexenios más recientes (1994-2012) destaca por el notable aumento de la cobertura educativa, expresada en el incremento de escuelas y profesores, tal como se puede advertir en la siguiente tabla:

Tabla 1. Evolución del crecimiento de estudiantes, profesores y escuelas, 1994-2012

Categoría/ciclo	1994-1995	2000-2001	2006-2007	2010-2011	2011-2012
Estudiantes	2,343,477	2,955,783	3,742,943	4,187,528	4,333,389
Profesores	166,921	10,033	258,939	278,269	s/d
Escuelas	7,033	9,761	13,194	15,110	s/d

Fuentes: Las cifras de las primeras tres columnas tienen como fuente al INEE, 2011:58; mientras que la cifra estimada sobre estudiantes del ciclo 2011-2012 tiene como fuente las *Estadísticas Básicas del Sistema Educativo Nacional* de la Dirección General de Personal (DGP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), 2012. Documentos consultados el 29 de marzo de 2013.

El crecimiento de la cobertura, en términos de porcentaje, se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 2. Porcentajes de crecimiento de estudiantes, profesores y escuelas, 1994-2012

Categoría/periodo	1994-2000	2000-2006	2006-2012
Estudiantes	26.1	26.6	11.9
Profesores	25.8	23.3	7.5
Escuelas	27.9	35.2	14.5

Fuente: *Ibidem*

Es notoria la baja sensible que experimenta la cobertura durante el sexenio del expresidente Calderón, probablemente esta sea una de las razones para tomar la decisión de implementar la obligatoriedad de la Educación Media Superior.

No obstante este crecimiento, vale la pena citar algunas cifras relevantes que refiere el documento donde se puede advertir el desarrollo desigual y diferenciado de la EMS. De la matrícula total del sistema educativo mexicano correspondiente al ciclo escolar 2010-2011 (29,823,979 alumnos) el 14% de ese total (4,187,528 jóvenes) son estudiantes de la EMS, mismos que representan 61.8% de la cobertura correspondiente por edad (15-18 años) del bachillerato. Al mismo tiempo, la distribución refiere que 90% de los estudiantes inscritos en los tres modelos educativos ofertados, realiza sus estudios en comunidades de mejores condiciones de vida. Las cifras ilustran la precariedad y abandono de la EMS en México, pudiendo afirmar que la forma de distribución geográfica del bachillerato, su cobertura y el desarrollo en sus diferentes recursos coincide con los altos grados de desigualdad y diferenciación de la sociedad en su conjunto.

Los datos siguientes abonan a lo anotado, el 40% de los estudiantes son atendidos en instituciones de menos de 100

alumnos; mientras que las escuelas federales y autónomas, al ser las más grandes, concentran 57.2% de la matrícula. Mientras que el 61% de la matrícula de la EMS cursa sus estudios en el bachillerato propedéutico; el 30% lo realiza en el bachillerato tecnológico y solo el 9% es atendido por el CONALEP.

El comportamiento de las tasas de absorción, deserción y cobertura se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 3. Tasas de absorción, deserción y cobertura, 1994-2012

Ciclo/variable	Absorción	Deserción	Cobertura 16-18 años
1994-1995	87.9	19.3	38.9
2000-2001	93.3	17.5	48.4
2011-2012	99.5	14.4	69.3

Fuente: DGP, SEP (2011:30).

Ahora bien, es interesante destacar que el porcentaje de deserción para el ciclo escolar 2010-2011 fue de 625,142 estudiantes y que constituye 14.93% del total de alumnos (SEP, COPEEMS, SEMS, 2011); mientras que la eficiencia terminal incluye dos terceras partes de los alumnos matriculados de inicio. Interesa señalar que de la población de 6.7 millones de jóvenes de entre 15 y 17 años de edad que el INEE estima que existen en México, queda fuera de la EMS una cifra cercana a los tres millones de jóvenes conforme a las mismas fuentes consultadas.

En materia de financiamiento educativo a la EMS, Lozano (2009) muestra con cifras de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), que la educación básica ha sido el nivel educativo que ha contado con los porcentajes de presupuesto más altos, seguido por la educación superior, mientras que, al final, la EMS emerge como el nivel educativo con el menor presupuesto. Los porcentajes que muestra para probar esta tendencia son los referidos al periodo de 1995 y 2005. Datos que expone en una gráfica con las siguientes

cifras: para la educación básica se asignó un porcentaje de 52.4 para el año 1995, mientras que para el año 2005 fue de 63.8%; para la educación superior fue de 18.1% y 18.6%, respecto a los mismos años; en cuanto a la EMS, sus porcentajes fueron de 12.9 y 10.1, respectivamente.

Según las cifras de la SHCP, el gasto para la educación básica se mantiene en el presupuesto de egresos del año 2012 como el más importante, ya que representará 60% del total; en segundo lugar se coloca el gasto en educación superior, que representará 16%; mientras que se asignará 13% a la EMS.

La tendencia histórica mostrada en el gasto educativo es muy consistente en los porcentajes destinados, situación que revela que la EMS no fue considerada como parte de las prioridades políticas y presupuestarias de los distintos gobiernos durante el periodo 1992-2012.

La política más relevante que ha venido justificando los procesos de selección y exclusión de los aspirantes al bachillerato en México es la misma que ha venido operando como brazo político-pedagógico y que llevó a cabo el concurso de selección de aspirantes a cursar la EMS en la zona del valle de México a través de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). Integrada en el año 1996, esta Comisión lleva a cabo, desde ese año, la prueba el Examen Único de Ingreso (EXANI), cuya utilidad en la zona metropolitana de la Ciudad de México ha servido para ingreso y selección de los estudiantes a las diferentes instituciones de EMS. Es un filtro pedagógico que selecciona a los estudiantes para canalizarlos a las diferentes instituciones educativas de la zona del valle de México.

A casi veinte años de las aplicaciones de pruebas del EXANI, el hecho es que está legitimada como la prueba filtro más importante para los estudiantes de la EMS; sin embargo, diversos datos muestran avances menores en el número de estudiantes de nuevo ingreso. Por otro lado, se puede observar que los resultados de la pruebas no han sido considerados por las políticas como elementos de mejora, antes bien las políticas de evaluación del ingreso se han servido de los resultados de los exámenes para justificar la

segmentación de los jóvenes y las instituciones, acentuando la desigualdad de la EMS y de sus comunidades.

Lo anotado, refiere que poco se ha aprendido de las experiencias que arrojan las evaluaciones y que se ha abandonado por completo el carácter de mejoramiento que tienen. Por el contrario, se infiere que el Estado mexicano ha venido operando una serie de políticas que reflejan apatía e indiferencia sobre la operación y resultados de este nivel educativo, mismo que desviste el carácter selectivo y punitivo de dichas políticas.

En este contexto de evaluaciones de todos los procesos y a todos los sujetos de selección, el debate sobre la calidad se extravía, se olvida o pasa a segundo plano, situación que permite que el debate entre equidad, universalidad y selectividad quede marginado de la discusión académica y política, sin que se advierta un intento por modificar las políticas que han configurado su persistencia y reproducción.

Así, saltan en principio varias preguntas: ¿cuáles son los límites del acceso?, ¿cómo son utilizados los criterios pedagógicos para crear un esquema de selección más centrado en lo político? Las diferencias sociales, culturales y académicas con las que acceden al nivel de bachillerato los diversos grupos de jóvenes ilustran el hecho de que han sido usadas para subrayar sus diferencias sociales, como una selección natural de los jóvenes; por lo mismo, vale la pena desplazar la discusión hacia el debate en la construcción de las políticas más viables y pertinentes para atender su solución.

Plantear el asunto de la equidad desde el acceso es fundamental cuando solo seis de cada diez aspirantes obtienen un lugar, los cuatro restantes pasan a engrosar las filas de los jóvenes que tienen, en el menor de los casos, un futuro incierto. También vale el reconocimiento sobre la desigualdad en el sentido de que los jóvenes son tratados como iguales por las políticas de selección cuando son desiguales en múltiples aspectos, sobre todo en lo que se refiere a lo pedagógico y social.

Se puede afirmar, entonces, que las políticas de equidad, instrumentadas de 1992 a 2012, son portadoras de una contradicción fundamental derivada, por un lado, de la meta de

alcanzar la cobertura universal del nivel educativo para el periodo de 2012 a 2022, misma que es opuesta a la operación de procesos de selección que constituyen el filtro más importante de diferenciación y exclusión de los jóvenes. De esta manera, el diseño de las políticas de equidad en la EMS, así como la estructura administrativa y de gestión, la operación de las políticas y su funcionamiento y los resultados en el acceso, permanencia y egreso en cualidades y cantidades son modestos e incluso calificados por muchos como deficientes. Este diagnóstico obliga a una conclusión evidente: el bachillerato mexicano no está produciendo una mejora de la equidad, ni con respecto a los niveles de logro educativo.

La evidencia de diversos datos de las pruebas ENLACE (2012), EXANI (2012), así como las estadísticas del INEGI arrojan información suficiente sobre los bajos niveles de desempeño de la EMS, sobre todo para materias como matemáticas, lectura y redacción, mismas que tienen una tarea prioritaria en el manejo de las operaciones matemáticas elementales y en la comprensión lectora de las personas.

En este escenario de resultados poco alentadores, la persistencia de los problemas señalados, así como de políticas contradictorias de cobertura, pinta un panorama poco alentador para muchos de los jóvenes que continúan en su camino a la universidad. Es aún mayor el drama para quienes son expulsados del sistema educativo que los deja en el terrible desamparo.

La tesis sobre la desigualdad en el bachillerato mexicano

Sostenemos que la tesis de que el desempeño del Estado mexicano en el diseño e instrumentación de las políticas que promueven la equidad en la EMS (1994-2012), así como sobre el conjunto de elementos de estructura de poder y funcionamiento de la EMS, generan un orden institucional en cuya operación y funcionamiento persiste la inequidad, la poca eficiencia y eficacia en sus resultados académicos.

La persistencia de la inequidad de la EMS constituye un signo de que el asunto tiene aristas de tipo político, pedagógico y de estructura operativa del sistema en conjunto, en convergencia con este planteamiento Zorrilla sostiene la hipótesis con matices históricos: “La estructura de poder del Estado posrevolucionario para la EMS está orientada a la atención a la demanda de estudios de este tipo, bajo criterios políticos” (2010a:180). Para argumentar lo dicho, Zorrilla muestra con evidencias de operación de la EMS que su estructura de funcionamiento y coordinación privilegian lo político y descuidan lo formativo, por lo que concluye que “Tras una revisión considerable de las características, antecedentes, trayectoria y resultados fundamentales del funcionamiento del sistema de la EMS mexicana, se justifica contemplar una perspectiva moderadamente optimista ante un panorama muy preocupante a escala nacional” (2010a:288).

Los datos señalados anteriormente son consistentes en la persistencia de la inequidad y pobres resultados de la EMS, los cuales tienen como contexto ampliado la forma de organización del sistema educativo. Las reformas comprendidas en el periodo de 1992-2012, no solo presentan huellas históricas de la organización y funcionamiento de la EMS desde su nacimiento, también las reformas más recientes se levantaron conservando las viejas estructuras de organización del poder y su funcionamiento, por lo que mantienen los bajos niveles de la EMS, acentuado gran parte de los indicadores de calidad, situación que ha venido derivando en problemas de desempleo, subempleo, bajos salarios y otras expresiones dramáticas que se reflejan en lo individual y familiar de los jóvenes.

Las políticas de equidad en la EMS han operado mediante una serie de mecanismos y dispositivos que han mantenido la actual distribución desigual de oportunidades, el EXANI constituye el instrumento de selección que justifica pedagógicamente la persistencia de esta estructura de organización que ha reproducido o ahondado para muchos las desigualdades. Esta organización condiciona el reparto de presupuestos y el acceso de los jóvenes a la EMS, situación que tiene derivaciones importantes en la calidad y

pertinencia de los estudios brindados en los diversos bachilleratos ofertados.

Las dificultades y fallas de la EMS constituyen serios escollos que condicionan el funcionamiento que prevalece en el manejo diferenciado, diversificado, desarticulado, centralizado horizontal y verticalmente en sus diferentes instituciones y entre los subniveles de la EMS. Así, se puede observar la presencia de propósitos educativos diferenciados, así como, la falta de mejores y más viables mecanismos de coordinación y gestión para atender un sistema de EMS tan grande, complejo y diverso como el que presenta en la actualidad, pero sobre todo, se observa en la estructura de las relaciones de poder que el Estado mantiene con el conjunto del sistema.

Frente a este sombrío panorama sobre el bachillerato mexicano, las autoridades han venido señalando una serie de avances que muestran los diversos indicadores educativos, mismos que se enarbolan en comentarios y entrevistas periodísticas de Rodolfo Tuirán, subsecretario del EMS. No obstante que se reconocen ciertos avances en una mayor cobertura, permanencia y egreso, bien valdría la pena la autocrítica del propio subsecretario en el sentido de reconocer la persistencia de problemas no resueltos, otros que han venido derivando de las políticas y sus deficiencias, así como de las debilidades de organización, funcionamiento errático y ambiguo del sistema educativo.

Los resultados que proporcionan las diversas pruebas estandarizadas y los organismos de información nacional, constituyen fuentes valiosas para discutir un diseño de políticas que permita un cambio de rumbo en la EMS, postergar su discusión o seguir manteniendo el actual esquema de diseño de políticas, es tanto como repetir los errores cometidos. Mucho depende el futuro inmediato de la suma de voluntades de los actores políticos del régimen para diseñar políticas más asertivas, viables y pertinentes, también de profesores y estudiantes en su capacidad de mostrar imaginación, rigor académico y solidez en las tareas de aprender y enseñar en estos contextos tan complejos y exigentes que toca a todos construir.

Bibliografía

- Aguilar, Jesús, "Políticas de equidad educativa en México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen xv, núm. 45, 2010.
- Aguilar Villanueva, Luis F., *La hechura de las políticas. Antología de políticas públicas*, volumen 2, México, Porrúa, 1992.
- _____, *La implementación de las políticas. Antología de políticas públicas*, volumen 4, México, Porrúa, 1993.
- Alcántara, Armando y Zorrilla, Juan Fidel, "Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular", en *Revista Perfiles Educativos*, tercera época, volumen xxxii, núm. 127, México, ISUE, 2010.
- Ball, S., *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, México, Paidós, 1989.
- Bendit, René, Hahn, Marina, y Miranda, Ana, *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*, México, Prometeo Libros, 2011.
- Blanco, Emilio, "La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría de la investigación sobre eficacia escolar", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen xiv, núm. 43, 2009.
- Bobbio, Norberto, Matteucci, Nicola, y Pasquino, Gianfranco, *Diccionario de política*, México, Siglo xxi, 2007.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, 2013, <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1733>
- Consejo para la Evaluación de la Educación Media Superior, 2013, <http://www.copeems.mx/>
- De Ibarrola, María, *Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social*, México, Tendencias y Debates-IIIEP-ides-Red Etis, 2004.

Dirección General de Personal, 2013, http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Direccion_General_de_Personal#.UWhX6KJkNEM

Flores-Crespo, Pedro, "En busca de nuevas explicaciones sobre la relación entre educación y desigualdad. El caso de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen VII, núm. 16, 2002.

Guerrero Salinas María Elsa, *Los estudios del bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil*, Tesis doctorado, DIE-CINVESTAV-IPN, 2008.

INEE, 2011, Panorama educativo de México, recuperado en abril de 2013, de <http://inee.edu.mx/images/informe2011/cap%201.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2013. <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/panorama>
<http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/panorama-educativo/70-publicaciones/panorama-educativo-capitulos/420-panorama-educativo-de-mexico-2011-educacion-basica-y-media-superioreducativo/70-publicaciones/panorama-educativo-capitulos/420-panorama-educativo-de-mexico>
<http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/panorama-educativo/70-publicaciones/panorama-educativo-capitulos/420-panorama-educativo-de-mexico-2011-educacion-basica-y-media-superior2011-educacion-basica-y-media-superior>

Latapí, Pablo, "Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen VII, núm. 16, 2002.

López, Guadalupe y Tinajero, Guadalupe, "Los docentes ante la reforma del bachillerato", en *Revista Mexicana de Investigación*

Educativa, volumen 14, núm. 43, 2009.

Lozano, Andrés, *El bachillerato escolarizado en México. Situación y Prospectiva*, México, SES/UNAM, 2009.

Márquez, Alejandro, "Límites de la reforma en educación media superior. Entrevista con Andrés Lozano Medina", en *Perfiles Educativos*, volumen XXXIV, México, IISUE-UNAM, 2012.

_____, "Tres problemas prioritarios que urge resolver en la educación media superior, Entrevista con Lorenza Villa Lever", en *Perfiles Educativos*, volumen XXXIV, México, IISUE-UNAM, 2012.

OECD, *Reviews of National Science and Technology Policy*, México-Paris, Higher Education, 1994.

_____, *Reviews of National Policies for education*, México-Paris, Higher Education, 1997.

_____, *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*, México-París, Higher Education, 2010.

Puiggrós, Adriana, *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916). Historia de la Educación en Argentina*, tomo I, Argentina, Editorial Galerna, 2006.

Reforma Integral de la Educación Media Superior, 2013, <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/>

Sistema de Educación Media Superior, 2013, <http://www.sems.gob.mx/>

Velázquez, María de Lourdes, "Sobre las políticas y contenidos del bachillerato universitario", en *Perfiles Educativos*, volumen XXVI, núm. 124, 2004.

Vidales, Saúl, "El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana", en *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, volumen 7, núm. 4, 2009.

Villa Lever, Lorenza, “La educación media”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 5, núm. 10, 2000.

_____, “La educación media superior ¿igualdad de oportunidades? ”, en *Revista de la Educación Superior*, volumen xxxvi, núm. 141, 2007.

Weiss, Eduardo (coord.), *Jóvenes y bachillerato*, México, ANUIES, 2012.

Zorrilla, Margarita y Villa Lever, Lorenza, *Políticas Educativas. Colección La investigación educativa en México 1992-2002*, México, COMIE-CESU-SEP, 2003.

Zorrilla, Juan Fidel, *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, México, IISUE-UNAM, 2010a.

_____, *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*, México, ANUIES, 2010b.

_____, “Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. La agenda mínima”, en *Revista Perfiles Educativos*, volumen xxxiv, México, IISUE-UNAM, 2012.

CAPÍTULO IV

La revolución de la pedagogía, enseñar y aprender en el contexto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

[Carlos Ramírez Sámano](#)

Enseñar y aprender: del Enciclopedismo al Aprendizaje Invisible

La Pedagogía ha desarrollado teorías que, como disciplina, han dado sentido a lo social, al hecho educativo, y por ende, al proceso de enseñanza-aprendizaje; modelos educativos que orientan a los especialistas en la elaboración, análisis de los planes y programas de estudio, y a los profesores en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la experiencia educativa; vale decir, de la forma de enseñar y aprender. Ahora bien, hay que distinguir el nivel macro (social) del proceso educativo y su relación con él en el micro (escuela) que, aunque relacionados, una vez definidos mantienen relativa autonomía, y solo en los periodos de crisis de esta relación aparecen como una unidad. Tradicionalmente la Pedagogía se ha centrado en el proceso micro, ya que sitúa la mayoría de sus disertaciones e intervenciones en el nivel de la enseñanza y el aprendizaje.

Sin embargo, existen en el nivel macro explicaciones del proceso educativo que nos permiten identificar funciones y niveles de formación que socialmente se esperan de la educación. Una vez

definidos estos, seguiré el hilo conductor del nivel de intervención pedagógica en las corrientes educativas más significativas para contextualizar el proceso de organización de la enseñanza aprendizaje a través de entornos virtuales.

Para ello, es necesario recuperar la conceptualización de la educación que se hace a partir de la definición que inicia la sistematización del proceso educativo como un acto deliberado de formación del educando y de acuerdo a la función de la educación en la sociedad. Emilio Durkheim es el primero que define la educación buscando que esta sea universal, es decir, que pueda ser usada en cualquier contexto de la sociedad contemporánea. Durkheim decía:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene como fin suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto de la sociedad política en su conjunto como del medio ambiente específico al que está especialmente destinado (1991:60).

En esta definición aparecen dos niveles educativos: el general y el específico. A partir de ésta, las definiciones posteriores reconocen los dos niveles independientemente de la relación que guardan y la función que se le asigne a la educación en la sociedad. Podemos tomar el caso de corrientes educativas antagónicas a la Durkheimiana, como la Teoría de la Reproducción de Bourdieu y Passeron (1979), quienes en su disertación reconocen dos niveles educativos, el *habitus* como el elemento que forma una representación social en el educando que le genera una falsa conciencia de la realidad (nivel general) y el capital cultural como aquel que le permite acceder a procesos de conocimiento especializado (nivel especializado), estos le darán la posibilidad de reproducir el sistema de dominación. Lo mismo sucedería en la definición de Antonio Gramsci (1975), cuando hace la diferencia entre sentido común (conocimiento general) que refiere a una concepción de la vida coherente y unitaria, y la cultura superior (especializada) que se refiere a una formación de los intelectuales

orgánicos necesarios para el funcionamiento del sistema social o bien para su crítica y transformación.

Se desprende de estas concepciones que la educación en Durkheim es un proceso estructural, reproductor del orden social dominante; en Bordieu y en Gramsci, reproductora pero con la posibilidad de formación crítica, en otras palabras un sistema contradictorio y articulado al contexto social, independientemente de su explicación específica.

En síntesis, el proceso educativo, desde la perspectiva global, es concebido como la reelaboración del conocimiento social, histórica y culturalmente disponible. Ahora bien, en el campo de la estructura micro, la educación tiene un lugar en la estructura social donde se concreta la escuela y, dentro de ella, el salón de clase. La educación no está exenta de contradicciones que se manifiestan constantemente en el ámbito de su estructura concreta, que viene a ser la escuela.

En este espacio, la Pedagogía por lo general ha centrado su reflexión y su intervención, en un primer momento, en los métodos de enseñanza, y posteriormente, a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde el pensamiento precursor de Comenio, pasando por los enciclopedistas como Rousseau, hasta llegar a la Escuela Nueva con Dewey, en el terreno educativo se fue construyendo la revolución pedagógica que puso al alumno como el centro del proceso de educativo, primer gran avance de la enseñanza.

En la segunda mitad del siglo xx, la Pedagogía tiene la necesidad de incorporar el concepto de aprendizaje, que proviene de las disciplinas del estudio de la conducta y de las ciencias cognitivas, segundo gran avance del proceso de mejorar la educación. A partir de esta idea, es posible agrupar los modelos didácticos de organización de la enseñanza-aprendizaje en cuatro grandes corrientes que son representativas de este desarrollo, para lo cual presentamos una síntesis de la relación entre ellas que permitirá situar el problema de la enseñanza y el aprendizaje en los entornos educativos actuales.

Por un lado, la escuela tradicional y la escuela nueva contribuyen en su desarrollo a poner en el centro del proceso de

enseñanza al alumno; por otra parte, el modelo conductista y el modelo constructivista, incorporan la concepción de aprendizaje al proceso de enseñanza, complejizando el proceso educativo y situándolo en la perspectiva de avanzar en las definiciones de modelos educativos más recientes.

En la Educación Tradicional, la figura del profesor en el proceso de enseñar y aprender predomina, es quien dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores. La misión del maestro es enseñar, fijar normas, vigilar, controlar, evaluar, señalar tareas y obligaciones a los alumnos. Los alumnos deben aprender contenidos de memoria y se evidencian en una evaluación que apela fundamentalmente a la memorización del contenido por el alumno. Este modelo tiene su sustento teórico y metodológico en Juan Amos Comenio (Abbagnano y Visalberghi, 1974). En la *Didáctica Magna*, que es el texto que da fundamento a la escuela tradicional, se usa la metáfora de la planta, de su cuidado y crecimiento, para compararla con el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno (Comenio, 1998).

En la corriente de la escuela nueva se define el modelo didáctico con principios como libertad, juego, actividad, los que son retomados de su fundador Juan Jacobo Rousseau, quien en su obra *El Emilio* describe detalladamente los principios y la relación entre el que enseña y el que aprende, situando por primera vez en el centro de la enseñanza al alumno (Emilio) y planteando que no tanto en preceptos como en ejercicios consiste la verdadera educación (Rousseau, 1975). Esta idea será retomada dos siglos después por la denominada Escuela Nueva, donde autores como María Montessori, Celestine Freinet y John Dewey, entre otros, sentarán las bases de esta corriente educativa. La Escuela Nueva considera que lo importante en el acto de enseñar es la libertad del alumno para realizar actividades lúdicas, hedonistas, ya que es a través del juego es que el alumno aprende y, en este proceso, el profesor actúa como orientador y promotor del aprendizaje del alumno, cuya relación con los integrantes del grupo es de cooperación.

Aprender haciendo es la máxima pedagógica de esta escuela

El Modelo de la Pedagogía Conductista se basa en la teoría de Iván P. Pavlov, quien propone que la base fundamental de todo proceso de aprendizaje se halla representada por un reflejo condicionado; es decir, por la relación asociada que existe entre la respuesta y el estímulo que la provoca. Esta teoría fue mejorada por B. F. Skinner con la teoría del condicionamiento operante, que es la aplicación de la teoría del refuerzo al condicionamiento clásico de Pavlov. Skinner fue un teórico de la conducta que llevó sus descubrimientos a la educación, aportando una serie de aplicaciones difíciles de cuestionar dado el resultado positivo que lograba en el aprendizaje, entendido este como el cambio de conducta observable. Molesto por la cantidad de deberes que exigían a su hija mayor, trató de resolver los problemas de la educación de sus hijas, evocando una jornada decisiva.

El 11 de noviembre de 1953 di un paso positivo. Era el Día del Padre en Shady Hill, y junto con otros padres de familia estaba sentado en el fondo del aula asistiendo a una clase de aritmética de Debbie, que por entonces cursaba el cuarto año. Los alumnos estaban resolviendo un problema escrito en el tablero. La maestra caminaba por los pasillos, mirando cómo trabajaban y señalando de vez en cuando un error. Algunos terminaron enseguida y permanecieron ociosos e impacientes. Otros, cada vez más frustrados, hacían esfuerzos. Por último, se recogieron las hojas que la maestra debía llevarse a su casa, corregir, puntuar y devolver al día siguiente (Skinner, 1983:64).

En la mejor tradición de acotaciones interpretativas de la investigación cualitativa, Skinner proseguía así [...]

De pronto, me di cuenta de que había que hacer algo. Seguramente sin proponérselo, la maestra contravenía dos principios fundamentales: no se decía a los alumnos inmediatamente si su trabajo era correcto o no (un examen corregido y devuelto 24 horas más tarde no podía actuar como refuerzo) y a todos se exigía el mismo ritmo, sin tener en cuenta ni su nivel ni su capacidad. Unos días después construí una máquina de enseñar (1983:65).

Considerando esta cuestión bajo la perspectiva de las posibilidades de refuerzo y de la manera de presentarlos, Skinner inició la construcción de máquinas de enseñar, que pronto darían nacimiento a la enseñanza programada. De aquella época data su fórmula para describir la conducta del alumno: "Más que seleccionar las respuestas, el alumno las compone" (UNESCO, 1991).

El modelo conductista tuvo influencia en los procesos educativos del siglo xx, dado que su teoría era aplicada en contextos escolares con éxito al utilizar las máquinas de enseñanza, precursoras de la idea de concentrar la información para que el alumno acceda a ella desde un lugar que no es el salón de clase.

Finalmente, el denominado Modelo Constructivista es el campo que aglutina al conjunto de los estudios cognitivos, esta denominación permitió terminar con la ambivalencia entre psicología cognitiva y ciencias cognitivas, el constructivismo permitió ubicar estas corrientes en un mismo campo de estudio (Cárdenas, 2004). El constructivismo surge como corriente antagónica al conductismo, que afirmaba que el aprendizaje era un acto reflejo y con esto cerraba el estudio del cerebro al reducirlo a un decodificador de señales, lo cual resultaba cuestionable dados los descubrimientos de la psicología cognitiva, (Piaget y Vigotski) y de las ciencias cognitivas (Chomski) como la neurolingüística. A la cabeza del constructivismo se pone a Jean Piaget, quien describe los estadios del desarrollo de la construcción del pensamiento, la expresión concreta de las estructuras cognitivas y su génesis. Esta teoría es la base de nuevas aportaciones. Piaget continúa desarrollando el concepto de la asimilación cognitiva de Ausubel, en el cual los conocimientos previos pertinentes que posee el alumno son importantes en el proceso de aprendizaje; y el nuevo aprendizaje debe ser significativo. Aunado al concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotski, cuya contribución al constructivismo consiste en sostener que el lenguaje, la percepción y la memoria son productos de las funciones psicológicas superiores y del desarrollo cultural de la humanidad, las mismas que al ser internalizadas pasan a formar parte de los procesos cognitivos del sujeto

(Cárdenas, 2004).¹⁰ En la siguiente tabla se presentan las principales características de los modelos:

Tabla 1. Modelos Educativos

Modelo educativo	Tradicional	Escuela nueva	Conductista	Constructivista
Concepto Enseñanza	Parte de conceptos y leyes generales	Aprender haciendo	Aprender por reforzamientos	Aprender a aprender
Concepto Aprendizaje	Memorización No tiene	Aprendizaje significativo	Cambio de conducta observable y medible	Construcción de nuevos significados Construcción relaciones

Fuente: Ramírez, 2012.

Esta segunda revolución pedagógica, al incorporar el concepto de aprendizaje a los procesos educativos, generó la posibilidad de encontrar salida al problema del aprendizaje en la escuela actual y abrió la investigación sobre los entornos virtuales y el aprendizaje.

Estos modelos pedagógicos de organización de la enseñanza-aprendizaje aportaron a los cambios educativos de cómo enseñar y aprender en el contexto de la escuela y posibilitaron el desarrollo de la educación, en tanto contribuyeron a alcanzar los objetivos sociales que se pedían de la educación, incluso en la actualidad siguen estando presentes en los modelos de docencia de la Educación Superior, en el mundo y en México.

Ahora bien, las concepciones macro y micro, que hemos sintetizado, corresponden a un periodo social que se ubica después de la Segunda Guerra Mundial y hasta finales del siglo xx, en donde la sociedad industrial transita del proceso de trabajo en cadena al “justo a tiempo” (JIT por sus siglas en inglés), pero no existe una disociación entre la escuela y el contexto social que la determina; el sistema educativo y sus prácticas forman el sujeto social que se

espera en los procesos de trabajo y en la vida diaria. La discusión pedagógica fundamental en ese momento era qué corriente de las anteriormente citadas se usaría en la escuela y por ende en la docencia diaria. Pero no existe una crisis de la educación estructuralmente definida por un desarrollo social y económico y una educación no funcional en sus aspectos ya señalados, es decir, la formación de una concepción general y conocimientos específicos para la reproducción social y el trabajo.

En la actualidad, la discusión tiene que redefinir la explicación de la organización de la enseñanza y el aprendizaje en contextos educativos influenciados por entornos virtuales, teniendo como característica que el conocimiento y la acción están fusionados en el acto de enseñar y aprender (Habermas, 1982) y por consecuencia la acción educativa debe tener nuevas orientaciones y modelos en el proceso de la organización de cómo enseñar y cómo aprender.

Con la incorporación de las TIC en los procesos de trabajo y del cambio de requerimientos de formación para acceder al empleo, los procesos de enseñar y aprender se han modificado, más allá de la institución escolar, se empiezan a dar situaciones educativas por fuera de la estructura escolar; por ejemplo, es evidente que la mayoría de las personas no siguen un curso formal para aprender a utilizar los servicios de las redes sociales en línea o para emplear el correo electrónico, puesto que muchas de estas habilidades provienen de dinámicas muy cotidianas, tales como la observación o el hecho de aprender haciendo, buscando y/o resolviendo problemas desde contextos no institucionalizados, es decir sin la escuela.

Una buena parte de este aprendizaje [informativo y tecnológico] se lleva a cabo sin que haya enseñanza explícita “es el resultado de la exploración activa, del aprendizaje a través de la práctica. Esta forma de aprendizaje es social en grado sumo se trata de colaborar e interactuar con otros y de participar en una comunidad de usuarios” (Buckingham, 2008).

El problema está en que buena parte de estas habilidades digitales no son destrezas necesariamente reconocidas ni estimuladas por muchos sistemas formales de instrucción. Por

ejemplo, la capacidad de hacer un uso eficiente del motor de búsqueda, habilidad para interactuar en redes sociales, destreza para escribir y publicar en diversos formatos multimedia, conocimiento de cómo almacenar y compartir información, transferencia de conocimiento, remix de formatos y contenidos, entre otros.

Ello hace que, independientemente de que sean competencias fundamentales para el mundo actual, muchas veces resultan invisibles a la educación tradicional. El mundo de la educación escolar y el de la educación social están disociados, por primera vez en toda la historia de la educación en la época del capitalismo, en tanto los alumnos hoy tienen saberes y competencias que fueron adquiridas en contextos no escolarizados y estos saberes y competencias no son necesariamente retomados para aprender en la escuela (Cobo, 2011) y generar competencias que ayuden al estudiante en su formación para el trabajo.

Se definen hoy como e-competencias las capacidades para la gestión de conocimiento tácito y explícito, facultadas por la utilización de las TIC y el uso estratégico de la información. Las e-competencias van más allá de la utilización de una TIC en particular, ya que también incluyen conocimientos y actitudes orientados al trabajo colaborativo, la innovación y el aprendizaje constante, así como la creación de nuevas ideas para enfrentarse a problemas desconocidos en diversos contextos. El perfil de un trabajador e-competente está constituido por cinco habilidades fundamentales: e-conciencia; alfabetismo tecnológico; alfabetismo informacional; alfabetismo digital y alfabetismo mediático (Cobo & Pardo, 2007).

Es así que un individuo deberá comprender el aprendizaje como un proceso continuo y abierto y será capaz de combinar la adquisición de conocimientos explícitos (codificados o sistematizados) con aquellos conocimientos tácitos y habilidades blandas que demanda la sociedad global en distintos contextos y etapas de la vida (Cobo & Pardo, 2007).

A partir de estos hallazgos se empiezan a plantear nuevos conceptos de aprendizaje, entre ellos el de Aprendizaje Invisible como una propuesta conceptual que surge como resultado de varios

años de investigación y que procura integrar diversas perspectivas en relación con un nuevo paradigma de aprendizaje y desarrollo de capital humano especialmente relevante en el marco del siglo XXI. Es el fomento de la horizontalidad en las relaciones, conforme la cual todos los participantes de un proceso educativo se involucran, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, posibilitando la producción del conocimiento en cualquier formación social (Hakken, 2003).

En el entendido de que aún es prematuro establecer una clara diferencia en los conceptos de aprendizaje que están ligados al constructivismo fundamentalmente y que ha sido retomado en la primera etapa del desarrollo de los modelos educativos con el uso de TIC, y la búsqueda de una explicación del concepto de aprendizaje, así el concepto de aprendizaje invisible de Cobo permite plantear los nuevos ámbitos y las nuevas contradicciones que se generan en el proceso de enseñar y aprender en los espacios escolares formales y en los tiempos definidos por la escolarización.

En este sentido, el concepto de Aprendizaje Invisible de Cobo permite un primer acercamiento a un modelo educativo que recupere la particularidad de los procesos de aprendizaje de la actualidad. El Aprendizaje Invisible aborda la tecnología como una herramienta pragmática, con un uso intencionado y cuyo objeto es mejorar la experiencia humana en sí. Es decir, el uso que se hace de la tecnología se caracteriza por los siguientes elementos:

- Propósito bien definido: las tecnologías deben tener un propósito y una aplicación concreta. Introducir las por el mero hecho de hacerlo, llevará únicamente a que no sean utilizadas, a que los usuarios hagan un uso incorrecto de las mismas y/o a que se produzcan resultados no deseados.
- Tiene por objeto contribuir al desarrollo de nuestro *mindware*: las tecnologías deben ocuparse no solo de mejorar el *hardware* o el *software*, sino también de sacar más provecho a nuestro *mindware*, (que piensa y siente la forma en la mente humana, y establece los parámetros de su pensamiento y sentimiento para

coincidir con las discernibles de un *mindfile*, historia personal digital que puede compartirse y permite trabajar en colaboración).

- Debe utilizarse para potenciar nuestra imaginación, nuestra creatividad y nuestra capacidad para innovar.
- Funciona como una herramienta social: las tecnologías se utilizan a menudo con un fin social; por ello, es necesario abordar el uso social que se hace de Facebook, Twitter, etc.
- Es experimental: incorpora el aprender haciendo y permite una experimentación que puede llevar a éxitos y eventuales equivocaciones sin que se conviertan en fallas.
- Evoluciona constantemente: al tratarse de un área “en fase de prueba” en la que surgen nuevas ideas y nuevos enfoques, el uso que se hace de la tecnología está sujeto a constantes cambios y transformaciones. A medida que evoluciona, también lo hacen la sociedad, nuestra forma de aprender y de compartir dicho aprendizaje (Cobo, 2011).

La comunicación debe ser el rasgo propio de una comunidad de aprendizaje, ya que facilita el diálogo auténtico y necesario para una experiencia formativa, que al ser recíproca y respetuosa favorece un clima de confianza y aceptación. Se construye mediante el reconocimiento y apreciación de las aportaciones de los otros, promoviendo la participación y la interacción para que se den respuestas pertinentes y constructivas entre el grupo.

Bajo este enfoque, se busca explorar un panorama de opciones para la creación de futuros relevantes dedicados a la educación actual. El aprendizaje invisible no pretende proponer una teoría como tal, sino una metateoría capaz de integrar diferentes ideas y perspectivas. Por ello ha sido descrito como un protoparadigma, en fase beta y en plena etapa de construcción (Cobo, 2011).

En este sentido se altera el proceso educativo en su concepción histórica ya que el centro hoy está en cómo se aprende y no en qué se aprende; sin embargo, la adopción de este modelo [aprendizaje

invisible] demanda una serie de transformaciones y una alta flexibilidad, ya que se requiere un cambio en las herramientas, los enfoques pedagógicos y las prácticas, todo ello con miras a formar estudiantes nómadas que mañana serán expertos adaptables (Cobo, 2011).

La presencia social debe ser congruente con la consecución de resultados educativos específicos; es un requisito crucial para la cooperación y el discurso crítico. La presencia cognitiva, establece que un aprendizaje serio puede suceder en un medio ambiente que soporta el desarrollo y el crecimiento de habilidades de pensamiento críticas. En este componente el profesor actúa como diseñador de la experiencia educativa, es el elemento más significativo para concretar el medio dentro de un contexto determinado de enseñanza aprendizaje (Cabrero, 2005) que incluye la planeación, la administración de la instrucción, la evaluación y certificación de competencias.

La interacción es el componente básico del proceso de enseñanza aprendizaje y tiene lugar cuando los estudiantes transforman la información inerte que se les transmite, en conocimiento con valor y con significado personal, “la interacción entre los propios estudiantes y la colaboración en el aprendizaje que resulta de esas interacciones son elementos clave en un proceso educativo” (Palloff & Pratt, 1999).

El diseño de la enseñanza-aprendizaje corresponde a las decisiones para seleccionar las actividades individuales y de grupo, así como el tiempo que debe dedicarse a cada una de ellas y realizar los cambios necesarios durante el desarrollo del curso. Un profesor responsable y con conocimiento sobre su especialidad que pueda identificar las ideas y conceptos dignos de estudio, presentar el orden de los conceptos, organizar las actividades educativas, guiar el discurso y ofrecer fuentes adicionales de información, constituye el perfil ideal de quien se hará cargo de acompañar al estudiante en su proceso de formación.

Lo anterior permite plantear el trabajo en un entorno intelectual que sirva de base al discurso crítico, así como a la adquisición y aplicación del conocimiento. Esto significa promover el análisis, la

construcción y confirmación del significado y de la comprensión en un grupo de estudiantes mediante la reflexión y el discurso. El pensamiento reflexivo tiene valor práctico en la medida que evidencia la representación del aprendizaje adquirido.

La relación conocimiento-estudiante-profesor-producción de conocimiento como unidad básica en el proceso de enseñanza-aprendizaje del siglo XXI marcará los cambios que se puedan lograr en la docencia. Ya que el integrar las TIC en el trabajo de enseñar y aprender requiere una transformación cultural, en donde el docente desarrolle competencias en dos dimensiones. Una didáctico-pedagógica, (organización del proceso de enseñanza aprendizaje y la apropiación de las TIC) que permita comprender el concepto de personalización de las TIC y otra sobre su impacto en la construcción de los espacios educativos virtualizados.

Concepto de personalización de los espacios virtuales

El concepto de *personalización de los espacios virtuales* permite trabajar un nuevo modelo de docencia al programar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así el concepto de personalización se relaciona directamente con el desarrollo de las TIC y su posibilidad orgánica para modificar la docencia.

Entendemos por personalización de los espacios virtuales un proceso para participar, presentar, organizar, interactuar, usar, transformar, producir, trabajar individual y colaborativamente en un espacio virtual de acuerdo a las necesidades particulares y de conocimiento de la comunidad de aprendizaje, es la creación de conocimiento y no solo de consumo o reproducción (Ramírez, 2014).

Este proceso de personalización ahora es posible dado el desarrollo y convergencia de las TIC, así en la actualidad personalizar las actividades y acciones que se realizan con tecnologías es relativamente simple tecnológicamente, al posibilitar una mayor interacción entre usuarios y tecnologías en espacios sociales diversos, como el trabajo, la diversión, la educación, los

deportes y la cultura. Existen dos elementos que se complementan en la personalización en los espacios educativos virtuales: el pedagógico y el de las TIC. El primero debe favorecer los procesos de formación de los alumnos, mismo que produce una definición con respecto a las características de la docencia y las competencias que debe poseer un docente para garantizar que esta incorporación se produzca bajo criterios educativos y no únicamente tecnológicos.

El segundo elemento es el proceso de programación del curso usando TIC es decir, el curso se crea, se procesa y se distribuye instantáneamente a demanda como si se tratara de un pensamiento, esto no es solo técnicamente digital sino básicamente cognitivo y la convergencia de las tecnologías permite que se comparta y se aprenda colectivamente, modificando los procesos de aprehensión, distribución y producción del conocimiento (Kerchove, 2005).

Los entornos virtuales en los cuales pueden desarrollarse experiencias formativas son:

- La WEB 1.0, personas conectándose a la web Hyperlinking.
- La WEB 2.0, que avanzó hacia personas conectándose entre ellas.
- La WEB 3.0 o web semántica que son aplicaciones web conectándose entre ellas. (Ruiz-Velazco, 2012).

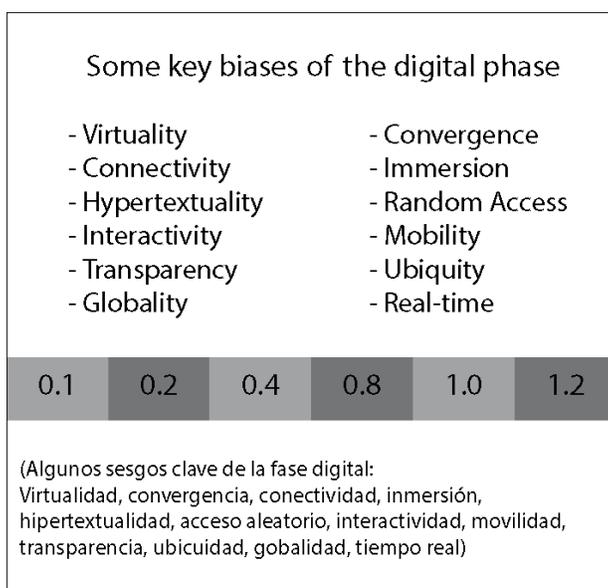
La Web 1.0 es la fundación de la tela y se da con la invención del Internet 1, a partir de ahí el proceso se hizo más complejo en su estructura pero más simple en su uso. La Web 2.0¹¹ permitirá que todos los servicios se presenten al usuario como elementos que pueden ser no solo usados por él, sino transformados y utilizados de acuerdo con sus valores y cultura, como sistema de los principios y de las prácticas que atan juntos un sistema solar verdadero de los sitios que demuestran algunos o todos esos principios, en una distancia que varía de esa base y la gran novedad es que todo ello puede interconectarse a internet.

Los usuarios agregan nuevo contenido y sitios nuevos de manera ilimitada dentro de la estructura de la tela. Otros usuarios descubren el contenido y se ligan a él, como las sinapsis que se

forman en el cerebro, de forma que las asociaciones llegan a ser más fuertes con la repetición o la intensidad; la tela de conexiones crece orgánicamente como salida de la actividad colectiva de todos los usuarios de la tela, dado que las aportaciones de todos y cada uno la complejizan (O-Reilly, 2013).

Los cambios de la Web 2.0 se ilustran bien en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Cambios de la Web 2.0



Fuente: Krechove, 2005.

Es una especie de entorno tecnológico, donde cualquier cosa «reconoce» todo lo demás, una condición tecnológica no muy distinta de la condición biológica de nuestro cuerpo, donde cada célula está presente y tiene conciencia de cualquier otra parte del organismo (O-Reilly, 2013).

En relación con la Web 3.0, para interactuar en ella es necesario que se tenga un conocimiento base de las principales TIC (Ruiz-Velazco, 2012), ya que la complejidad es una de sus propiedades. Cuando más elaborada y grande sea la estructura, mayor es el número de partes que deben estar en el lugar adecuado, menor será la tolerancia a errores en la naturaleza e

interacciones de las partes y mayor la regulación y control que se debe ejercer para mantener el sistema (Karp, 2009).

La instrumentación de esta tecnología en el comportamiento social permitió al usuario no solo conectarse a la red sino participar en la construcción de la inteligencia global, nos encontramos en plena tercera fase, la condición inalámbrica, donde todo el sistema electrónico sensorial, muscular y cognitivo regresa al cuerpo del usuario (Kerchove, 2005), donde el usuario accede a un proceso dinámico y colectivo que le permite reconocer en la virtualidad la posibilidad de compartir y aprender.

La complejidad de la Web 3.0 es la oportunidad que tendrán los usuarios de transformar la manera de concebir y promover la información y el aprendizaje, reflexionar en todas las posibles consecuencias de nuestras acciones en los diversos entornos, teniendo en cuenta la intención y los resultados (Tobón, 2006).

La gran novedad es que todo lo que hace la plataforma puede interconectarse a través de internet, es una especie de entorno tecnológico donde cualquier aspecto «reconoce» todo lo demás y aunque las cosas sucedan en la pantalla o en el teléfono, son reales (Kerchove, 2005). La educación virtual es real, que quede claro. Sin embargo, los individuos no nacen sabiendo instintivamente cómo interactuar eficazmente con otros, por lo que las habilidades interpersonales y de relación con grupos no aparecen mágicamente, “los estudiantes deben obtener las habilidades sociales requeridas para trabajar colaborativamente y ser motivados para utilizarlas en grupos cooperativos realmente productivos, y especialmente para estimularle y retarle su capacidad de aprendizaje” (Rourke y Anderson, 2000). En estos últimos años, se ha dirigido el foco de atención a las prácticas de enseñanza en las clases ordinarias y en relación con los procesos de integración de tecnologías por los profesores en sus actividades de cada día (Ruthven, 2007).

En este sentido, el profesor del siglo XXI debe planear cómo pueden realizarse las interacciones con las TIC en un modelo educativo nuevo y cuya gestión requiere de nuevos conocimientos para asegurar los resultados de aprendizaje; es decir, se requiere una modificación del modelo de docencia que se analizó por

décadas por los expertos en educación; el tiempo nuevo necesita una redefinición de los conceptos básicos pedagógicos, enseñar, aprender, en entornos educativos virtuales que favorecen la personalización del proceso de aprendizaje.

El profesor en los escenarios de docencia personalizados mediados por un entorno virtual

La enseñanza con entornos virtuales tiene un componente de realización conjunta de tareas entre el profesor y el estudiante, con lo que se podrá realizar una intervención sensible y contingente para facilitar el aprendizaje de los alumnos. La ayuda educativa más eficaz en los entornos educativos que usan TIC, es aquella que incluye apoyos y soportes de carácter diverso, cambiantes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Interesa conocer cómo funcionan las TIC y cómo han modificado la realidad, además de cuáles son las posibles nuevas relaciones entre los actores del proceso educativo.

Esto hace necesario un proceso de formación permanente de los profesores, ya que la formación en el uso de las TIC no fue parte de su formación profesional, dado lo reciente del desarrollo de las TIC; así, la educación en TIC debe facilitar el conocimiento, las estrategias, destrezas y actitudes necesarias para la modificación de su práctica docente (Cabrero, 2005). Recíprocamente, el papel de los estudiantes también es importante, ellos traen diferentes antecedentes y experiencias a las interacciones, que por consiguiente enriquecen las ideas y contribuyen a profundizar el aprendizaje. Sin el intercambio de ideas y discusiones, será difícil para los estudiantes entender la riqueza de conceptos y sus diferentes aplicaciones e implicaciones, situaciones que harían que cualquier estudiante pudiera haberse limitado al conocimiento que posee.

Dicho proceso no surge del azar, sino a partir de los cambios de la propia actividad mental constructiva desarrollada por el estudiante, que le reta a revisar y profundizar, tanto el significado como el sentido que atribuye al nuevo contenido a aprender, así

como a utilizar el conocimiento que va aprendiendo de manera autónoma y autorregulada, que le ofrece instrumentos y apoyos para que pueda afrontar y superar esos retos (Onrubia, 2005); y que se interesa por promover, de manera cada vez mayor, la capacidad del estudiante en un ambiente de enseñanza con TIC.

El profesor debe diseñar con efectividad las actividades que permitan que, en una comunidad de aprendizaje, el estudiante construya significados mediante la reflexión continua; ser capaz de hacer que el estudiante adquiera, comprenda y aplique nuevos conocimientos.

Propiciando un ambiente donde los estudiantes sientan comodidad y seguridad para expresar sus ideas en un contexto de colaboración; para idear y poner en práctica actividades para favorecer los procesos cognoscitivos y sociales con el fin de lograr resultados significativos y meritorios. En un ambiente de aprendizaje con TIC el profesor debe adoptar las funciones de informador, observador, facilitador, coordinador de la comunicación y de conductor del aprendizaje, construye un ambiente inteligente de aprendizaje (Cabrero, 2005). En este sentido es necesario tomar en cuenta que el modelo cambia en los procesos educativos formales no genéricos en tanto la producción de conocimiento y de aprendizaje de competencias para realizarlo, se diferencia por niveles educativos en la escuela.

Se requiere establecer la diferencia entre la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje por niveles educativos y la formación del profesor y su relación con el conocimiento, a partir de definir el perfil requerido para cada nivel.

Esta diferenciación se encuentra en todos los teóricos del siglo pasado, empezando por Durkheim, quien elabora la primera definición educativa diferenciando el proceso de socialización, educación social y el proceso específico de especialización; a partir de ello se retoma esta especificidad y se diferencia el papel del profesor de educación superior y el de educación básica.

El reto hoy es enseñarles a nuestros profesores a organizar el proceso de enseñanza aprendizaje en un mundo contradictorio; por ejemplo, la generación adulta como la define Durkheim, en el siglo

XXI tiene que enfrentarse a una generación joven con un mayor conocimiento en el uso de las TIC en el nivel de educación básica y que a partir de este conocimiento, tienen acceso a información actualizada sobre cualquier tema que la escuela y el profesor manejen. La idea del experto que da clases sin conocimiento actualizado no puede seguir siendo hegemónica.

La función del buen profesor, en los tiempos actuales, es formar alumnos para conocer y adquirir las competencias necesarias para aprender a aprender, en la educación básica y en la educación superior expertos en ciencia, conocimiento para producir conocimiento. En primer lugar, él es experto en el tema, quien conoce el problema de su disciplina en el contexto del estado del arte de la misma, y por lo tanto brinda y posibilita el aprendizaje directo. Solo un experto en la materia puede jugar el papel de organizar y dirigir la acción de diseñar, facilitar y orientar los procesos de conocimiento y ejercer liderazgo con los estudiantes. (Bain, 2005).

Las responsabilidades vinculadas con la docencia incluyen ser un experto en la materia que se enseña, saber diseñar programas docentes, ser un organizador social y, fundamentalmente, un profesor (Bain, 2005). Este papel podría decirse que no se diferencia de lo que las corrientes pedagógicas previas definieron; sin embargo, la diferencia se establece por un contexto donde la figura del profesor fue cuestionada socialmente, haciendo necesario volver a ponerla como un elemento central del proceso de enseñanza aprendizaje, pero en contextos educativos mediados por TIC los profesores pasan de ser proveedores del conocimiento a ser facilitadores, asesoran y gestionan el ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes se forman (Cabrerero, 2005).

En esta búsqueda se pretende redefinir y reorganizar los planteamientos actuales sobre la enseñanza-aprendizaje en un contexto donde las TIC ahora intervienen, y se plantea que el papel del profesor depende de interacciones que no siempre estuvieron presentes en los procesos educativos previos. Es decir, preparar a los alumnos y profesores para ser capaces de buscar, seleccionar,

valorar, estructurar e incorporar la información a su propio cuerpo de conocimientos.

Actualmente organizar el proceso de aprendizaje, implica reconocer el rol de la comunidad de aprendizaje como catalizadora de la construcción de significados y de promoción de la comprensión, para lo cual el profesor debe dar atención hacia los aspectos de presencia social y presencia cognitiva, a través de los ejercicios orientar e implicar a los estudiantes (Bain, 2005). El diseño del aprendizaje corresponde a las decisiones para seleccionar las actividades individuales y de grupo, así como el tiempo que debe dedicarse a cada una de ellas y realizar los cambios necesarios durante el desarrollo del curso.

Por lo tanto, se requiere de un profesor responsable y con conocimiento sobre su especialidad, capaz de identificar las ideas y conceptos dignos de estudio, presentar el orden de los conceptos, organizar las actividades educativas, guiar el discurso y ofrecer fuentes adicionales de información. El papel del profesor es guiar a los estudiantes en el esfuerzo de descubrimiento, de conocimiento a través de una dirección adecuada de sus comentarios y sugerencias; el papel de la instrucción directa, es donde el especialista revela directamente a los estudiantes el conocimiento que encuentran difícil descubrir o entender por sí solos.

Es importante que el profesor presente contenidos y ejercicios que respondan a las interrogantes, que ayuden a resolver los problemas y sus implicaciones, tomando el conocimiento de fuentes multimedias diversas para favorecer el proceso de formación de los estudiantes.

Finalmente, en este recorrido apresurado, es necesario reconocer que para disponer de docentes más competentes que garanticen la calidad educativa, no solo es necesario evaluar su desempeño, también es una necesidad social de primer orden para la propia continuidad de las instituciones y departamentos educativos y formativos, reconocer que el espacio del aula se debe convertir en el principal enlace con la información y el conocimiento, si se quiere rescatar estos espacios educativos en el siglo XXI. Es necesaria una redefinición de los procesos educativos y

consecuentemente de las categorías de análisis para encontrar la nueva pedagogía del siglo XXI y con ello iniciar la tercera Revolución educativa Enseñanza-Aprendizaje-Tic que recién inicia su búsqueda.

Bibliografía

- Abbagagno, N., & Visalberghi, A., *Historia de la Pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1974.
- Anderson, T., & Elloumi, F., *Teaching in an online learning context. Theory and practice of line learning*, Canada, University Athabasca, 2004.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D., & Archer, W., "Assessing teaching presence in a computer conferencing context", volumen 5, núm. 2, s.f.
- ANUIES, *Primera Evaluación sobre uso de las TIC en programas educativos de México*, México, UAM, 2002.
- Attwell, Graham, "Personal Learning Environments - the future of eLearning?", volumen 2, núm. 1, 2007, consultado en www.elearningpapers.eu
- Bain, K., "Lo que hacen los mejores profesores de la Universidad", traducción O. Barberá, España, Universidad de Valencia, 2005.
- Bartra, Roger, *Antropología del Cerebro. La conciencia y lo sistemas simbólicos*, México, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Batista, M., Celso, V., & Usubiaga, G., *Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*, (1ra ed.), Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007.
- Bott, Elizabeth, *Family and Social Network*, Londres, Tavistock Press, 1957, transferido a digital en 2003.
- Bourdieu, P., & Passeron, J., *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Fontamara, 1979.

- Buckingham, D., *Más allá de la Tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*, Buenos Aires, Manantiales, 2008.
- Byrd, O. A., “La UNAM frente a la educación con Tecnología”, en *Reencuentro*, México, UAM-Xochimilco, 2002.
- Cabrero, J., *Diseño y producción de TIC para la formación. Nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación*, Barcelona, UOC, 2005.
- Callejón, F. Á., López, M. J., & Carreño, O. Á., “Adaptación y desarrollo de la asignatura Motores y Máquinas de la titulación de ingeniero técnico agrícola en industrias agrarias y alimentarias ante el espacio Europeo de Educación Superior”, en *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, volumen 3, núm. 3, 2010.
- Cárdenas, C. C., “Acercamiento al origen de constructivismo”, en *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 24, 2004.
- Carnoy, M., *El Trabajo Flexible. La era de la información*, Barcelona, Alianza, 2002.
- Castells, M., *La galaxia Internet*, Barcelona, Ediciones Areté, 2001.
- Cimoli, M., *Science, Technology and Innovation Policies in Global Open Economies: Reflections from Latin American and the Caribbean*, Georgetown, Universia, 2009.
- Cobo, R. C., & Pardo, K. H., *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*, Grupo de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic, Barcelona, México, Flacso, 2007.
- Cobo, R., & Moravec, J. W., “Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación”, en *Colección Trasmèdia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2011.
- Coll & Monereo, *Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades*, Madrid, España, Morata, 2008.

- Coll, C., "Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información", 2005, recuperado el 12 de julio de 2014, consultado en <http://www.uoc.edu/uocpaper>
- Coll, Mauri & Onrubia, *La utilización de las tecnologías de la información y comunicación en la educación: Del diseño tecnopedagógico a la práctica de uso Psicología de la educación virtual*, Madrid, Ediciones Morata Comenio J., 2008.
- _____, *Didáctica Magna*, México, Porrúa, 1998.
- DGTI-h@bitat, P., "Coordinación de Tecnologías para la Educación-h@bitat puma", 2013, consultado el 18 de junio de 2013 en <http://www.educatic.unam.mx/>
- Druker, P., *The Age of Discontinuity*, Nueva York, Harper & Row, 1969.
- Duart, J. M., Sangrá, D. J., & Sangrá, A., *Aprender en la virtualidad*, Barcelona, Universidad Oberta de Catalunya, 2000.
- Durkheim, E., *Educación y Sociología*, Barcelona, Península, 1991.
- Educatic, UNAM, 2013, <http://www.educatic.unam.mx/>
- Estrada, E. D., *Las escuelas lascasterianas en la Ciudad de México 1822-1842*, México, Colegio de México, 1996.
- Feierherd, G., & Giusti, A., "Una experiencia de blended learning en la asignatura "Sistemas Distribuidos" en la Sede de Ushuaia de UNPSJB", *Primeras Jornadas de Educación en Informática y TICs en Argentina*, 2005, <http://cs.uns.edu.ar/jeitics2005/Trabajos/pdf/jeitics2005-full.pdf>
- Foray y Lundvall, *The knowledge-based economy organization for economic co-operation and development*, París, OECD, 1996.
- Frade, M., & Custodio, Á., "Entorno virtual de Aprendizaje para el Apoyo de las Actividades Presenciales en Estudiantes de Ingeniería", en *Conference for Engineering and Technology*, San Cristóbal, Venezuela, 2009.
- Gadamer, H., *Verdad y Método*, España, Ediciones Sígueme, 2007.

- Gibbons, M., *La nueva Producción del Conocimiento*, Barcelona, Pomares, 1997.
- _____, *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*, UNESCO, 1997.
- Glikman, V., *Des cours par correspondance au "e-learning"*, Paris, Groupe Landais, 2002.
- González, J., & Wagenaar, R., *1. Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao, Universidad de Deusto. El Proyecto Tuning fue financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa Sócrates.
- Gramsci, A., *La formación de los intelectuales*, Argentina, Juan Pablos, 1975.
- Habermas, J., *Conocimiento e Interés*, Madrid, Taurus, 1982.
- _____, *Teoría de la acción comunicativa*, volumen 2, México, Taurus, 1987.
- Hakken, D., *The Knowledge Landscapes of Cyberspace*, New York, Routledge, 2003.
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L., *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill, 2010.
- Hine, C., *Etnografía Virtual*, Barcelona, UOC, 2004.
- Houde, O., *Ciencias Cognitivas. Neurociencia, Psicología, Inteligencia Artificial*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.
- Hughes, J., "The Role of Teacher Knowledge and Learning Experiences in Forming Technology Integrated Pedagogy", en *Journal of Technology and Teacher Education*, volumen 13, núm. 2, 2005.
- Ibernon, F. (coord), *La investigación educativa como formación del profesorado. Reflexión y experiencias de la investigación educativa*, Barcelona, GRAÓ, 2007.

- Kerchove, D., “Los sesgos de la electricidad”, en *Lección inaugural del curso académico 2005-2006 de la uoc*, Barcelona, uoc, 2005.
- King, A., & Schneider, B., *The first global revolution*, Roma, Orient Longman, 1993.
- Laborde, C., Kynigos, C., Hollebrands, K., & Strässer, R., “Teaching and learning geometry with technology”, en Gutiérrez, & P. Boero, *Handbook of Research on the Mathematics Education: Past, Present and Future*, Rotterdam, Sense Publishers, 2006.
- Leher, J., *Proust y la Neurociencia*, Barcelona, Paidós, 2010.
- Lundvall, B.-Archibugi, D., *The Globalizing Learning Economy: Implications for Small and Medium Sized Enterprises*, Department of Business Studies, Moodle, 1997, consultado en septiembre de 2014, https://moodle.org/?lang=es_mx
- Lundvall, B., & Borrás, S., “The Learning Economy and Globalization”, en *Implicaciones para la política de la innovación*, Luxemburgo, Comisión Europea, 1997.
- Mondéjar, J. A., Mondéjar, J. J., & Vargas, M., “Docencia Virtual en Universidades Presenciales: Experiencia en la Universidad de Castilla la Mancha”, *AIESAD RIED*, 2007, volumen 10, núm. 2, pp. 207-228.
- Nonaka y Takeuchi., *La transformación creadora del conocimiento*, España, Península, 1999.
- Onrubia, J., *Las aulas como comunidades de aprendizaje: una propuesta de enseñanza basada en la interacción, la cooperación y el trabajo en equipo*, Cooperación Educativa Kikiriki, 2003.
- O-Reilly, “What I Web 2.0”, s.f., recuperado el 31 de agosto de 2013, consultado en <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>

- Orta, R. B., & González, C. J., "Moodle como complemento a la enseñanza presencial de dimensionado de estructuras", en *Relada*, 2012, volumen 6, núm. 2.
- Palloff, R., & Pratt, K., *Building learning communities in cyberspace*, USA, Jossey-Bass, 1999.
- Pérez, C. R., Rojas, C. J., & Paulí, H. G., "Algunas experiencias didácticas en el entorno de la plataforma Moodle", en *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, volumen 5, núm. 10, 2008.
- Polanyi, Karl, *La gran transformación Crítica del liberalismo económico*, Argentina, Quipu editorial, 2007, consultado en www.quipueditorial.com.ar
- Ramírez, S. C., "Influencia de las TIC en el Modelo de Docencia en los Espacios Educativos Actuales", en *Eutoía*, México, UNAM, 2010.
- Ramírez, S. C., & Cuesta, A., "Estudios sobre la Sociedad del Conocimiento", 2010, consultado en janus.ajusco.upn.mx.
- Reyes, B. C., "Aula virtual basada en la Teoría Constructivista empleada como apoyo para la enseñanza de los sistemas operativos a nivel universitario en la Escuela de Ingeniería de Sistemas y Computación", en *Revista de Educación a Distancia*, núm. 21, 2006.
- Rousseau, J. J., *El Emilio*, México, Porrúa, 1980.
- Ruiz, V. S., *Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Innovación Educativa*, México, CONACYT, UNAM, 2012.
- Ruthven, K., "Teachers, technologies and the structures of schooling", *Proceedings of the Fifth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, CERME 5, 2007.
- Sacristán, G. J., & Pérez, G. A., *Comprender y Transformar la Enseñanza*, Madrid, Morata, 2008.

Segura, J. Adell y Castañeda Quintero, "Los entornos personales de aprendizaje: una nueva manera de entender el aprendizaje", en Roig Vila, R. y Fiorucci, M. (eds), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad educativas*, Roma, Marfil - Roma TRE Università degli Studi, 2009.

_____, "Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?", en José Hernández, Massimo Penessi, Sobrino, Diego y Vázquez, Azucena (coords), *Tendencias emergentes en Educación con TIC*, Barcelona, Espiral Editores, 2012.

Sendín, M. E., Almería, A., & Dans, M. I., *Aula virtual en los cursos presenciales de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNPSJB*, Universidad Nacional de Patagonia, UNPSJB, 2006.

Shiller, R. J., *The Journal of Economic Perspectives*, volumen 14, núm. 1, 2003.

Silverman, D., *"Beginning Research". Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*, Londres, Sage Publications, 1993.

Skinner, B., *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, volumen XXIV, núms. 3-4, 1994.

Sunkel, G., *Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la Educación en América Latina: Una Exploración de Indicadores*, Santiago de Chile, División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2006.

Tobón, S., *Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Proyecto Mesesup*, Chile, Universidad Talca, 2006.

UNESCO, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional para la educación del siglo XXI, presidida por Jaques Delors*, 1996.

_____, *Hacia las sociedades del conocimiento: Informe mundial de la UNESCO*, París, Colección Obras de referencia de la UNESCO, 2005.

_____, *Estándares de Competencia en TIC para Docentes*, 2008, consultado en mayo de 2010, en <http://www.unesco.org/en/competency-standards-teachers>

Valenti, G., & Casalet, M., *Instituciones, Sociedad del Conocimiento y el Mundo del Trabajo*, México, Flacso, 2005.

Velasco, H., & Díaz de Rada, V., *El trabajo de campo. La lógica de la investigación etnográfica: Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid, España, Trotta, 1997.

Vinyamata, E., *Manual de prevención y resolución de conflictos*, Barcelona, Ariel, 2003.

_____, *Aprender Mediación*, Barcelona, España: Paidós, 1995.

Wedemeyer, C., *Aprender en la puerta de atrás: Reflexiones sobre el aprendizaje no tradicional en la esperanza de vida*, Madison, WI, University of Wisconsin Press, 1981.

Zubieta, J., Bautista, T., & Quijano, A., *Aceptación de las TIC en la docencia. Una tipología de los académicos de la UNAM*, México, UNAM, 2011.

CAPÍTULO V

Presupuesto de la educación ciudadana: rehabilitación de la virtud cívica

[J. Alejandro Salcedo Aquino](#)

La rehabilitación de la virtud cívica como espina dorsal de la educación en la democracia se presenta cada vez más como una alternativa deseable para mitigar algunos de los males que le afectan. El supuesto consenso universal acerca de la deseabilidad de la democracia no va acompañado siempre del acuerdo, de semejante alcance, sobre qué tipo de democracia conviene tener. Es claro que la versión liberal (individualista, procedimental y legalista) es la hegemónica, dotada de un núcleo constitucional que abarca toda una ciudadanía. Pero junto a ella se abre paso también una versión comunitarista que considera a las culturas presentes en cada orden político, como sujetos de derecho; de acuerdo con esta versión, las comunidades culturales vendrían a formar parte del pluralismo democrático, mientras que el núcleo constitucional compartido sería mínimo y básico. Hay, pues, una alternativa a la democracia liberal moderna mediante la superación y conservación en ella del ideal de una democracia comunitaria.

Me parece que para reconstruir las tradiciones de pensamiento político, hay que partir del presupuesto que sugiere que las formas de organización política, especialmente los Estados nacionales, adquieren su identidad, en buena medida, a través de la adopción de tradiciones prácticas e intelectuales que presentan determinados valores, principios, normas e instituciones como esenciales e

inclusive, como los únicos admisibles y legítimos. Esto significa que la adopción de los contenidos de la tradición se realiza habitualmente mediante mecanismos de transmisión que no necesariamente implican reflexión y conceptualización críticas: aprendizaje del lenguaje, escolarización, propaganda política y medios de comunicación masiva; se podría decir que su propia forma de transmisión es tradicionalista.

Sin embargo, el tradicionalismo no es la única forma de recepción de las tradiciones, pues las tradiciones también son susceptibles de elaboración conceptual y reflexión crítica y, por consiguiente, también pueden ser objeto de una recepción racional. Uno de los papeles esenciales de la filosofía política consiste en el conocimiento crítico y racional de la propia tradición, lo cual implica también el conocimiento de tradiciones ajenas. Aceptar que nuestra posición es tradicional (no tradicionalista), es aceptar que existen, y deben existir, límites a nuestra capacidad para clarificar nuestros procedimientos, pero obviamente no significa, de acuerdo con Pocock (1999:256), que no debiéramos clarificar lo que tratamos de hacer, en un momento dado, dentro de los límites de nuestra capacidad o buscar medios para ensanchar estos límites.

En virtud de lo anterior se puede inferir otro presupuesto, útil para este análisis, consistente en las tradiciones que conforman la identidad de las comunidades políticas, las cuales se transforman en resultados de las reflexiones críticas hechas por sus practicantes; es decir, al reconocer que las tradiciones políticas son constitutivas de la identidad nacional y pueden ser elaboradas crítica y racionalmente, se abre la posibilidad de que aspectos sustantivos de dichas identidades puedan ser resultado no solo de herencias culturales, sino también de debates racionalmente fundados. Me parece pertinente sustentar que una organización democrática de la sociedad debe dar lugar a una reflexión, debate y acuerdos acerca de las tradiciones que constituyen los rasgos de su identidad nacional.

En este trabajo esbozaré las tradiciones que subyacen en las concepciones políticas en conflicto en la construcción del Estado-nación mexicano. Para tal efecto, retomaré dos esquemas teóricos

de democracia.¹² Estos esquemas permitirán exhibir ciertos rasgos de valor heurístico para comprender características esenciales y no explícitas de las tradiciones. Considero sugerente la propuesta de Ambrosio Velasco (1998:118), que confronta el debate entre los federalistas liberales (Madison, Jay y Hamilton) y los antifederalistas republicanos (Jefferson) en torno a la Constitución Norteamericana de 1786. Retomo este modelo de confrontación, pues tal debate presenta interesantes semejanzas conceptuales con las controversias en el proceso de constitución del Estado-nación mexicano (Villoro, 2001:28),¹³ sin que esto signifique, necesariamente, que existe una relación o vinculación causal entre estas dos situaciones históricas. Finalmente, expondré la relevancia de explorar una alternativa a la democracia liberal moderna, mediante la superación y conservación en ella del ideal de una “democracia comunitaria”, más afín a la versión de un republicanismo que privilegie la virtud cívica y a la vez reivindique el derecho a las diferencias.

Federalismo versus Antifederalismo

Como se consigna en la historia de los Estados Unidos de América (Maldwyn, 1996:41-61), el 4 de julio de 1776 es convocado el segundo Congreso de Filadelfia, en el que se acuerda proclamar la separación de las trece colonias de la corona británica mediante una declaración de independencia redactada por Jefferson, esto provocó la guerra abierta con Inglaterra.¹⁴ Después de la guerra de independencia de Estados Unidos con Inglaterra, que duró siete años, se firmó la Paz de Versalles en 1783. Es entonces cuando los norteamericanos tienen que hacer frente a los problemas de la reconstrucción nacional divididos en dos partidos que se habían distinguido en la contienda: los *antifederalistas*, quienes creían en la confederación, y los *federalistas*, partidarios de mantener la independencia política y administrativa de los estados.

Hacia 1786, a diez años de la independencia, se convocó a una Convención Constitucional para modificar los Artículos de la Confederación Norteamericana de 1776. Estos Artículos fueron, en

realidad, la primera Constitución de los Estados Unidos de Norteamérica. La convocatoria dio lugar a una significativa polémica entre aquellos que querían mantener una confederación de estados libres y soberanos (antifederalistas) y aquellos que consideraban indispensable una organización política de carácter federal, con un gobierno central más fuerte que impulsara la actividad económica y garantizara la seguridad nacional frente a enemigos externos e internos (federalistas). Al respecto, Adams W.P. (Adams, 2001:43) explica que en el intenso debate público que se desencadenó en torno a la nueva Constitución, y que duró nueve meses, los defensores del proyecto de constitución se presentaron bajo el nombre de *federalists*. Y lograron imponer a sus adversarios la denominación de *anti-federalists*, pese a que éstos, conforme al significado de esta palabra en aquella época, defendían la estructura federalista radical de la Confederación, mientras que los federalistas querían implantar un *national government* o –según otro modismo de la época– un *consolidated government*.

Estos dos grupos sostenían que la única forma de organización política legítima era la república. Esta idea de república se había asociado desde la independencia norteamericana con los valores de buen gobierno y bien público, en oposición tanto a los gobiernos absolutistas como a los democráticos que no respetaban los derechos fundamentales de las personas. De aquí que el debate entre federalistas y antifederalistas es más bien una polémica en torno a la república y no en relación con la democracia. De acuerdo con Russell L. Hanson “el periodo de fundación se comprende mejor como una disputa entre el republicanismo tradicional y su versión revisionista” (1985:58).

En un nivel conceptual, las posiciones en este debate reflejan semejanzas estrechas con las teorías clásicas de la democracia (antifederalistas) y las teorías liberales o revisionistas de la democracia (federalistas). Se puede afirmar que la concepción tradicional de la república sustentada por los antifederalistas coincide, fundamentalmente, con los modelos de la democracia republicana, mientras que la concepción realista de la república

sostenida por los federalistas corresponde al modelo liberal de la democracia.

La representatividad en el republicanismo científico

La gran discusión entre los defensores de la tradición republicana guiada primordialmente por Jefferson y el nuevo republicanismo realista y científico, encabezado por Madison, Hamilton y Jay, se centró principalmente en problemas de representación política y federalismo. Así, los federalistas postulaban una élite de representantes, que gracias a su prudencia y sabiduría podrían discernir el verdadero interés nacional por encima de los diversos intereses particulares y facciosos de sus representados. Según esta posición, los individuos representados no tienen capacidad para discernir el bien común, sino solo siguen sus intereses privados, con riesgo de la desintegración de la comunidad. Además, el consenso entre ellos es imposible debido a la diversidad de intereses. En consecuencia, el representante no está obligado a tomar los intereses concretos de las personas como guía para sus decisiones. De aquí que ante el pluralismo de intereses, valores y actitudes de los gobernados, el representante debe permanecer neutral y buscar, ante todo, un interés abstracto general que no refleja precisamente los intereses y concepciones de los representados, y que inclusive puede ir en contra de las opiniones de los propios ciudadanos. Esto también implica que el espacio público no está encarnado en el pueblo, sino que está puesto a salvo de los intereses y opiniones de los ciudadanos, gracias a un arreglo constitucional que garantiza a los representantes una amplia independencia y discrecionalidad.

En el invierno de 1787, los periódicos de Nueva York publicaron una serie de artículos de Alexander Hamilton, James Madison y John Jay. En 1788 aparecieron en forma de libro bajo el título *The federalist: a collection of essays written in favour of the new constitution* (Hamilton, Madison & Jay, 1961) En los artículos 10 y 51 de esa declaración federalista explicaba Madison la multiplicidad de los intereses conflictivos y la formación de partidos basándose en la

“multiplicidad de capacidades humanas” y en las aspiraciones de propiedad y poder. Según él, una república territorialmente grande ofrecía, con su multiplicidad de grupos de intereses, la posibilidad de impedir el dominio de un grupo de intereses –bien fuesen de los acreedores o de los deudores, el interés agrario, el interés comercial o el manufacturero– y de imponer el respeto al bien común y a la libertad del individuo hasta un cierto grado *Ambition must be made to counteract ambition* era la consigna de Madison y de otros federalistas. La representación, la división de poderes y la división federal del poder eran las estructuras organizativas de las que esperaban ese efecto (Adams, 2001:45).

De lo anterior se infiere que los representantes no están obligados a reflejar y defender los intereses y puntos de vista de sus representados y por lo tanto pierde fuerza la tesis fundamental del republicanismo clásico en contra de los estados con territorio extenso. Esta nueva concepción de la representación política permitía superar los estrechos límites territoriales del gobierno republicano. En tal sentido, Hamilton y Madison defienden, en contra del republicanismo tradicional, la viabilidad de una “república ampliada”. Con base en esta idea, los defensores de la nueva propuesta de Constitución postularon que el régimen republicano puede preservarse en una unión consolidada de estados con un gobierno federal con amplios poderes sobre los habitantes y sobre los mismos estados de la unión; y tales poderes estarían respaldados, en última instancia, porque el mando del ejército estaría exclusivamente a cargo del gobierno federal.

La representatividad según los antifederalistas

Los antifederalistas, por su lado, parten de una concepción totalmente diferente, de la representación política y de la unión de los estados. Pues si bien ellos consideraban que el rasgo esencial de toda república, a diferencia de la democracia directa, era la representación política, para ellos la representación debería ser plena y equitativa, de tal modo que la asamblea de representantes tuviese los mismos intereses, sentimientos, opiniones y

concepciones que tendría el propio pueblo si se reuniera en asamblea. Por lo tanto, de acuerdo con los antifederalistas, una representación justa debe regularse de tal manera que toda clase de hombres de la comunidad, de acuerdo con sus formas propias de elección, pueda tener una participación en la representación (Storing, en Velasco, 1998:120).

Una de las implicaciones de esta posición, es que para que los representantes puedan reflejar fielmente a sus representados, es necesario que se encuentren cerca de ellos y que sean tan numerosos, como diversos son los grupos sociales relevantes. Y para que esta representación pueda funcionar, es necesario restringir el gobierno a territorios reducidos, pues de otro modo el representante no representaría a nadie y las leyes y decisiones, lejos de ser aceptadas voluntariamente por el pueblo, serán ejecutadas por medio de los principios del miedo y de la fuerza como ha sido el caso de toda república extensa. Así pues, los antifederalistas consideraban que, en conjunto, el pueblo es virtuoso y sus representantes, confiables, en la medida que el pueblo tenga control sobre ellos y reflejen realmente sus intereses y sentimientos.

La representación política, concebida por los antifederalistas, es como una relación en la que los ciudadanos representados controlan el comportamiento de sus representantes, quienes tienen mandatos precisos para defender los intereses y opiniones del grupo de ciudadanos que representan. De aquí que la pluralidad social debe reflejarse en la asamblea de representantes. Para que la asamblea pueda llegar a acuerdos y elaborar leyes que sean aceptadas por los ciudadanos representados es necesario que los gobiernos auténticamente republicanos no tengan un territorio extenso, sino más bien que sean estados pequeños. Al respecto A. Velasco comenta:

En su mayor parte los asuntos sociales deben ser regulados de manera local y solo muy pocos asuntos, los verdaderamente generales, deben ser regulados por el gobierno federal. En consecuencia, en contra de los federalistas, proponen una consolidación nacional parcial de repúblicas confederadas. Esta es la única alternativa para un gobierno libre y republicano. (1999:120-121).

Históricamente, el primer gran éxito que se puede atribuir a los anti-federalistas fue, precisamente por su desconfianza hacia los plenos poderes del gobierno federal, obligar a que la Constitución fuese ampliada con una declaración de los derechos elementales del hombre. En esta *Bill of Rights* de la Unión se basó la capacidad de adaptación y el desarrollo ulterior del constitucionalismo americano en los siglos XIX y XX. “El primer Congreso bajo la nueva Constitución decidió, en septiembre de 1789, acceder a las peticiones de varias convenciones de ratificación y presentar proyectos de *amendments* (enmiendas) a la Constitución, en los que se garantizasen algunos derechos elementales” (Adams, 2001:45).¹⁵ Cabe señalar que el Congreso, constituido en su mayoría por federalistas, veló porque con ello no fuesen disminuidas las atribuciones de la Unión.

Por otra parte, el mayor éxito del movimiento a favor de la Constitución federal consistió en que las discusiones que hubo en torno a su ratificación no condujeron ni a la secesión de algunos estados ni a la resistencia pasiva por parte de grandes sectores de la población. La autoridad de la Constitución creció con el convencimiento de que ésta había surgido sobre la base de un poderosísimo consenso. Sin embargo, el consenso retórico demostraba que habían sido encontrados un lenguaje común y unas instituciones comunes, por medio de los cuales se creía poder interpretar las intenciones. Como el texto de la Constitución dejaba muchas preguntas sin contestar, la realidad constitucional tuvo que ser fijada continuamente mediante enfrentamientos políticos.

Como es sabido, el triunfo de los federalistas fue contundente y, con ello, el triunfo de una visión de la república basada en el interés nacional, la soberanía del gobierno central por encima de los intereses plurales de los ciudadanos y de la autonomía de los gobiernos locales. Ante los ojos de los antifederalistas esta concepción de la república era, en esencia, antirrepublicana.

Existen en realidad aproximaciones conceptuales de la controversia referida, en el sentido de que las teorías democráticas liberales coinciden en gran medida con los principios de la

organización del Estado nacional y de representación política de los federalistas, mientras que los antifederalistas sostienen principios en cierta manera convergentes con la democracia sustantiva, participativa, o –en términos de Luis Villoro (1997, 1999)– con la democracia radical. Históricamente, estos principios forman parte de dos tradiciones confrontadas en el proceso de la construcción de la nación mexicana.

Dos modelos de democracia en controversia

Es preciso aclarar en primer lugar que el sentido positivo de democracia es relativamente reciente. Tanto en la Antigüedad como en el Renacimiento y en gran parte de la época moderna, hasta principios del siglo pasado, el concepto de democracia no era lo fundamental ni lo deseable, como se puede considerar en nuestros días; en su lugar lo central era el concepto de república. Para no ir hasta la antigua Grecia y Roma, en la filosofía política moderna autores como Maquiavelo, Rousseau, Jefferson, Hamilton, Madison y Jay, debaten en torno al concepto de república y no en torno al de democracia. Como se ha señalado, en el debate de la Constitución estadounidense federalistas (Hamilton, Madison & Jay, 1957) y jeffersonianos, llamados antifederalistas, discutían el proyecto de república, más no el de democracia.

La democracia era vista con desprecio por los federalistas, pues en términos generales se le consideraba como una forma ilegítima de gobierno en cuanto que éste se orientaba a favor de los interesados de una clase social, el pueblo, y no del bien común. En el mejor de los casos, era una forma demasiado utópica o idealista, como lo plantea Rousseau “Si hubiera un pueblo de dioses, se gobernaría democráticamente. Un gobierno tan perfecto no conviene a los hombres” (2000:36).

El concepto de república es, desde el siglo pasado, el que se ha usado y no el de democracia; pero su significado presenta una enorme equivocidad que incluye desde dictaduras totalitarias en la concepción, por ejemplo, de Schmitt, hasta la democracia sustantiva, participativa o radical de Duncan, Taylor o Villoro. No

obstante la diversidad de significados del concepto, me referiré –en atención al objetivo propuesto– solamente a dos modelos de democracia, correspondientes a las dos tradiciones políticas aludidas en este trabajo: el liberalismo y el republicanismo.

Es significativo que varios autores coinciden en distinguir dos grandes tipos de teorías de la democracia. Así, de manera ilustrativa, Graeme Duncan (1983:8) hace alusión a las teorías clásicas con un fuerte componente normativo, y a las teorías empíricas de la democracia. Held (1987:4) reconoce dos grandes orientaciones de la teoría democrática, la liberal y la participativa; señala que en estos grandes tipos de teorías democráticas hay modelos diferentes y que, lejos de constituir una dicotomía tajante, son una guía heurística que reconoce graduaciones intermedias. De esta manera, para Held la teoría clásica liberal de la democracia tiene diferentes variantes: la concepción protectora de la democracia, representada por Locke, Bentham y James Mill y la concepción más cercana al republicanismo de la democracia que promueve el desarrollo social y moral de los individuos, sustentada por Rousseau y John Stuart Mill.

En los modelos contemporáneos Held ve una especie de gradación que va de la democracia legal en el extremo liberal, a la democracia participativa en el extremo opuesto, reconociendo como formas intermedias la competencia entre élites y pluralismo. Villoro (1997:333-358), por su parte, se refiere a dos sentidos de democracia. El primero, que se orienta al fin de la acción colectiva que tiene valor por sí misma, alude a la democracia como “poder del pueblo”; esto supondría una inversión de las relaciones de poder existentes, porque si todo poder se ha ejercido, según él, desde un grupo situado en la cima de la sociedad, una democracia radical ejercería el poder desde la base de la sociedad hacia la cima, eso sería la democracia radical. El segundo sentido, que no es un proyecto de asociación conforme a valores, sino un modo de vida en común en un sistema de poder, designa un conjunto de reglas e instituciones que sostienen un sistema de poder, tales como igualdad de los ciudadanos ante la ley, derechos civiles, elección de los gobernantes por los ciudadanos, principio de la mayoría para

tomar decisiones, división de poderes, lo que se conoce como democracia liberal.

Tomando en consideración estos últimos planteamientos, asumimos el supuesto de que en cierta manera, el modelo liberal es convergente con las teorías descriptivas, procedimentales y elitistas de la democracia, mientras que el modelo republicano se ubica en el ámbito de la democracia participativa, deliberativa y radical. Tales modelos se analizarán en sus matices y características distintivas, pues esto permitirá más adelante inferir las correspondientes implicaciones en la organización del Estado nacional.¹⁶

El modelo liberal

Es pertinente considerar, en primer lugar, las precisiones que hace Villoro (1997:308-309) respecto a los modelos de la asociación para la libertad, en el sentido de que ésta presenta variantes cuyos extremos serían dos modelos alternativos. En ambos, dice, se considera la asociación política como resultado de un convenio entre personas libres y racionales que tiene por principal objetivo preservar su libertad. En los dos, por lo tanto, se acepta la pluralidad de concepciones sobre el bien común y se trata a todos por igual.

No obstante, difieren en tres aspectos:

- i) el alcance de las libertades personales que deben ser garantizadas,
- ii) la relación entre libertades e igualdad,
- iii) las características del bien común.

En síntesis, identifica como liberal al primer modelo por su énfasis en la protección de las libertades individuales; e igualitario al segundo por su insistencia en el valor de la igualdad en las libertades. Pero tales términos se prestan a ambigüedades y engaños porque, en general, corresponden a dos concepciones específicas: liberalismo basado en la neutralidad y liberalismo basado en la igualdad. Al restringir el término liberal al primer modelo, Villoro alude a la concepción tradicional, centrada en la

defensa de los derechos individuales y no a posteriores interpretaciones del liberalismo con mayor preocupación por los derechos sociales. Al usar la palabra igualitario para el segundo modelo, este autor se refiere tanto a las concepciones liberales que incluyen la aceptación de derechos sociales, como a concepciones políticas que no pertenecen a la corriente liberal, como el socialismo democrático, pero que incluyen el respeto a las libertades individuales. El primer modelo es afín al esquema clásico, tradicional, en torno al cual se harán algunas precisiones, de acuerdo con la orientación asumida en esta investigación.

Este modelo, con una perspectiva predominantemente descriptiva, se ha desarrollado en el presente siglo como una revisión crítica de las denominadas “teorías clásicas de la democracia”, que como las de Rousseau, Tocqueville y J. Stuart Mill ponían demasiado énfasis en la virtud cívica de los ciudadanos, así como en su participación intensa, responsable y racional de los asuntos públicos. Como señala Villoro (1997:335), desde la crítica de Joseph Schumpeter al concepto tradicional de democracia, es frecuente identificarla con las instituciones y prácticas realmente existentes en los países industrializados de Occidente. Schumpeter advirtió la imposibilidad de determinar en la sociedad un bien común a todos sus miembros, pues todos difieren, tanto en los fines elegidos como en los medios que consideran adecuados. Por lo tanto, “la voluntad general”, concluyó, “es un mito irrealizable”. El interés general se cumple con decisiones para el pueblo, no del pueblo. Se trata de una refutación de las teorías clásicas con base en la evidencia empírica disponible.

El modelo liberal, desde la perspectiva empirista, prioriza las virtudes sistémicas de un conjunto de instituciones y prescinde de la virtud cívica de los ciudadanos. En el ámbito político se requiere de un sistema electoral y un sistema gubernamental adecuados. Los principales agentes del sistema electoral son los electores y los partidos políticos que postulan candidatos y ofrecen planes de gobierno. En este sistema los ciudadanos son sustituidos por el electorado y la democracia; es, ante todo, un procedimiento o método mediante el cual los electores designan a través del voto a

un gobierno, entre las diferentes alternativas que ofrecen en el mercado político diversos partidos en competencia; esto requiere de un sistema de partidos bien establecido, y de un marco institucional que garantice limpieza, transparencia y legitimidad (virtudes del procedimiento y de los agentes políticos) del proceso electoral.

Como las elecciones son un medio de designación popular del gobierno, entonces la representación ciudadana se reduce al mero proceso de nombramiento de las autoridades encargadas de tomar las decisiones políticas de acuerdo con sus capacidades y conocimientos. De esta manera, el representante cuenta con gran discrecionalidad en sus decisiones, pues no tiene que estar sometido a las opiniones contradictorias e irracionales del electorado. En esta perspectiva liberal el representante viene siendo como una especie de tutor que conoce mejor que sus representados el verdadero interés público y la forma de aproximarse a su realización.

Con el propósito de evitar que esta gran discrecionalidad de los representantes se convierta en un gobierno despótico y tiránico, la tradición democrática liberal no confía solamente en el elevado carácter moral e intelectual de los representantes, sino también en la estructura misma del sistema gubernamental y en la estructura social. Como se sabe, la estructura del gobierno democrático se caracteriza por una división y equilibrio de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial a través de un marco institucional y legal; son mecanismos de autocontrol del sistema a través de controles y balances que disminuyen la probabilidad de un uso despótico o ilegítimo del poder público. De acuerdo con esto, las virtudes del sistema político suplen las deficiencias de participación ciudadana que sostienen las teorías republicanas o clásicas de la democracia.

Sin embargo, este sistema legal e institucional es insuficiente, pues se requiere, además, de una estructura social en la que, a partir del pluralismo de intereses de los individuos, se asegure una cierta cultura homogénea, o al menos una heterogeneidad limitada o moderada. A tal pluralismo social se le conoce con el nombre de *diferencias identitarias traslapadas*. Este tipo de diferenciación social, como aclara A. Velasco (1998:124), se opone a divergencias

que refuerzan la identidad de múltiples grupos culturales en función de intereses y rasgos étnicos, económicos, religiosos, partidistas, geográficos, etc. El traslape de diferencias religiosas, políticas, económicas, lingüísticas, raciales, da como resultado un pluralismo tan atomizado que resulta difícil, si no imposible, la formación de grupos o comunidades con identidades colectivas específicas; por el contrario, este tipo de diferenciación social tiende a producir individuos sin grandes diferencias culturales. Según esta perspectiva liberal, gracias a esta homogeneidad cultural se evitan tensiones sociales y demandas políticas que sean irresolubles para un sistema de esta naturaleza.

Otra característica importante es que en la tradición liberal la democracia no es un fin en sí mismo, sino un orden social que garantiza a los individuos el goce de sus derechos fundamentales; estos derechos constituyen un límite en el poder gubernamental y una garantía para que los individuos, en su carácter de personas, puedan ser autónomos y libres en la vida privada. De esta manera, los derechos fundamentales salvaguardan la libertad (negativa) de los individuos frente al Estado. Esta libertad es, finalmente, el objetivo fundamental de todo gobierno liberal. La ampliación de los derechos (civiles, políticos y sociales) y su extensión a un mayor número de personas se considera como un síntoma inequívoco del progreso de la libertad y de la democracia.

En lo que respecta al ciudadano, en esta tradición, él es esencialmente quien tiene esos tres derechos, civiles, políticos y sociales; y la función del gobierno democrático es velar por su vigencia. Este sentido de la ciudadanía basado en un conjunto de derechos fundamentales comunes a todo individuo, se le identifica como ciudadanía privada o ciudadanía pasiva, porque se enfatiza la protección a las libertades negativas del individuo. Lo paradójico

[...] es que, a pesar de la defensa de las libertades y derechos fundamentales de los individuos para promover el pluralismo en la vida privada, la democracia liberal es homogeneizadora, no solo porque requiere como precondition social de una homogeneidad cultural, sino también en cuanto únicamente reconoce derechos universales para ciudadanos culturalmente indiferenciados (Velasco, 1998:124).

La consecuencia que se sigue de lo anterior, es que la determinación de lo que es esencial en la esfera privada y en el ámbito público es igual para todos los individuos, independientemente de las tradiciones y formas de vida de las diversas comunidades a las que pertenecen. Al respecto Taylor (1993:60-61) ha señalado que con el tránsito del honor a la dignidad sobrevino la política del universalismo que subraya la dignidad igual de todos los ciudadanos, y el contenido de esta política fue la igualación de los derechos y los títulos; así, dice Taylor, con la política de la dignidad igualitaria lo que se establece pretende ser universalmente lo mismo, una –canasta– idéntica de derechos e inmunidades. De esta manera, la homogeneidad jurídica tiende así a producir una homogeneidad cultural, que ha sido un rasgo predominante en la consolidación de los Estados nacionales modernos. Es el caso de naciones cuya identidad ha sido impuesta culturalmente por el Estado (nación-estatal), eliminando o despreciando la diversidad cultural de sus habitantes.

Finalmente, en la tradición liberal, debido a que la cultura nacional impuesta por el poder estatal es más o menos homogénea, la división política del Estado no responde a diferencias culturales de sus habitantes sino a otro tipo de criterios como pueden ser los geográficos y territoriales. Cabe subrayar que en este tipo de federalismo generalmente el poder central federal es predominante sobre los gobiernos estatales y municipales.

El modelo republicano

Este modelo recupera, en cierto modo, la tradición del pensamiento político de Rousseau, Jefferson y Tocqueville, quienes consideran que la participación ciudadana responsable y continua es indispensable para la vida republicana. Se puede mencionar a Hanna Arendt, Charles Taylor y Graeme Duncan, entre otros, como representantes significativos más recientes de la democracia republicana.

A diferencia de la tradición liberal, en la tradición republicana la teoría democrática tiene principalmente una orientación crítica y

normativa. Esta característica evoca inmediatamente lo señalado por Sheldon Wolin al retomar la idea kuhniana de paradigma para enfatizar la relación de toda teoría política con una tradición intelectual que le antecede y condiciona. Wolin reconoce dos tipos de actitudes de los teóricos políticos frente al paradigma o tradición vigentes: la aceptación y reconocimiento de la autoridad y validez del paradigma, o bien su cuestionamiento, rechazo y sustitución por un paradigma alternativo. Al primer caso lo asocia con la idea kuhniana de ciencia normal y al segundo con la ciencia revolucionaria (Wolin, 1999:169).

Este autor llama a las grandes teorías políticas revolucionarias “teorías épicas” y asigna a éstas una jerarquía intelectual más alta que las teorías normales, porque las grandes teorías, al ser innovadoras y brindar una nueva visión del mundo político, permiten una nueva crítica profunda al estado de cosas existentes y promueven así su transformación. De aquí que las grandes teorías épicas, según él, no surgen por mera inspiración del pensador político, sino que son propiciadas por crisis de las instituciones y prácticas políticas, ante las cuales el gran escritor político trata de dar una solución que lleve a la transformación de la realidad y superación de la crisis.

Al referirnos a una orientación crítica y normativa, en la democracia republicana, estamos aludiendo a una especie de teoría épica cuya característica es ofrecer una representación simbólica de lo que la sociedad debería ser, si ésta fuese reordenada, a diferencia de las “teorías normales” que al adecuarse a la evidencia empírica tienden a justificar prácticas e instituciones políticas existentes.

Otra nota importante de la tradición democrática, es que la condición fundamental para la existencia de la democracia es la participación política de los ciudadanos no solo por medio del voto sino también de otras formas más directas. De aquí que la participación continua y responsable de los ciudadanos requiere un marco legal e institucional adecuado; sin embargo, tal marco no es suficiente, pues “para que exista una democracia es indispensable

la ‘virtud cívica’ de la mayoría de los ciudadanos y no solo las virtudes sistémicas” (Velasco, 1998:126).

El ciudadano, en la tradición republicana, no es un mero elector, sino una persona que participa de manera continua y responsable en las decisiones que afectan a la vida de su comunidad. De aquí que votar es una de estas acciones participativas, pero no es la única ni la más importante. Esto significa que la participación política no solo es un derecho de todo ciudadano, sino también un deber fundamental. La presencia del ciudadano en el espacio público, así como la aparición de sus diferencias, es una condición esencial para la libertad política y para el establecimiento de los auténticos consensos que han de generar acciones coordinadas. Esta libertad política o libertad positiva de los ciudadanos es la que precisamente garantiza su libertad individual y privada (libertad negativa).

A diferencia de la democracia liberal que centra su atención en los procesos electorales, la republicana da prioridad a los debates plurales y públicos entre ciudadanos. Habermas (1994:3-4) explicita estas diferencias señalando que el modelo republicano comparado con el liberal tiene la ventaja de que preserva el significado de la democracia en términos de institucionalización del uso público de la razón conjuntamente ejercido por ciudadanos autónomos. Este modelo, subraya, da cuenta de las condiciones comunicativas que otorga fuerza legitimadora a la opinión política y a la formación de voluntad, pues la confianza republicana en la fuerza del discurso contrasta con el escepticismo liberal de la razón. Tales discursos permiten a las personas discutir orientaciones de valor e interpretaciones de las necesidades y deseos y así tornarlas en una visión articulada y comprensible.

Villoro (1997) hace ver el papel del ciudadano de una manera similar, cuando se refiere a la democracia radical. Esta sería la que le devolvería al pueblo la capacidad de participar activamente en la decisión de todos los aspectos colectivos que afectan su vida, la que lograría por fin que el pueblo no obedeciera a otro amo más que a sí mismo. Pero el pueblo real, aclara, no es la suma de individuos indistintos que se supone constituye un Estado-nación homogéneo.

El pueblo real es heterogéneo, está formado por una multiplicidad de comunidades, villas, organizaciones sociales, grupos, etnias y nacionalidades, regiones, estamentos, gremios, confesiones, sectas, federaciones, distintas, a veces opuestas, y otras entremezcladas. El hombre del pueblo no es un ciudadano abstracto, "alguien" igual a cualquier otro. Es una persona afiliada a varias entidades sociales, perteneciente a varios grupos y culturas específicas, con características propias y una identidad que lo distingue. Es un hombre en situación, ligado a sistemas locales. Villoro asume, pues, que la democracia depende del localismo, de las áreas locales donde vive el pueblo; de aquí que la democracia no significa poner el poder en un lugar distinto a donde está el pueblo. Una democracia radical sería la que descansara en el poder de ese pueblo real.

En la tradición republicana la representación política viene siendo un sustituto necesario de la participación directa de los ciudadanos. Por lo tanto, el representante debe reflejar de la manera más fiel los intereses y opiniones de los representados y éstos deben vigilar y controlar el comportamiento de sus representantes; el representante, entonces, viene siendo un agente con poco ámbito de decisión propia. Además, dada la multiplicidad de grupos y comunidades que constituyen el pueblo de un Estado, es necesaria una amplia y equitativa representación política, tanto en las legislaturas locales como en la nacional. Esto implicará que el poder político no solo se autorregule por mecanismos institucionales de balance y control, como en el caso de la democracia liberal, sino que se limite también por el poder social de los ciudadanos y sus comunidades, quienes constituyen el pueblo de un Estado; es necesaria una amplia y equitativa representación política, tanto en las legislaturas locales como en la nacional.

Por otra parte, el poder político no solo se autorregula por mecanismos institucionales de balance y control, como en el caso de la democracia liberal, sino que se limita también por el poder social que los ciudadanos y sus comunidades ejercen sobre sus representantes no solo a través de las elecciones, sino también por medio de otras formas de participación y expresión políticas de la

ciudadanía (asamblea, referéndum, consultas populares, etcétera). Frente al poder impositivo, señala Villoro (1997:86) que hay otra forma de poder, el que no se impone a la voluntad del otro, sino que se expone la propia. Si poder, dice, llamamos a la imposición de la voluntad de un sujeto contra toda resistencia, esta otra forma de fuerza social sería la resistencia contra todo poder; se podría llamar, entonces, contrapoder cuya característica fundamental, entre otras, es detener la violencia del poder.

Otro de los rasgos de la tradición republicana, es que en oposición a la tradición liberal no postula como principio fundamental la igualdad de los derechos universales entre individuos indiferenciados, sino el reconocimiento de las identidades culturales diversas. Este principio pone énfasis en la igualdad de valor y de respeto en las comunidades y secundariamente en el individuo. Esta prioridad se debe a que la tradición republicana, como explica A. Velasco (1998:126), concibe al individuo como miembro de una comunidad, de una cultura que le precede y dentro de la cual define su curso de vida, sus valores fundamentales, sus derechos básicos como persona. Así, la autonomía del individuo depende, en parte, de la autonomía de la comunidad para definir ciertos derechos específicos que debe tener toda persona, para desarrollar libremente las alternativas de formas de vida que se pueden vislumbrar dentro del horizonte cultural de esa comunidad. De aquí que la canasta de derechos de cada comunidad no tiene que ser idéntica.

Es claro que habrá algunos derechos fundamentales compartidos por todas las comunidades dentro de un Estado, y entre diferentes Estados (derecho a la vida, a la integridad de la persona, de tránsito, de religión, de expresión, de asociación, entre otros), pero también habrá derechos específicos de cada comunidad que garanticen ciertas libertades de sus miembros; protejan ciertas prácticas sociales y formas de vida, fundamentales para la supervivencia de la comunidad misma. En el modelo republicano, pues, además de reconocerse ciertos derechos generales, se reconocen derechos especiales a diferentes grupos de personas

dentro de un Estado.¹⁷ Como ejemplos de estos derechos especiales pueden considerarse los derechos de representación política de minorías, derechos culturales de grupos étnicos y derechos de autonomía a ciertas comunidades con rasgos identitarios específicos.

De acuerdo con la tradición republicana, los derechos, la legislación y el ámbito de competencia del poder político se adecuan a las identidades culturales y no al revés, como sucede en los regímenes autoritarios como en las democracias liberales, con diferencia de grados. Así pues, el Estado tiende a adecuarse más a la pluralidad cultural de la nación y no a imponer una cultura homogénea sobre lo nacional.¹⁸

Finalmente, en la perspectiva republicana el respeto y primacía de la multiplicidad cultural de comunidades dentro de un Estado implica una descentralización política muy acentuada. Pues la democracia republicana pone énfasis en la importancia de un auténtico federalismo (cultural) donde el ámbito del poder federal central sea muy limitado en comparación con los poderes locales, especialmente a nivel del municipio y de la comunidad. Como señala A. Velasco, el ideal jeffersoniano de la democracia local del condado o pueblo (*town*) y el auténtico federalismo que defendían los antifederalistas, representa, claramente, este ideal de la democracia republicana que trata de preservar la multiplicidad cultural.

Similitudes conceptuales de la controversia

Los debates acerca de la Constitución Norteamericana de hace dos siglos ilustran de alguna manera que los conflictos entre las tradiciones liberales y republicanas no son privativos de México, ni de finales del siglo pasado. Cada uno de estos esquemas, liberal y republicano, postula diferentes nociones de ciudadanía, representación política, justicia e identidad nacional.

Cada una de las concepciones de la democracia sostiene una determinada visión de la identidad nacional. La visión liberal, basada en el nacionalismo heredado del siglo XIX, concibe a la nación de

una manera homogénea y unitaria, cuya integridad y soberanía es la principal función del Estado; la perspectiva republicana de varios movimientos conflictivos de México prioriza la pluralidad cultural, fundamentalmente indígena, ignorada y excluida de la unidad nacional impuesta por el Estado mexicano del siglo antepasado. Al respecto explica Villoro:¹⁹

El Estado nacional se concibe como una entidad nueva que es el resultado de una serie de individuos que se reúnen, pactan entre sí y constituyen una nueva entidad que homogeneiza y unifica a esta totalidad de individuos. En la constitución de Apatzingán primero, luego en la Constitución de 1824 y las constituciones posteriores, la nación mexicana se constituye como una entidad nueva a partir del proyecto de un grupo criollo-mestizo. Pero en este pacto del grupo criollo-mestizo no entran para nada los pueblos indígenas. Nadie le consulta a ningún pueblo indígena si quiere formar parte de este pacto o no (1996:215).

En tal sentido, la matriz ideológica de México es el liberalismo, el principio cívico se afirmó en su fundación. A este respecto, David A. Hollinger (1995:134) explica que el nacionalismo cívico es la variedad del nacionalismo desarrollado de manera más conspicua por los Estados Unidos y Francia, después de las revoluciones de 1776 y 1789 y, también, dice, por los países de América Latina que declararon su independencia en los albores del siglo XIX.

En un nivel conceptual las posiciones en este debate reflejan semejanzas estrechas con las teorías clásicas de la democracia (antifederalista) y las teorías liberales o revisionistas de la democracia (federalista). Se puede afirmar que la concepción tradicional de la república sustentada por los antifederalistas coincide, fundamentalmente, con los modelos de la democracia republicana, mientras que la concepción realista de la república sostenida por los federalistas corresponde al modelo liberal de la democracia.

Las teorías democráticas liberales coinciden en gran medida con los principios de la organización del Estado nacional mexicano y de representación política de los federalistas, mientras que los antifederalistas sostienen principios en cierta manera convergentes

con la democracia sustantiva, participativa, o, en términos de Luis Villoro, con la democracia radical o comunitaria.

Dos modelos de democracia en controversia en el contexto nacional mexicano

El modelo liberal es convergente con las teorías descriptivas, procedimentales y elitistas de la democracia, mientras que el modelo republicano se ubica en el ámbito de la democracia participativa, deliberativa y radical. Los dos modelos de democracia expuestos y sus correspondientes implicaciones en la conformación del Estado nacional han estado presentes, ya sea implícita o explícitamente en la historia de México, sobre todo en los tiempos de cambio o redefinición de tal Estado nacional. Hay que tener presente la idea directriz de este trabajo, en aras de reconstruir las tradiciones de pensamiento político, con el propósito de comprender los proyectos de organización política; es pertinente asumir el presupuesto que sugiere que las formas de organización política, especialmente los Estados nacionales, adquieren su identidad en buena medida a través de la adopción de tradiciones prácticas e intelectuales que presentan determinados valores, principios, normas e instituciones como esenciales e inclusive como los únicos admisibles y legítimos, tal como lo enfatizamos anteriormente.

En el periodo de la Independencia, sobre todo en sus orígenes, con Hidalgo y Morelos, las reivindicaciones comunitaristas y republicanas constituyen parte medular de su ideario. *Los Sentimientos de la Nación*, por ejemplo, es más afín a una concepción republicana de la democracia que a una liberal. Por su parte, el modelo liberal se expresa más claramente en la lucha contra Iturbide, y los proyectos conservadores son más cercanos a una democracia autoritaria. Al parecer, este modelo triunfó sobre el conservador autoritario pero, como señala Ambrosio Velasco (1999:215), solo en apariencia; esta afirmación se sustenta, por ejemplo, en la argumentación de Andrés Molina Enríquez, *Los grandes problemas nacionales*, en el sentido de que los gobiernos liberales posteriores a la Constitución de 1857 fueron de facto

dictaduras con una enorme concentración de poder, “reyes con nombre de presidentes”. Así, desde un poder regio, los gobiernos liberales intentaron imponer un Estado nacional excluyente de los intereses y demandas de los pueblos indígenas, los cuales habían sido medulares en el ideario de las luchas de Hidalgo y Morelos.

El porfirismo no vino a ser sino la natural consecuencia del liberalismo romántico empeñado en sostener una doctrina por encima de lo que la realidad exigía. No surgió, como se había anhelado, una nación. La idea de nación siguió siendo un proyecto por realizar. México no era sino una más de esas colonias en que Occidente había convertido al mundo. Sin embargo, no se hizo esperar una nueva y violenta reacción para el logro del ideal perdido, tal fue la Revolución de 1910. Así pues, el porfirismo había sido el resultado del liberalismo romántico y la Revolución mexicana fue su consecuencia; una revolución cuya meta fue nuevamente la creación de una nación moderna. O dicho con mayor precisión, esta tendría que apoyarse en otras bases alejadas del liberalismo que dio origen a una Inglaterra, a una Francia y a los Estados Unidos. Como señala Leopoldo Zea, se trataba de:

Un tipo de nación que ya no podía descansar en una igualdad ficticia, ni en una libertad sin compromisos sociales. Una nación que procurase, no solo el bienestar material y la libertad de sus individuos, sino también la justicia de todos ellos como miembros de una comunidad (1957:522).

Así, en la Revolución mexicana nuevamente se manifiestan contra la dictadura las reivindicaciones liberal y democrática del movimiento maderista, y las demandas comunitarias y de autonomía local de Zapata. Sin embargo, esta corriente revolucionaria, al igual que la de Hidalgo y Morelos, fue derrotada. Lejos de impulsar un modelo democrático liberal, se institucionalizaron mecanismos de control autoritario, es decir “la llamada ‘política de amistad’ del presidente Porfirio Díaz se tornó más efectiva e impersonal en la estructura corporativa del partido dominante como mecanismo fundamental del control autoritario de los presidentes en turno” (1999:216).

En los últimos años, en México, se ha revelado una crisis profunda del modelo de Estado-nación de nuestra tradición liberal. La política neoliberal es la última versión del proyecto modernizador. Llevada a su extremo, señala Villoro, ha acrecentado significativamente la distancia entre el México occidentalizado y el “México profundo”. El proyecto liberal respondía al reto de unificar la nación, sobre todo con Carranza. En su versión actual conduce, de hecho, a aumentar la escisión entre estos dos Méxicos.

El signo más importante de esta crisis es la manifestación de esa segunda corriente, referida anteriormente, popular, localista e indígena, la misma que en su momento, arrastró a Hidalgo y a Morelos, a Zapata y a Villa. Se trata, pues, de la rebelión de Chiapas. La rebelión del movimiento indígena de Chiapas es el cobro de conciencia de la mayoría de los pueblos indígenas, que se organizan y reclaman su autonomía y el respeto a sus derechos. Irrumpe en la vida nacional el 1 de enero de 1994, evocando esa otra idea de democracia y de nación, presente en los grandes movimientos políticos de nuestra historia, así como en la memoria de otros muchos movimientos comunitaristas que han sido reprimidos durante casi dos siglos de vida independiente.

El acto insurreccional neozapatista interpela fuertemente la práctica liberal del Estado mexicano y, a la vez, reclama derechos que tienen coincidencias sorprendentes con la tradición democrática republicana. Para entender este proceso, postulamos el concepto de tradición política, entendido como un complejo de principios, teorías normativas o fácticas, valores, actitudes y prácticas, que se han consolidado en una determinada sociedad a través del tiempo y que van cambiando continuamente de acuerdo con las circunstancias específicas y con la condición de los tiempos.

En el fondo, se trata de un proyecto sustanciador que implica incorporar, en concreto, una propuesta para destituir a la democracia como una característica solamente formal de los procedimientos de los aparatos gubernamentales, para definirla como un modo de vida donde los sujetos sociales –en las relaciones cotidianas– viven, crean y recrean los valores que contribuyen a la realización de las posibilidades inmanentes a la humanidad. Como

lo formuló Agnes Heller (1985), una sustanciación de la democracia comienza con poner en el centro al ser humano en su permanente búsqueda hacia la objetivación de su actividad de trabajo como productividad humana, hacia la sociabilidad, la universalidad, la autoconciencia y la libertad.

La idea de democracia como interpelación es parte inherente de la democracia maya o la democracia indígena, la cual puede entenderse como la gestión colectiva, comunitaria, del consenso a través del convencimiento del otro en diálogo, donde se privilegia lo que se vive en proceso, los valores y los sentimientos de la voluntad mayoritaria. Las prácticas que responden a una racionalidad dialógica son profundamente democráticas; son prácticas productoras del valor máximo del ser humano, la dignidad, tal como lo concibe Freire, analizado en el texto de Ignacio Pineda que, también, hace parte de este libro.

Los valores democráticos, muy diferentes de la tradición liberal individualista, provienen de una capa profunda entendida como una “cultura del corazón común” comunitaria; como señala Susan Street (1996:90) “La posibilidad de llegar a un nuevo acuerdo, a un nuevo ‘argumentar’, proviene de dentro y de abajo, de la propia historicidad de los excluidos que se incluyen como portadores de valores propios, integrándose a un mundo nuevo”.

Por esos sentidos culturales profundos, la palabra verdadera se ofrece como un proyecto humanista en un contenido axiológico positivo expresado en y por las comunidades indígenas en su proceso reconstructivo como sujeto democrático.

Hacia una versión alternativa de republicanismo

La democracia consensual que subyace aquí se puede presentar como un correctivo a las fallas inherentes a una democracia representativa. En cierta manera tiene el mismo sentido que las propuestas de una democracia radical o participativa a la que aluden algunos autores como Villoro. La democracia consensual pondría énfasis en procedimientos que aseguren la participación en las decisiones que les conciernen a todas las personas situadas en una

sociedad, y su control sobre quienes las representan. No se basaría en la competencia partidista sino en el principio del acuerdo. Su idea regulativa sería evitar la exclusión. Frente al individualismo competitivo de la democracia liberal, esta alternativa de democracia consolidaría los lazos que constituyen una comunidad.²⁰

Una versión de republicanismo acorde con la circunstancia del México contemporáneo, sería la evocada por Villoro, en el sentido de vincular los valores de las democracias comunitarias tradicionales con las de la república moderna; pues así como el republicanismo anterior estuvo ligado a la construcción de los Estados nacionales, el nuevo republicanismo tendría que tomar en cuenta la crisis actual del Estado-nación moderno, ante la globalización, por un lado, y la renovación de la autonomía de los pueblos que lo componen, por el otro. Mientras el ideal republicano comprende en sus inicios la igualdad política entre todos los ciudadanos, el nuevo republicanismo tendría que reivindicar también el derecho a las diferencias.

Sus rasgos primordiales serían que frente al individualismo de la democracia liberal, se inspiraría en una democracia comunitaria e intentaría renovarla; el reconocimiento de la comunidad como base de la democracia implicaría una difusión radical del poder político, de la cima a la base del Estado; el poder político se acercaría al pueblo real.

Frente al Estado-nación homogéneo, cuyo poder centralizado domina poderes locales, se tendría un Estado plural cuyo poder derivará del reconocimiento y la superación de las diferencias, en donde el bien común tendría como condición la no exclusión en la pertenencia recíproca; pues la no exclusión es la condición prima de la justicia y tal vez, del sentir profundo de la propuesta del mandar obedeciendo.

Bibliografía

Clinton, Rossieter (comp.), "Alexander Hamilton, James Madison y John Jay, *The federalist papers*", Nueva York, Mentor Books, 1961.

- Graeme Duncan (ed), *Democratic Theory and Practice*, Londres, Cambridge University Press, 1983.
- Habermas, Jürgen, "Three Normative Models of Democracy", en *Constellations*, volumen 1, núm. 1, 1994.
- Hamilton, Madison y Jay, *El federalista*, México, Fondo de Cultura Económica, 1957.
- Held, David, *Models of democracy*, Cambridge, Polity Press, 1987.
- Heller, Agnes, *Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista*, México, Grijalbo/Enlace. Hollinger, David A., 1985.
- _____, *Postethnic America. Beyond Multiculturalism*, Nueva York, Basic Books, 1995.
- Kymlicka, Will, *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós, 1995.
- Maldwyn, Jones, *Historia de Estados Unidos, 1607-1992*, Madrid, Cátedra, 1996.
- Pocock, J., "La historia del pensamiento político: una investigación metodológica", en Velasco, A. (comp), *Resurgimiento de la teoría política en el siglo xx: filosofía, historia y Tradición*, México, UNAM, 1999.
- Rousseau, J.J., *El contrato social*, México, Ed. Porrúa, 1999.
- Russell, L. Hansonl, *The Democratic Imagination in America. Conversations with our Past*, Princeton University Press, Princeton, 1985.
- Salcedo Aquino, J. Alejandro, "Tradición republicana y movimientos de democratización en México", en Velasco Gómez, Ambrosio, Di Castro E., y Bertomeu, M.A (coords.), *La vigencia del republicanismo*, México, UNAM, 2000.
- Schwarzmantel, John, "Nacionalismo y democracia", en *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm. 3, 1994.
- Storing H.J. (edit), *The Antifederalist. Writings by the Opponents of the Constitution*, Chicago, The University of Chicago Press,

1985.

Street, Susan, “La palabra verdadera del zapatismo chiapaneco”, en *Chiapas*, 2, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, 1996.

Taylor, Ch., *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, México, FCE, 1993.

Velasco, Ambrosio, “Liberalismo y republicanismo: dos tradiciones en la democratización en México”, en *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm. 12, UAM-UNED, 2001.

_____, “¿Qué democracia para qué nación? Reflexiones desde la filosofía política”, en Béjar, Raúl y Rosales, H., *La identidad nacional mexicano como programa político y cultural*, México, Siglo XXI – UNAM, 2002.

Villoro, Luis, “En torno al derecho de autonomía de los pueblos indígenas”, en *Cuadernos Americanos*, núm. 56, año x, vol. 2, 2003.

_____, *El poder y el valor*, México, FCE, 2004.

_____, “Autonomía y ciudadanía de los pueblos indios”, en *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm. 11, 2005.

_____, “Sobre democracia consensual. En torno a ideas de Kwasi Wiredu”, 2006, en <http://them.polylog.org/2/ful-es.htm>

_____, “Democracia Comunitaria y Democracia Republicana”, en *Perspectivas de la democracia mexicana*, México, El Colegio Nacional, 2000.

_____, “La Izquierda Hoy (El debate de Puebla, 29 y 30 de octubre de 1999)”, en *Dialéctica*, Nueva Época, año 26, núm. 35, 2007.

_____, “Democracia comunitaria y democracia republicana”, en Velasco Gómez, Ambrosio, Di Castro E., y Bertomeu, M. A. (coords.), *La vigencia del republicanismo*, México, UNAM, 2006

Wolin, Sheldon, "Paradigmas y Teorías Políticas", en Velasco, A. (comp.), *Resurgimiento de la teoría política en el siglo xx*, Filosofía, historia y tradición, México, UNAM, 1999.

Zea, Leopoldo, "El liberalismo y la reforma en México", en Medina, Hilario *et. al.*, *El liberalismo y la reforma en México*, México, UNAM, 1957.

CAPÍTULO VI

Educación y pedagogía desde el pensamiento de Paulo Freire

[Ignacio Pineda Pineda](#)

Lo que he estado proponiendo desde mis convicciones políticas, desde mis convicciones filosóficas es un profundo respeto por la total autonomía del educador.

Lo que he estado proponiendo es un profundo respeto por la identidad cultural de los estudiantes una identidad cultural que implique respeto por el lenguaje del otro, el color del otro, el sexo del otro, la clase del otro, la orientación sexual del otro, la capacidad intelectual del otro, lo que implica la habilidad para estimular la creatividad del otro.

Pero estas cosas se dan en un contexto social e histórico y no en el aire. Esas cosas se dan en la historia, y yo, Paulo Freire, no soy el dueño de la historia.

Paulo Freire, A Response²¹

El tema de la educación y la pedagogía es un llamado que convoca a Freire. A través de su trayectoria de trabajo y producción nos deja un legado no solo teórico sino de herramientas de inteligibilidad que provienen de su práctica educativa y política en la que el acontecimiento es un registro aleccionador en el que el ser y estar se constituyen. Ocuparnos de una relectura de Freire es ya asumir una postura con respecto a lo que hace e implica a la educación y la pedagogía en la formación de la ciudadanía. Una educación llena de humildad pero al mismo tiempo de crítica, de interrogación, de diálogo y de solidaridad y de involucramiento transformador.

Educar para Freire es al mismo tiempo, una conciencia del mundo, de la palabra y el poder, del conocimiento y la política, la teoría y la práctica. Es un acto de liberación de fuerzas naturalmente adormecidas y socialmente reprimidas en el educando que, desde actos pedagógicos, necesitamos promover.

El capítulo tiene como propósito trabajar las categorías centrales de la pedagogía freiriana para situarnos en las condiciones de posibilidad de establecer una relación con la ciudadanía que nos demanda estos tiempos. Se trata de la recuperación del trabajo de uno de los mejores educadores de América Latina. Es un reencuentro a través de sus textos en donde aquellos que son tocados por sus palabras y aportes a la educación se verán interpelados y convocados a trabajar sobre una pedagogía de la acción con reflexión. Es un trabajo de ciencia y conciencia en el que la educación rebasa el territorio de la escuela. Me propongo analizar el campo de la educación desde los planteamientos del maestro Paulo Freire como un llamado a ser de la educación un acto de inclusión en la idea de reconfigurar nuevos caminos para la educación y la pedagogía, con sus prácticas de enseñanza y formación.

Toda producción y análisis que se genera proviene de realidades que se sitúan en contextos particulares en los que confluyen diversas intencionalidades e intereses. Sin embargo, en el posicionamiento, el autor de tales producciones se caracteriza por trazar un horizonte que proyecta en la posibilidad de visibilizar las condiciones y determinaciones que la tensión y el conflicto generan cuando el movimiento se manifiesta como interpelación que convoca a la participación. Para Freire la participación es el eje de toda posibilidad, es el motor para el encuentro con otras posibilidades que abren condiciones de dialogicidad en actos comunicativos que humanizan la relación educativa.

La participación es el registro de actos del sujeto en el horizonte histórico que lo autentifica y lo hace partícipe consciente en la construcción del mundo que desea. Estos actos son eminentemente educadores y educativos pues la participación se da en espacios y

universos de múltiples movildades en el sujeto que le configuran y lo constituyen como un sujeto social/socializador.

Estos planteamientos que emergen de la lectura de Freire, me llevan a revisar y problematizar el asunto de la escuela pública y su consideración para la educación y la formación de la ciudadanía. Una ciudadanía que no tiene que ver con el cumplimiento de la mayoría de edad sino con una práctica educativa de participación y concientización del sujeto en la configuración del mundo y sus modos de vida. Un sujeto educado, no solo escolarizado, que se muestra consciente de las situaciones y problemas que enfrentamos en el aquí y ahora, un sujeto sabedor de que el conocimiento no es contenido, sino herramientas de inteligibilidad que nos hacen comprender el mundo, la vida, los problemas, pero también las posibilidades de trabajar por un mundo mejor. En este contexto aparecen como figuras centrales el educador y el educando, figuras que hoy más que nunca hay que fortalecer, pues la niñez y la juventud necesitan de figuras de inscripción de deseos y expectativas que le sean estructurantes en su vida, así como figuras de contención de aquello que por su situación de tensión o afecto no logra resolver, pues requiere del diálogo y la escucha en la comprensión de su condición y acogimiento (Duch, 1997:15-16).²² La familia y la escuela son instituciones de acogimiento, no solo de disciplinamiento.

Los tópicos que organizan la exposición de este texto son: el contexto como universo de enunciación, la escuela pública como espacio de formación de la ciudadanía (educando, educador, aprendizaje, temas bisagra), dialogicidad y sentidos pedagógicos críticos (diálogo, acción, reflexión. experiencia, temas generadores) y culturas pedagógicas, el horizonte de una nueva educación.

1. El contexto como universo de enunciación

Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse solo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo
Freire, Frases célebres sobre Educación

Uno de los aforismos que Freire forjó es el de “Texto es contexto”²³ este planteamiento coloca en el centro al sujeto en su trayecto de vida en el que se constituye, a través de los registros y acontecimientos múltiples que dejan huella y crean trayectoria. Para que el contexto configure texto, los sujetos requerimos de herramientas de inteligibilidad que posibiliten procesos de análisis y reflexión en y a partir de acciones concretas. Así mismo, implica movimiento de saberes, conocimientos, afectos y posicionamientos que configuran el terreno de participación con registro de aquello que nos proyecta y define como sujetos en cultura.

El sujeto en cultura se asume como partícipe en la producción de sentidos y significados que lo implican y lo interpelan en donde la indiferencia y la sumisión no nos dejan ilesos, pues son actos que violentan las relaciones sociales y la convivencia humana. Por ello Freire se pronuncia por una pedagogía problematizadora, la educación como un acto ético político y un derecho público.

El contexto como registro en la trayectoria de Paulo Freire

Recife, Brasil, es el territorio donde nació Paulo Reglus Neves Freire, conocido solo como Paulo Freire, el 19 de septiembre de 1921. Esta ciudad se encuentra ubicada al Nordeste de Brasil. Sus padres Joaquín Freire, oficial de la policía militar en Pernambuco; su madre Edeltrudis Neves, católica dedicada al hogar. Freire fue el menor de 4 hermanos, a los 10 años de edad se traslada a Jaboatao, Brasil, en donde vivió la pobreza,²⁴ no solo en su familia sino en la población, de allí nace el sentimiento de amor por los oprimidos o los desposeídos, pues el contacto con las madres que lavaban su ropa y la de los ricos en las piedras del río de la localidad, así como la convivencia en el círculo de amigos hace que desarrolle la capacidad de dialogar comprendiendo los usos de la lengua portuguesa. Las condiciones de pobreza y las relaciones de poder siembran en Freire la semilla que más tarde germina con su máxima obra *Pedagogía del Oprimido* (1968). En este libro, Freire

se ocupa en develar la opresión como acto de deshumanización. La sensibilidad del ambiente y el contexto llevan a Freire a participar de manera activa en los asuntos que competen a la educación y las condiciones de vida de los pueblos, volviéndose un estudioso de la cultura popular: su lengua, las condiciones económicas, las determinaciones políticas y la necesidad de organizarse en comunidad tomando como estrategia los círculos de diálogo.

Como se aprecia, el contexto aparece como el movimiento de múltiples interpelaciones que en su registro se vuelven horizontes de posibilidad en los individuos, mismo que los lleva al compromiso de actuar y participar en la vida pública, lo cual los convierte en sujetos sociales, como es el caso de Paulo Freire. Este erudito pedagogo latinoamericano abrió su mirada y visión hacia el contexto y sus necesidades de conocimiento, por ello, acude a la escuela pública a participar del desarrollo de las ciencias y su filosofía, sin descuidar el contexto histórico, pues hemos de reconocer que la educación se sitúa en un tiempo y espacio que le denominamos época, así mismo, los sujetos somos sujetos de nuestra época y, en ella, podemos trazar un horizonte histórico que se inscribe en un presente conjugado en el que el pasado se encuentra en el presente como un elemento de la memoria histórica y el futuro como una proyección en la acción. Así, memoria, acción y proyección son constituyentes de los sujetos sociales y políticos como lo fue el maestro Paulo Freire.

Trayectoria político pedagógica en la producción de horizontes de sentido en la vida de Freire

Como necesidad político pedagógica Freire decidió estudiar la lengua portuguesa, pues le permitía situar y situarse en los universos de significación que se construyen y circulan en los usos del lenguaje como ejercicio de poder y dominación de las clases poderosas sobre aquellas que son excluidas o constreñidas del derecho a participar y decidir en sus condiciones de vida. Pues así como la acción nos refleja lo que somos, el lenguaje es un elemento que nos objetiva en lo que comunicamos y cómo lo comunicamos.

Habermas en su teoría de la acción comunicativa, sustenta que el uso del lenguaje constituye un referente de la acción social y, la acción de los sujetos es una propiedad de las estructuras de comunicación y no de los individuos por sí solos (Garrido, s.f.).

Por su parte McLuhan (1988) dirá que el medio es el mensaje. Entendiendo que éste es un acto pedagógico de gran envergadura pues no solo pasa por la comprensión racional sino por la sensibilidad en la que nos coloca la comunión con los otros. Hoy más que nunca necesitamos promover encuentros que fortalezcan el ser y estar en grupos y comunidades que disminuyan el sentimiento de exclusión y aislamiento en el que nos coloca la vida actual. Toda persona que se asuma como educador tendría que autenticarse con estas prácticas. La primera actividad pedagógica de Freire fue ser profesor de lengua portuguesa cuando tenía 19 años de edad. En el año de 1943 ingresa a la Universidad de Recife en la que estudia filosofía y psicología del lenguaje, lo cual le permitió ingresar como profesor de historia y filosofía de la educación en la misma universidad. La práctica²⁵ educativa que Freire emprendió se vio vigorizada por su pensamiento humanista y político pedagógico, pues pensaba que la educación es un acto de liberación por la toma de conciencia que el individuo hace sobre sus condiciones de vida. No es casual, pues su actividad intelectual siempre estuvo vinculada al pensar en la práctica con una visión eminentemente humanista.

En 1947 se gradúa como abogado en la Facultad de Leyes de la Universidad Federal de Pernambuco, esta profesión no cumplió con las expectativas que Freire tenía y pronto la abandonó, para continuar con su labor de enseñanza. Lo nombran director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria, órgano recién creado por la Confederación Nacional de Industrias. Ahí tuvo contacto con la educación para adultos para trabajadores, es allí donde inicia su famoso método de alfabetización, que posteriormente se aplicó en varios países del mundo. En 1958 participa en el “II Congreso Nacional de Educación de Adultos”, en Rio de Janeiro, donde se le reconoce como un

educador progresista. Posteriormente (1961) lo nombran director del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife en donde participa con la Escuela de Servicio Social en proyectos comunitarios que de nuevo lo colocan en el trabajo con las comunidades en el ámbito del lenguaje y la cultura.

Carlos Alberto Libânio Christo, mejor conocido como Frei Betto, relata:

Paulo Freire es un gran amigo, una persona por quien yo tengo una admiración afectiva por los innumerables lazos que nos unen, más también intelectual, en la medida en que yo me considero uno de sus discípulos. Fue con él que yo aprendí una actividad que vino a tornarse central en mi vida, que es la Educación Popular. Yo creo que Paulo, sobretodo, encarna a su metodología, o sea, él es todo vuelto a la causa de los oprimidos. No es gratuitamente. Paulo no es un intelectual que creó una nueva metodología de alfabetización o de educación de las clases populares. Eso emana de su propia existencia (la educación se mama), o sea alguien que siempre hizo cuestionamientos desde el punto de vista intelectual. Eso es muy raro entre los intelectuales brasileiros, profundamente marcados por la racionalidad moderna, y, en general, impregnados de un academicismo que los impide de un vínculo, de una aproximación, de una empatía más fuerte con las clases populares brasileiras. Entonces Paulo es esa persona que me impresiona por esa conciencia de vida, de principios, de consagración integral a un solo objetivo, de que las clases trabajadoras, de que los oprimidos brasileiros, vengan a ser sujetos protagonistas de su historia de liberación, de su proceso de emancipación (Montezi, 2005).

La categoría de intelectual se ve expresa en la vida y el trabajo de Paulo Freire, pues asumió un liderazgo importante y central al difundir su filosofía de vida y educativa, la cual lo constituye como un educador popular comprometido con los oprimidos, pues como él lo diría la opresión es un acto de minimización en el que el oprimido y el opresor sufren el acto de opresión (Freire, 1970). El intelectual tiene la función de ejercer las funciones conectivas, organizativas y de difusión ideológica, definidas desde el interior de proyectos sociales en los que participa la ciudadanía. En términos marxistas, estos intelectuales cumplirían una doble función: primero como

cuadro político y, segundo, contribuyendo al proceso de formación de los nuevos cuadros (Vivero-Arriagada, 2014:127-136).

Gramsci dijo que los intelectuales no solo son aquellos grupos que representan la concepción elitista y clásica, sino que: “Por intelectuales hay que entender no [solo] aquellas capas designadas comúnmente con esta denominación, sino en general toda la masa social que ejerce funciones organizativas en el sentido lato, tanto en el campo de la producción, como en el de la cultura, como en el campo administrativo-político” (1981:103).

En la formación intelectual y de los intelectuales la educación tiene gran importancia, pues no solo constituye un instrumento de reproducción de la ideología dominante y hegemónica, sino que implica la posibilidad de educar a los sectores populares para la formación de sus cuadros de intelectuales, por lo tanto, el proceso de trabajo educativo-formativo contribuye a la elaboración de una conciencia crítica que “promueve y favorece sobre una determinada base histórica que contenga las premisas materiales para esta elaboración, [que] no puede limitarse a la simple enunciación teórica de principios ‘claros’ de método: esto sería pura acción iluminista” (Gramsci en Vivero-Arriagada, 2014).

Freire tenía muy claro que no era suficiente leer teoría si no se tiene una práctica educativa que la recree, pues todo proceso educativo tiene su lugar de inscripción en la realidad de los individuos.

Dando continuidad a su trayectoria formativa y habiendo incorporado la experiencia de educador, Freire se doctora en Filosofía e Historia de la Educación con la tesis "Educación y Actualidad Brasileña", en la que pone énfasis en la reflexión sobre el papel de la educación en la constitución de la ciudadanía y la toma de conciencia de los acontecimientos que suceden en los contextos de vida, así mismo, le permite trabajar desde una concepción de historia como horizonte que lo lleva a situarse en el espacio y el tiempo, no como cronología o dato sino como el reflejo de condiciones y producciones de vida.

De manera inmediata lo nombran profesor efectivo de Filosofía e Historia de la Educación de la Facultad de Filosofía, Ciencias y

Letras de la Universidad de Recife. Obtuvo el nombramiento de Docente Libre de Historia y Filosofía de la Educación de la Escuela de Bellas Artes. Este nombramiento duró muy poco, pues mientras que para el pueblo y la ciudadanía Freire era una persona de notoria sabiduría y experiencia, para las élites conservadoras del Brasil era un peligroso pedagogo político, acusado de "subversivo e ignorante" y en 1964, a raíz del golpe militar del 31 de marzo, Freire es aprehendido.

El exilio experiencia que no mata pero fortalece

Fueron 75 días en prisión y 16 años de exilio. Freire fue encarcelado en junio de 1964 en Recife y recluido en una celda de 1.70 m de fondo y 60 cm de ancho²⁶ en la que tuvo que seguir aprendiendo de la adversidad y siempre poniendo atención y valorando lo que el contexto le ofrece como herramientas formativas. Ejemplo de ello es el diálogo que mantuvo con un Sargento que le conocía y quien le sugiere algunas estrategias para superar las condiciones tan estrechas del opresivo espacio.

Después de estar recluido en la prisión de Recife, Freire emprende el camino del exilio llegando a Bolivia en calidad de refugiado, donde permanece unos días y se traslada a Chile. En ese país trabajó para varias organizaciones internacionales, contó con el apoyo del Frente de Acción Popular de Izquierda Chileno y fue allí donde escribió su famosa e importante obra *Pedagogía del Oprimido* (1968) y ¿cómo no? Si en su trayecto de vida, su mayor contribución fue el trabajo por la liberación de los oprimidos.

La experiencia y participación que Freire había acumulado en procesos educativos y políticos le dio la seguridad y la fortaleza para proseguir en la lucha por un mundo mejor. Las siguientes palabras dan testimonio de ello:

Nadie llega solo a ningún lado, mucho menos al exilio. Nadie deja su mundo adentrado por sus raíces, con el cuerpo vacío y seco. Cargamos con nosotros la memoria de muchas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, de nuestra cultura, la memoria a veces difusa, a veces nítida, clara, de la infancia, de la adolescencia, el recuerdo de algo distante.

Experimentamos en la travesía que hacemos una agitación del alma, síntesis de sentimientos contradictorios: la ausencia del inquisidor, del interrogador brutal y ofensivo (Fernández, 2011).

Con esta filosofía de vida Freire emprende el recorrido por varios países del mundo. De Chile se trasladó a Ginebra, Suiza, allí conoció y conversó con Piaget, fundó el Instituto de Acción Participativa, participó en la alfabetización de algunas regiones de África y volvió a Brasil en 1980.

Revisitar a Freire, en este recorrido, es con el afán de comprender los procesos educativos actuales en la búsqueda de reconfiguraciones posibles para la escuela y su funcionamiento, salir de los fatalismos con los que se valora el quehacer de los profesores y los resultados que se miden en la enseñanza escolar. Pues como lo señala José Carlos Barreto:

Paulo Freire es extremadamente coherente entre lo que él escribe, sus conversaciones en las conferencias y lo que él efectivamente hace. En esta coherencia encuentro la cosa más importante que yo siento en el hombre Paulo Freire. Es un hombre que efectivamente ama a las humanidades. Cuando él habla del amor, no es un juego de palabras, es efectivamente una ligazón amorosa al corazón. Eso me marca mucho en el Paulo Freire (en Montezi, 2005).

Suscribo estas palabras pues la trayectoria de Paulo Freire me interpela en el registro de ser educador, consciente de que en mi práctica educativa hacen falta ingredientes que fragüen en la constitución de la ciudadanía que hoy necesitamos.

2. La escuela pública como espacio de formación de la ciudadanía

La lucha ya no se reduce a retrasar lo que acontecerá o asegurar su llegada; es preciso reinventar el mundo.

La educación es indispensable en esa reinención.

Freire, Frases célebres sobre Educación

En la primera parte de este capítulo hemos señalado que el sujeto deviene en cultura, pues es a través de las interacciones que nos

genera proyecciones e introyecciones que los sujetos nos constituimos. La educación es un acto de producción y de transmisión cultural en donde la escuela, como territorio de participación pública, es un espacio privilegiado en la constitución de sujetos y de la ciudadanía en éstos. Los planteamientos de Paulo Freire son una apuesta a la concepción de una educación para la ciudadanía en la que los valores de humanización constituyen el sentido ético ciudadano con responsabilidad social, respeto a la diferencia y la inclusión social.

Por ciudadano entendemos a todo individuo que goza de los derechos civiles y políticos de un Estado, mientras que ciudadanía está relacionado con la condición de ciudadano, es decir, con el uso de los derechos y el derecho a tener deberes de ciudadano (Freire, 1992). En este vínculo entre lo público y la constitución de la ciudadanía es que podemos situar lo que Freire trabajó como educación popular. De entrada no parece difícil nombrar lo popular, sin embargo, si nos situamos en la necesidad de dar sentido y contenido a lo que nombramos, esta nominación de lo popular resulta profundamente compleja, pues la educación popular en Freire es al mismo tiempo, una conciencia del mundo, de la palabra y el poder, del conocimiento y la política, la teoría y la práctica.

La relación educativa, para Freire, es un acto de liberación de fuerzas naturalmente adormecidas y socialmente reprimidas en el educando en donde el conocimiento popular es el saber en uso y su condición de luchar por la vida. El conocimiento en la educación popular adquiere un carácter de lucha y transformación en donde el sujeto de la educación es un sujeto situado y posicionado, dado que el conocer es un acto de transformación de las relaciones con su mundo. Los planteamientos freirianos cuestionan el funcionamiento de la escuela y de la pedagogía escolar que se usa, pues es de arraigo pensar que la enseñanza es un ejercicio de transferencia de conocimientos del profesor al estudiante, dejando pendiente las condiciones de posibilidad de que aparezca la necesidad de usarlo en los asuntos de la vida cotidiana. Cuando en las prácticas educativas escolarizadas captamos que no hay espacios de participación del estudiante en realidades concretas, en y, a través

de las cuales pueda fortalecer fortalece y ampliar su formación, nos quedamos en un ejercicio de manipulación de información y no se accede al conocimiento.

No hay situación pedagógica sin relación educativa en la que el educador y el estudiante asuman el compromiso con el conocimiento como herramienta de inteligibilidad y toma de consciencia. La escuela pública promueve relaciones educativas en las que aparecen un sujeto que enseña (docente) y el sujeto que aprende (alumno) a los cuales tendríamos que agregar dos ingredientes más: el espacio-tiempo en el que estas relaciones se den y las situaciones pedagógicas/formativas que puedan ser conocidas. En este horizonte pedagógico lo que armamos es un espacio escolar educativo que se abre a las condiciones sociales y culturales que nos interpelan y nos constituyen como sujetos y como ciudadanos, pues es preciso entender que la ciudadanía se objetiva en el derecho a participar y decidir en los asuntos de las organizaciones de la sociedad civil y las comunidades de práctica. Así, situamos lo educativo como un acto de implicación éticopolítica en la que fundamos modos de vida y proyectamos nuestro mundo.

La ética no es una cosa o contenido que se ha de enseñar, más bien es el *ethos* (corazón) de todo acto educativo. La práctica educativa connota y mantiene expresamente la eticidad que no es el contenido escolar que se enseña sino el que se despliega en nuestros actos. En la formación de la ciudadanía la eticidad es un rostro esencial que todo educador ha de practicar. La educación y la ciudadanía son parte fundamental en la reconstrucción ético-política de la sociedad. Por ello, el eje primordial de la escuela pública es la formación de la ciudadanía. Los educadores, tendríamos que mancomunarnos en la configuración de una escuela ciudadana de expresión pública.

En este momento hay un menosprecio por la escuela pública, pues todos los espacios públicos están invadidos de medidas que las lleva a formas de privatización, separándolas del mandato por el cual se crearon, responsabilizando a los profesores de los resultados que la escuela tiene. Sin embargo, los educadores somos conscientes de que no hay escuela, ni educación, ni

pedagogía sin contexto, sin historia, sin universos de significación que las hace visibles.

Lo que en términos de política educativa se ha hecho, es mirar a la escuela a sí misma, reformándola en los ámbitos jurídicos y administrativos, pues se piensa que ésta no funciona porque los profesores no enseñan bien. Se cree que poniendo orden se solucionará el problema de la educación y sus procesos de enseñanza, es paradójico pues mientras más se regula con medidas administrativas más se pierde el sentido pedagógico del quehacer escolar y lo público se vuelve un asunto de contrato laboral. Así mismo, se crea una cultura de la supervisión y evaluación en donde se prioriza el mérito institucional/instituido en menoscabo de los resultados pedagógicos. En el mejor de los casos, se cree que aplicando modelos pedagógicos se atiende a los problemas que la crisis de la escuela enfrenta. No se plantea la desarticulación que la escuela mantiene con respecto a la socialización y el vínculo comunitario y, menos aún, las ataduras que el control administrativo teje contra la actividad pedagógica, al manejar un discurso político sustentado en el modelo en turno y hacer lo que en las rutinas del aula se sigue presentando.

Así, los contenidos escolares se vuelven estándares de logro y competencias a cubrir como si la formación y las competencias fueran un asunto de adquisición y no de desarrollo. Lo que hay que fortalecer es lo pedagógico como acto y sentido público en el que se hace expresa la manifestación de interpelación e implicación de los sujetos y las instituciones en la conformación de la acción ciudadana. El reto, para la escuela actual, es construir relaciones educativas y prácticas pedagógicas acordes con procesos de aprendizaje y conocimiento ligados a los contextos en los que trabaja.

Cierro este apartado con un fragmento que nos legó un insigne educador mexicano, Don Pablo Latapí Sarre en su conferencia inaugural del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa:

La escuela que hemos hecho se ha centrado en el cultivo de la razón, ignorando potencialidades no estrictamente racionales para percibir la realidad, intuir la, adivinarla, recrearla y gozarla, que en la vida serían tan

importantes o más que la razón. La escuela actual, con su disciplina y su ideal de uniformidad, descalifica los actos libres, teme lo inesperado, castiga la fantasía, el riesgo y la aventura. Para alcanzar las metas cognoscitivas que prescribe el currículum, el maestro exige disciplina, minusvalora la capacidad de invención –la suya y la del alumno–, se refugia en lo probado; las calificaciones miden solo conocimientos y «resolución de problemas», nadie evalúa la imaginación, el grado de libertad ni el gozo secreto del educando. El resultado es que nuestras escuelas empobrecen y reducen a lo unidimensional. Terminada su educación, quizás hasta la universidad, aquellos pocos que hayan logrado preservar alguna semilla de inconformidad se enfrentarán al reto de desaprender la escuela y recuperar la infancia (1997:9).

3. Dialogicidad y sentidos pedagógicos críticos

Enseñar exige saber escuchar

Freire, Frases célebres sobre Educación

El eje estratégico de la pedagogía freiraina es el diálogo como práctica humana que genera una estructura de dialogicidad que se convierte en participación y modo de vida. El diálogo para Freire, entonces, es “la problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla, transformarla” (Freire, 1970:57).

¿Y qué es el diálogo? Es una relación de horizontalidad que emerge de las interacciones humanas, siempre desde la pregunta por la realidad y sus condiciones, por ello, es un acto de encuentro pero también de alteridad entre los seres humanos. Encuentro y alteridad son los ingredientes de posibilidad de la solidaridad de quienes, de manera consciente, se sitúan en la crítica y autocrítica del proceder en el mundo.

El diálogo, desde la perspectiva de Freire, se nutre de amor, de humildad, de esperanza y de confianza. Por eso, solo el diálogo comunica. Cuando el diálogo se posiciona, en el encuentro humano, se produce un vínculo de implicación responsable que abre el

camino hacia la participación en los asuntos de la vida común y comunitaria.

Diálogo es la esencia de la educación. Para este pedagogo latinoamericano el diálogo es un “encuentro de los hombres mediatizados por el mundo para dar un nombre al mundo” (Freire, 1992: 107). Los hombres y mujeres, al reflexionar sobre su práctica y actuar sobre ella, para transformarla, necesitan comunicarse, ponerse de acuerdo entre sí, estar dispuestos a escuchar otras opiniones, a demostrarse a sí mismos que lo que hacen es realmente positivo. Es actuar y pensar como sujetos y permitir que las personas que los rodean también sean sujetos pensantes. Que expresión tan atinada para evocar el sentido de la educación y la pedagogía, si los educadores hiciéramos conscientes esta base epistemológica y filosófica de la educación tendríamos espacios escolares dialógicos y dialogantes en donde la ciencia y el conocimiento se humanizan.

El diálogo como expresión de inteligibilidad del mundo y la vida se inscribe también en el universo de las significaciones, creando así la esencial intersubjetividad humana, pues es relacional y en él nadie tiene la iniciativa absoluta. Los dialogantes "admiran" un mismo mundo; de él se apartan y con él coinciden, en él se ponen y se oponen. Vemos que, de este modo, la conciencia adquiere existencia y busca planificarse. El diálogo no es un producto histórico, sino la propia historización. Es, pues, el movimiento constitutivo de la conciencia que, abriéndose a la finitud, vence intencionalmente las fronteras de la finitud e incesantemente busca reencontrarse más allá de sí misma. Conciencia del mundo, se busca ella misma en un mundo que es común; porque este mundo es común, buscarse a sí misma es comunicarse con el otro. El aislamiento no personaliza porque no socializa. Mientras más se intersubjetiva, más densidad subjetiva gana el sujeto (Freire, 1970: 12).

En páginas anteriores señalamos que el individuo deviene en sujeto en la medida en que entreteje relaciones y vínculos con el contexto, su entorno y los otros sujetos que le dan sentido de vida, con ello, se crean tramas en las que este sujeto se implica

estableciendo relaciones de sentido en el que aparece el posicionamiento ético-político que le demanda la participación en la producción y consumo de sentidos y significados; esto configura el campo de las subjetividades que nos hace sujetos y nos objetiva como seres humanos. Esta es una mirada filosófica de la educación y el conocimiento a la que no debemos renunciar, por más que la racionalidad técnica nos quiera separar de ella.

El diálogo se ubica en el campo de la comunicación pues el sujeto al expresarse, y expresando el mundo, se comunica. A partir del lenguaje, como expresión humana, podríamos decir que la palabra, más que instrumento, es origen de la comunicación. La palabra es esencialmente diálogo. En esta línea de entendimiento, la expresión del mundo se consustancia en elaboración del mundo y la comunicación en colaboración. Y el hombre solo se expresa convenientemente cuando colabora con todos en la construcción del mundo común; solo se humaniza en el proceso dialógico de la humanización del mundo. La palabra, por ser lugar de encuentro y de reconocimiento de las conciencias, también lo es de reencuentro y de reconocimiento de sí mismo. Se trata de la palabra personal, creadora, pues la palabra repetida es monólogo de las conciencias que perdieron su identidad, aisladas, inmersas en la multitud anónima y sometidas a un destino que les es impuesto y que no son capaces de superar, con la decisión de un proyecto (Freire, 1970:14).

Cuando en el ejercicio académico no aparece la condición de proyecto como horizonte de visibilidad y posibilidad, la palabra se convierte en palabrería sin lugares de inscripción, sin sujetos en diálogo y, peor aún, sin registro de autenticidad. Desde este lugar, me remito a pensar las prácticas docentes que desarrollamos y llego a situarme en que éstas se desarrollan en el universo discursivo del aula, en donde la palabra se vuelve un ejercicio de disciplinamiento y poder²⁷ que tensa pero no convoca y, más bien, hace a la relación educativa escolar un asunto de tedio. La pedagogía freiriana nos ofrece herramientas de inteligibilidad para transitar de la palabrería a la enunciación como autoría y posicionamiento en las producciones

de sentido, “la palabra viva es diálogo existencial, expresa y elabora el mundo en comunicación y colaboración. El diálogo auténtico “reconocimiento del otro y reconocimiento de si en el otro” es decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común” (Freire, 1992:16).

El diálogo como condición de humanización, nos conduce a la posibilidad de romper las rutinas que establecemos en las aulas que tanto constriñen el vínculo pedagógico, pues al abrir la escucha a lo que los estudiantes tienen como saber y conocimiento, nos posibilita superar la verticalidad de la relación en la que acontece la enseñanza al colocarnos en la dialogicidad que implica, encuentros, participación, colaboración, búsquedas del conocimiento como bien común, confianza y trato con pericia y sabiduría. De este modo, el educador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos, en donde éstos últimos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos del contenido programático, se transforman en sujetos de participación y diálogo.

En el diálogo, se conversa, se conoce y se comprende al otro, los otros y lo Otro. Por esto, Freire insiste en que el diálogo es una exigencia existencial, pues se establece un encuentro con el otro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, por ello, el diálogo no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convenirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas:

El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad, sino que la defienden y así crece uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no nivela, no reduce el uno al otro. Ni es favor que el uno haga al otro. Ni es táctica mañera, envolvente, que el uno usa para confundir al otro. Implica, por el contrario, un respeto fundamental de los sujetos involucrados en él que el autoritarismo rompe o impide que se constituya. Tal como la permisividad, de otro modo, pero igualmente perjudicial (Freire, 1993:145).

Tampoco hay diálogo sin esperanza. La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda. Búsqueda que, como ya

señalamos, no puede darse en forma aislada, sino en una comunión con los demás hombres, por ello mismo, nada viable en la situación concreta de opresión.

Freire en su reencuentro con *Pedagogía del Oprimido* y con la experiencia registrada en múltiples prácticas y conversaciones, hace un replanteamiento de los principios de base que en este libro expone y, da paso a la obra *Pedagogía de la Esperanza* (1992) en la que señala que la esperanza es una necesidad ontológica. Lo ontológico como lo existente y necesario que convoca a la acción como práctica educativa concreta. Señala también, que no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana (Freire, 1993:145). Como se percibe el sentido de esperanza se asocia a movimiento en trayecto en el que se mueven expectativas, pretensiones las cuales podemos nombrar como utopías. Todas ellas en la espera de lo porvenir, en donde la activación del diálogo nos sitúa en la relación con los otros en un trabajo que proyecta la posibilidad de ese porvenir. A esto Freire le llama el “inédito viable” que se expresa como el sueño que es posible, la utopía que vendrá, asegurada por la reflexión y la acción de los hombres y mujeres que escriben la historia. Para Freire, las situaciones límite, las que generan la posibilidad de la emergencia del inédito viable.

Las personas tienen diversas actitudes frente a esas “situaciones límite”. Las perciben como un obstáculo que no pueden superar; o como algo que no quieren superar; o bien como algo que saben que existe y que se empeñan en superar. En este último caso la situación límite es percibida en forma crítica y por eso mismo, como algo que habiendo sido entendido nos desafía y queremos resolver en un clima de esperanza y de confianza. Hemos sido capaces de tomar distancia de eso que nos molestaba (objetivarlo) y verlo como problema una vez que lo entendimos en su profundidad, destacado de lo que simplemente está ahí. Algo que no pudiendo y no debiendo permanecer como tal pasa a ser percibido y destacado de la vida cotidiana, pasa a ser un tema problema que debe ser enfrentado y superado. Freire llama actos límite a las acciones que se dirigen a la superación y a la negación de lo dado, de la

aceptación dócil y pasiva de lo que está ahí, implicando en esa forma una postura decidida frente al mundo.

Para traspasar las barreras de las situaciones límite es necesaria la acción reflexiva que permita cruzar la frontera entre el ser y el ser más. Ese inédito viable es pues, en última instancia, algo que el sueño utópico sabe que existe pero que se conseguirá por la praxis liberadora que pasa por la teoría de la acción dialógica de Freire. Lo inédito viable es en realidad una cosa inédita, todavía no conocida y vivida claramente pero ya soñada, que cuando se torna en percibido destacado deja de ser un sueño y puede hacerse realidad (Freire, 1993:148).

Para que el inédito viable aparezca como posibilidad es menester contar con procesos educativos y de pensamiento que promuevan la toma de conciencia de lo existente para proyectar lo por venir. Así, diálogo, pensamiento y acción constituyen un proceso de solidaridad ciudadana en el que se rompen las dicotomías para dar pie a la diversidad en el encuentro con los otros y con lo otro. Toca a la educación y, en ella a la escuela pública, fortalecer la ciudadanía y el pensamiento crítico en sujetos que aun en la desesperanza, descubren el ingrediente de la esperanza que en el diálogo se encuentra en y con los otros.

Es bien sabido que una postura crítica o un pensar pedagógico crítico, nos lleva a pensar la realidad como proceso y no como productos a consumir, así mismo, se sitúa en la línea del porvenir, pues nada está dado, la realidad está en movimiento, nunca controlable y menos estática, solo la podemos conocer en ese movimiento y como proceso, pues es una realidad social y cultural.

Las pedagogías críticas son las que han retomado esta base de principios que nos ofrece la producción y formación de Paulo Freire, en ellas, encontramos elementos y rasgos de viabilidad para que la educación y la escuela pública se mantengan como un espacio de reconocimiento común y comunitario. Esta debiera ser la filosofía educativa y el contenido mismo de la educación, pues la función de la educación es la transmisión de la cultura en lo socialmente necesario. La cultura como el acrecentamiento que el hombre hace al mundo; la cultura como el resultado de su trabajo, de su esfuerzo

creador y recreador; la dimensión humanista de la cultura; la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación, por esto crítica y creadora; una yuxtaposición de informes y descripciones "donadas"; la democratización de la cultura, que es una dimensión de la democratización fundamental, frente a esta problemática del aprendizaje con la cual el sujeto asume su papel de sujeto y no de mero y permanente objeto.

Para que la escuela recupere el actuar público y ciudadano es preciso tener en cuenta que ello sucede en la dialogicidad que puede darse en las prácticas educativas, así como con modelos de gestión fincados en el diálogo y la comunicación por un proyecto educativo ético-político como lo es el acto pedagógico.

Docentes y estudiantes son a la vez estudiantes y docentes, con *status* similar, y están vinculados por un diálogo pedagógico caracterizado por una relación horizontal. El acto pedagógico puede llevarse a cabo tanto en un aula como en un "círculo de cultura", en una participación comunitaria en la que circulan ideas y conocimientos. Se trata de una acción pedagógica dialogante en la que se desarrolle el pensamiento pensante y no solo un pensamiento pensado. El diálogo se convierte en una amplia gama de dispositivos de la acción pedagógica.

En el horizonte metodológico de una pedagogía crítica, la estrategia es el método activo-participativo en donde los estudiantes/participantes tienen que dialogar sobre temas que les permita poner en movimiento sus conocimientos previos, pero también abrir posibilidades de vincularlos con otros conocimientos que provienen de síntesis educativas que hacen de éste un conocimiento en experiencia.

La conceptualización como conocimiento es inseparable de acciones y prácticas que recrean situaciones, vivencias, experiencias y casos diversos. Así, contenido, organización pedagógica y contexto, son plataformas para una educación pública efectiva.

Paulo Freire insistía en que la escuela transformadora era la "escuela del compañerismo", por eso su pedagogía es una pedagogía del diálogo, de los intercambios, del encuentro, de las

redes solidarias. La pedagogía del diálogo que pensó y practicó Freire, se fundamenta en una filosofía pluralista. El pluralismo no como eclecticismo o posiciones del todo se vale, sino como tener un punto de vista y, a partir de él, dialogar con los demás, para visibilizar el mundo por venir.

4. Culturas pedagógicas el horizonte de una nueva educación

*La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía.
Los llamados "ignorantes" son hombres y mujeres cultos
a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por
ello son sometidos a vivir en una "cultura del silencio"*
Freire, Frases célebres sobre Educación

Es indudable que la educación desde la perspectiva de Freire se entiende como acción cultural y no de transmisión científica de conocimientos, por tanto, surge la necesidad del diálogo y la comunicación como superación de las situaciones que limitan la comprensión del mundo y su realidad desafiadora que posibilita tomar conciencia del estar allí y del porvenir como condición de fortalecimiento. El planteamiento de Freire es un cuestionamiento fuerte al conocimiento como transferencia; él comenta que quien no ha superado esa etapa solo crea personas ingenuas de fácil manipulación. En este sentido, Freire postula dos ámbitos de participación cultural: la educación popular y los círculos de cultura.

La educación popular como campo de emergencia de las pedagogías culturales

Si bien hoy la educación popular parecería un asunto de nostalgia de quienes vivimos intensamente los movimientos pedagógicos de la década de los setenta que tienen su origen en pedagogías críticas desde Freinet, Makarenko, Decroly, Cousinet, como representantes de las pedagogías activas, los más contemporáneos como Pichón Riviere, José Bleger y Rodolfo Bohoslavsky con su militancia en la

teoría de grupos y los llamados de las pedagogías críticas latinoamericanas como las de Paulo Freire, Darcy Roibeiro, Adriana Püigrós, y en la pedagogía crítica norteamericana Henry Giroux y Peter McLaren, pues hoy la educación y la escuela se piensan desde el lugar de los contenidos de enseñanza y el desarrollo de capacidades y habilidades que ponen al estudiante en un excesivo trabajo que reporta para cumplir y cubrir los productos que las evaluaciones y certificaciones requieren como rúbricas de evidencia.

Sin embargo, con la educación popular aprendimos no solo el contenido sino desarrollamos el compromiso de participar en proyectos de implicación comunitaria y/o grupal en los que pudiéramos vincular los contenidos teóricos con la práctica. En este aspecto la Pedagogía de Freire estaba en pleno auge en el campo de la educación de adultos, allí se requerían pedagogos populares que atendieran la alfabetización de jóvenes y adultos que por su condición económica no los atendía el sistema educativo escolar. Muchos estudiantes en proceso de formación nos incorporamos a proyectos y prácticas de alfabetización en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, ya sea como prácticas profesionales o, en algunos casos, como prácticas culturales comunitarias.

De esta manera, la educación popular representa para nosotros un esfuerzo de movilización, organización y participación de sectores de las clases sociales populares, en las que nos veíamos interpelados por el origen de clase, campesinos, obreros, y la de recursos económicos bajos. Si bien no entendíamos del todo la condición política y de lucha a través de la educación popular, permanecía un sentimiento de trabajar por la transformación de las condiciones de vida, pues los índices de pobreza y de exclusión se intensificaban cada vez más.

La práctica educativa popular se fincó en la promoción del aprendizaje de la lectura y la escritura desde el mundo de vida del educando en donde las narrativas se convertían en estrategias pedagógicas efectivas pues permitían interpelar a los aprendices haciéndoles conscientes de su mundo y el estar allí. De las narrativas construidas en los círculos de alfabetización, se reconocían palabras generadoras que producen redes semánticas

en las cuales se ven reflejados los universos de significación desde y a través de los cuales el participante leía y comprendía su mundo y su realidad. Se constituía una cadena de significación en la que los anudamientos son los “temas bisagra” que también trabajó Freire. Hoy dejamos a los estudiantes que hagan una integración de contenidos que en su organización y expresión de los mismos devienen de compartimentos curriculares nombrados asignaturas. Recuperar el sentido de red semántica y temas bisagra sería un buen principio para una pedagogía del encuentro, con el estudiante, el conocimiento y las prácticas sociales y culturales de la vida cotidiana.

Una táctica pedagógica que articula la propuesta educativa de Paulo Freire es la pedagogía de la pregunta. De la pregunta por el ser, estar, sentir, aprender, conocer y actuar en lo que los mundos de vida nos plantea.

Freire –señaló– que el menosprecio por la educación popular y, consecuentemente por la escuela pública, nos lleva a formas de privatización de la educación en las que se procede desde la aspiración pero se actúa en contra de lograrla:

[...] y me parece que es de los problemas más graves que tenemos como intelectuales al no ser consistentes, coherentes, muchas veces de no vivir una coherencia entre el discurso y la práctica; hacemos un discurso a favor de nuestro sueño, de una estrategia eminentemente revolucionaria y tenemos una práctica reaccionaria; con los alumnos, por ejemplo, y con el pueblo, nos admitimos propietarios de las ciencias, de la revolución y decretamos la falta de conciencia de clase en los trabajadores y sin embargo decimos que tenemos la conciencia de la clase a la cual no pertenecemos, lo que es una cuestión un poco loca que no funciona. Esta relación entre práctica y estrategia no puede ser siempre la misma (Freire, 1992:6).

La educación popular, entonces, no es un contenido ni la educación dirigida a un sector de la sociedad, más bien es una perspectiva educativa y un posicionamiento político en pro de la participación y el bienestar de los individuos y las comunidades en sus mundos de vida. Una educación puesta en práctica en términos amplios y profundos que

[...] jamás separa la enseñanza de los contenidos del desenvolvimiento de la realidad. Es la que estimula la presencia organizada de las clases populares en la lucha a favor de la transformación democrática de la sociedad, en el sentido de la superación de las injusticias sociales. Es la que respeta a los educandos cualquiera que sea su posición de clase, y por eso toma seriamente en consideración su saber hecho de experiencia, a través del cual trabaja el conocimiento con rigor de aproximación a los objetos. Es la que trabaja incansablemente por la calidad de la enseñanza, la que se esfuerza por mejorar los índices de aprobación mediante un riguroso trabajo docente y no con flojera asistencialista es la que capacita científicamente a sus profesores a la luz de los recientes descubrimientos en materia de adquisición del lenguaje, de la enseñanza de la escritura y la lectura. Formación científica y claridad política que las educadoras y educadores necesitan para superar desvíos que, si no son experimentados por la mayoría, se encuentran presentes en una minoría significativa. Es la que en lugar de negar la importancia de la presencia de los padres, de la comunidad, de los movimientos populares, se aproxima a esas fuerzas y aprende con ellas para poder enseñar también (Freire, 1992:113).

La Educación Popular ve a la escuela como un centro abierto a la comunidad y no como un espacio cerrado, atrancado con siete llaves, objeto del ansia posesiva del director o de la directora, que quisieran tener su escuela virgen de la presencia amenazadora de extraños. Es una educación que está en contra de la arrogancia del autoritarismo, en la ceguera de su cientificismo o en la insensibilidad de su sectarismo, que no perciben que nadie nace hecho, nadie nace marcado para esto o para aquello. Somos programados para aprender. Nuestra inteligencia se inventa y se promueve en el ejercicio social de nuestro cuerpo consciente. Se construye. No es un dato que esté en nosotros a priori de nuestra historia individual y social (Freire, 1992:113).

Es un trabajo filosófico en donde la condición ética y política acompaña al proceder científico en la construcción de conocimientos socialmente necesarios. Es un trabajo que se sitúa en, por lo menos, tres dimensiones de la práctica educativa: la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Toma como principio leer el mundo, lo que implica sembrar la curiosidad; compartir el mundo leído, dialogar; la educación como acto de producción y de

reconstrucción del saber y la educación como práctica de la libertad. Así, educar y educarse –señala Freire– no es extender algo desde la “sede del saber” hasta la “sede de la ignorancia” para “salvar” con este saber a los que habitan en aquella.

Los círculos de cultura en la pedagogía de Paulo Freire

A la cultura la concebimos como producción de sentidos y significados que configuran universos lingüísticos y de prácticas que mueven distintos planos del ser humano con el propósito de convivir y humanizar la convivencia. Son modos de vida en los que se producen y se consumen valores y valoraciones que se registran en el legado histórico de la humanidad. Los círculos de cultura, hacen posible el encuentro del sujeto con los otros y con lo otro, el porvenir. Es un encuentro por el bien común en un proceso de diálogo y comunicación que permite situar los problemas y las acciones que, para su tratamiento, requiere.

En el círculo de cultura recrean su mundo al aprender en un acto de reciprocidad en donde no hay un profesor que porta contenido, sino un partícipe que regula y proyecta el deseo de aprender y de resolver los conflictos y problemas que el círculo y la comunidad reconoce. El círculo de cultura, en Paulo Freire, revive la vida en profundidad, emerge del mundo vivido, lo objetiva, lo problematiza, lo comprende como proyecto humano. En diálogo circular, intersubjetivándose más y más, va asumiendo críticamente el dinamismo de su subjetividad creadora. Todos juntos, en círculo, y en colaboración, reelaboran el mundo, y al reconstruirlo, perciben que, aunque construido también por ellos, ese mundo no es verdaderamente de ellos y para ellos. Humanizado por ellos, ese mundo los humaniza. Las manos que lo hacen no son las que lo dominan. Destinado a liberarlos como sujetos, los esclaviza como objetos.

Vista la educación desde un enfoque cultural, representa un sistema de deliberación que nos lleva a la acción que incida en los procesos y las prácticas de formación de los sujetos que el mundo

de hoy requiere. La educación como acción cultural tiene como estrategia al diálogo y la comunicación en donde el cometido es analizar lo real concreto para proyectar horizontes de posibilidad que superen las contradicciones y las díadas en las que tiene lugar el poder y la dominación: gobernante-gobernados, educador-educando, hombre-mujer, adulto-niño. En los círculos de cultura, la formación de los grupos populares son tan importantes como los contenidos que el educador debe enseñar, así como el análisis que hagan de su realidad concreta. El sujeto de la educación es un punto de partida y no un punto de llegada. Los educadores se sitúan como animadores culturales y no como quienes detentan el saber y el conocimiento, pues el sujeto de la búsqueda es el sujeto mismo que la busca.

Una luz en el camino. El paradigma latinoamericano en las pedagogías críticas

A manera de cierre, dispongo de una apretada síntesis de lo que ofrece la pedagogía latinoamericana con los principios que nos ha legado el gran maestro Paulo Freire. El Paradigma Latinoamericano centra su trabajo en una crítica severa a la modernidad, en cuanto a su pretendida universalidad que niega otras formas de conocer fundadas en la cultura y el contexto, pues considera que la educación funciona en las relaciones de poder que tiene toda sociedad. Por lo tanto, quienes trabajan desde esta corriente, buscan construir otros consensos para valorar la función de la escuela, la educación y lo pedagógico, y es desde el enfoque cultural que atiende a los sujetos y los grupos que la producen y se apropian de ella incorporándola como un acto de humanización y no solo de poder y control. Por lo tanto, la educación debe ser entendida en esos juegos de poder en los que todo educador participa de ellos con su accionar cotidiano, y si no toma distancia crítica, le es difícil entenderlos. Con sus prácticas pedagógicas construye relaciones sociales educativas, con las cuales hace presentes los intereses que tiene sobre la sociedad, en donde los reconoce y opta. La educación se convierte en una opción por

transformar las formas de poder que dominan y producen exclusión y segregación en la sociedad, para construir otras más justas y humanas (Mejía, 2011:55). Situar la educación en el campo de la cultura nos lleva a una negociación cultural –señala Raúl Mejía–, la cual ocurre en un lugar intermedio entre el aprendizaje clásico (que establece conexiones entre actividades, fines e instrumentos) y un tipo de aprendizaje reconstructivo que reconstruye vivencias a partir de la realidad, genera acciones que propician nuevos intereses, construye una motivación con capacidad de acción y permite necesidades de formación/autoformación, todo ello, para hacer posible la transformación. Por eso, la negociación cultural no es solo de contenidos, sino también de estilos de aprendizaje, en cuanto no existe un adentro y un afuera, sino una mediación que se constituye por la manera como se está en el mundo y en relación entre todas las cosas.

El educador colombiano nos ofrece algunos criterios que operan en una pedagogía de la negociación cultural:

- a) Aprender para la individuación.
- b) Aprender de lo diferente.
- c) Aprender para la acción transformadora.
- d) Aprender a aprender.
- e) Aprender del conflicto.
- f) Aprender a cambiar en medio del cambio.
- g) Aprender a empoderarse produciendo conocimiento y saber.

Sitúa al aprendizaje como un acto de negociación cultural y no solo de transmisión de contenidos programados, pues considera que el aprendizaje depende de la experiencia vivida, incorporada. Diríamos que se aprende en la diversidad de opciones y disposiciones pedagógicas en un universo amplio de aprendizajes. Son aprendizajes para la individuación, para procesos de socialización, para vinculación a lo público, para la participación en

procesos de movimiento social, para participar en procesos de gobiernos, y para intervenir en prácticas concretas.

Es importante señalar la necesidad de tener claro en los objetivos de la acción educativa, el tipo de ámbito con el cual se va a trabajar, ya que ello determina los espacios de aprendizaje que se trabajarán y los dispositivos a utilizar y el proceso educativo a desarrollar. Las intervenciones sin claridad a este respecto y con instrumentos inapropiados para el contexto de aprendizaje, acción y práctica social de los actores hacen que, aunque las personas participen en la actividad y la evalúen como positiva, el efecto educativo quede neutralizado, ya que los dispositivos organizados no construyen la mediación en coherencia con el tipo de aprendizaje buscado en la actividad (Mejía, 2011:138).

Desde esta mirada, los participantes de la actividad educativa no solo recontextualizan su propia experiencia y sentido de vida, sino además, asumen símbolos y formas de expresión específicas procurando producir y construir nuevas relaciones y nuevos significados. Este aprendizaje articula los procesos de individuación y de socialización: este aprendizaje sucede en un contexto que tiene su propia lógica, sentido y horizonte de visibilidad e inteligibilidad de lo que se propone y se proyecta.

Construir una relación pedagógica como ésta, exige al educador la capacidad para crear tanto el escenario como la relación misma entre los sujetos, y esa capacidad no solo proviene de su formación profesional, sino también del entendimiento de procesos más profundos tanto de los individuos como de los grupos, su cultura y localización en sus territorios, entornos y contornos de convivencia, en y a través de los cuales se hace posible otra forma de educar y de su disposición para hacer posible otra forma de circulación del poder. Por ello, requiere de esa “disposición personal”, social y ciudadana en la cual se hace explícito el poder que le da y construye la relación pedagógica.

La negociación cultural se posibilita por la mediación pedagógica que en la relación se establece, pues desde la cultura nos asomamos a la vida cotidiana, a los procesos de la socialización y a las interacciones comunicativas, tratando de precisar las

realidades y las relaciones entre conocimiento y saber, lo cual gesta las condiciones de interacciones diversas que posibilitan la negociación cultural, en un marco dentro del cual establecemos nuestro compromiso.

Los educadores tendríamos que buscar el reencuentro del sujeto consigo mismo, con su que-hacer individual y social (individuación), con sus prácticas y experiencias, con su medio y sus posibilidades, con su entorno y su cultura. En ese sentido el entorno se va constituyendo en sus subjetividades sedimentadas en andamiajes que se activan en los procesos de negociación con su entorno, ya que las transformaciones solo son posibles con hombres y mujeres que se conocen, se asumen, se valoran, creen en sí mismos y en lo que son capaces de hacer en el mundo desde este horizonte. Se trata entonces, de crear el sentido de autonomía con responsabilidad social.

Bibliografía

Duch, Luis, *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós, 1997.

Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1970.

_____, *Política y Educación*, México, Siglo XXI, 1992.

_____, *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1993.

Fernández Mouján, Inés, “Los trazos de la escritura de Freire”, en *Tabula Rasa*, núm. 14, Bogotá, 2011.

Gramsci, A., *Cuadernos de la cárcel*, México, Ediciones Era, 1981.

Macluhan, Marshall, *El medio es el mensaje: un inventario de efectos*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1988.

Mejía A, Marco Raúl, *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur, Cartografías de la Educación Popular*, Lima, CEAAL, 2011.

Montezi, Marlene, *Reencontros com Paulo Freire y seus amigos*, Sao Pablo, 2005.

Torres, Carlos Alberto, “Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo xx”, en Torres, Carlos Alberto (comp.) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, Buenos Aires, CLACSO, material en línea en página CLACSO, 2001.

Garrido, Luis, “Habermas y la Teoría de la Acción Comunicativa”, en *Razón y Palabra*, Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación, s.f., www.razonypalabra.org.mx

Vivero-Arriagada, Luis, “Una lectura gramsciana del pensamiento de Paulo Freire”, 2014, en *Cinta moebio*, núm. 51, www.moebio.uchile.cl/51/vivero.html

CAPÍTULO VII

La investigación grupal comprometida en el arranque del milenio. Nadando hacia la libertad, el conocimiento y la sabiduría, con riesgos de tiburones, aguas contaminadas y redes²⁸

[Jaime Peña Ramírez](#)

Entendemos por investigación grupal comprometida aquella que está enfocada a atender, comprender y transformar en pro de las mayorías los grandes temas-problemas nacionales, así como aquellos que se derivan del conocimiento científico o de la vida cotidiana que requieren explicación o medidas de transformación para alcanzar la libertad y la sabiduría. En este texto identificamos algunos problemas a los que se enfrenta la investigación grupal comprometida; partimos del supuesto de que el nado individual-social implica aprender a investigar investigando y que el ejercicio de más de uno, entraña una mayor complejidad para postular una eventual didáctica de la investigación.

El problema que nos orienta es ¿cuáles son las barreras a la libertad de investigación comprometida en la sociedad líquida actual (Bauman)? ¿Por qué surgen o permanecen? ¿Cómo entenderlas? Y sobre todo ¿cómo superarlas en la negociación para una ciencia al servicio de la humanidad?

Las barreras a la investigación social devienen del Estado, del capital y después, del individuo. Los dos primeros agentes son impulsores e inhibidores, al mismo tiempo, de la producción de conocimientos; marcan orientación, pautas de articulación, reconocimiento social y se introyectan a nivel individual; la cultura misma de la que forma parte el conocimiento está impregnada del poder estatal y de las vertientes de reproducción del capital instalado en los alimentos, energéticos, instituciones del saber entre otros. Puede que haya contradicciones para determinar las jerarquías de atención del saber científico en tanto hegemonía-legitimidad del poder estatal diferenciada del que sostiene al dinero (medios, información, con su representación social fetichizada del capital), pero los dos se alejan, comúnmente, del beneficio social de la investigación científica en aras de la paz, la equidad, el equilibrio ecológico o libertad del ser humano; todos estos aspectos se demandan para la preservación misma de la humanidad como especie y de los equilibrios o desajustes sociales entre clases, grupos y espacios humanos, de tal manera que la ciencia comprometida boga a contracorriente.

La investigación como principio de vida: el nado individual

El ser humano tiene que conocer para sobrevivir y, sobre todo, conocerse a sí mismo en su individualidad y en su comportamiento como ser social. La investigación es tema complejo que nos obliga a aventurar una primera afirmación: para lograr nuevos descubrimientos, además de romper con lo establecido, hay que tener dedicación y pasión, sentimientos que tienen su base en profundas filias o fobias. En la tarea actual, la inmensidad de información exige el trabajo en grupo como demanda lógica del proceso de conocimiento, pero el interés por insertarse es individual en principio.

No sobra decir que el proceso se da en tierra pantanosa, ante lo cual puede ser aligerada la angustia con el acompañamiento de un tutor, como en los posgrados:

[...] los estudiantes siguen proyectos enmarcados en la línea o campo de interés del tutor responsable, el estudiante (es) como un puente que acerca el escenario de estudio a la reflexión académica. Compartir un proyecto ofrece la oportunidad para la convivencia, el reconocimiento, la colegialidad y el gozo y disfrute del hacer de la investigación en ecuación (Gutiérrez, 2014:14).

Tal descripción de la tarea en el posgrado, cuidada y elaborada con la mejor de las intenciones, se orienta a calmar angustias y ansiedades del alumno frente a lo desconocido; su libertad de investigar escapa con el tutor; la institución lo califica de incapaz para realizar por sí mismo la investigación en tiempo y forma o se duda de tal capacidad; por ello, el tutor se encarga de *ver en su lugar*.

Formalmente se trata de una vivencia del alumno en libertad, porque efectivamente investiga, elige, duda, busca, propone, pero básicamente se pregunta; sin embargo, con la premura de superar el doctorado, su vivencia sistemática hacia el descubrimiento en libertad se deja para mejor ocasión porque hay que titularse; la tarea sería está llena de accidentes en terreno minado de incertidumbres, sin tiempo definido convencionalmente como reconoce Sánchez Puentes, aun cuando él sigue el proceso de enseñanza más que el de aprendizaje, para el trabajo de investigación; nos dice “El tiempo de la creación científica no es el tiempo cronológico, de igual medida monótono, sino un tiempo diferenciado que se puede categorizar de manera diferente” (en Morán, 2001:64).

Al final del doctorado la colitis y gastritis, muy individuales, son los fenómenos comunes y todavía sin saber el afectado si el descubrimiento valió la pena por su aporte o capacidad explicativa del problema elegido. Por lo demás, la convivencia no es pacífica, el reconocimiento solo a la postre y el sufrimiento lo común. Porque tal vez por lo que dice otro analista del ramo educativo

[...] en el nivel de posgrado nos topamos con la estéril tarea de remediar lo que no se hizo en el nivel académico anterior, labor en la que se desperdician enormes recursos humanos, monetarios y tiempo. En segundo lugar, la docencia de la investigación en el posgrado reduce enormemente las posibilidades de desarrollar en el estudiante sus

capacidades en esta área. Y en tercer lugar, la situación dominante constituye un grupo reducido de “iniciados” en la secta esotérica de la investigación (con su argot, ritos y reglas) en la que solo tiene cabida un número selecto de escogidos (Soria, en Morán, 2001:68-69).

Reconoce y coincide Soria con la visión de Espinosa Proa, cuando este afirma que:

Un investigador –y aquí habría que hacer a un lado toda esa fauna para la cual investigar es transitar educadamente por las autopistas del conocimiento– es necesariamente un aventurero, un gambusino, una variante transcultural del cazador nómada; intrepidez, irreverencia, vagancia, son atributos cardinales bajo los cuáles el rigor o la disciplina o la seriedad, exigencias tan estereotipadas invocadas en los manuales de metodología de la investigación podrían encontrar un lugar y una función adecuadas. La investigación es una actividad expuesta a una enorme turbulencia, implica retrocesos, fracturas, nudos ciegos, movimientos sinuosos o circulares, cambios repentinos en el horizonte o en el ritmo de trabajo, callejones pantanos y espacios vacíos. No es exclusivamente racional, paradoja y disonancia son los elementos constitutivos de toda empresa investigativa. El placer de la enseñanza es narcisista, el de la investigación, psicótico es pasión por el abismo, vértigo de lo abierto (Espinosa Proa, 1988:55-59).

En la investigación institucional de las universidades el trabajo no necesariamente es comprometido, pero efectivamente abundan las enfermedades por muchos motivos, entre ellos los concursos de oposición que exigen un ensayo original, currículums actualizados con trabajos de investigación publicados, entregas de avances a las autoridades en turno o del informe final del proyecto; examen doctoral, elaboración sustentada y coherente de recursos; y las negativas recurrentes de estos. En fin, la investigación se realiza en un ambiente que genera delirios de persecución, donde la soberbia de saber y la humildad frente a tanta ignorancia, se juegan el escenario de fondo.

Para complicar un poco más el tema, desde la perspectiva de Freud, se hace presente la pulsión de saber, de conocer, investigar, como característica fundamental del ser humano. Freud, en su estudio sobre Leonardo Da Vinci, nos dice al respecto:

Los hombres aman de manera impulsiva, siguiendo motivos de sentimiento, que nada tiene que ver con el conocimiento, y cuyo efecto en todo caso es aminorado por la recapitulación y reflexión. Sus afectos (de Da Vinci) eran domeñados, sometidos a la pulsión de investigar; no amaba u odiaba, sino que se preguntaba por qué debía amar u odiar, y qué significaba ello; de ese modo, tuvo que parecer a primera vista indiferente hacia el bien y el mal, hacia lo bello y lo feo. No había hecho sino mudar la pasión en esfuerzo de saber; se consagraba a la investigación con la tenacidad, la constancia, el ahondamiento que derivan de la pasión, y en la cima del trabajo intelectual, tras haber ganado el conocimiento, dejaba que estallara el afecto largamente retenido, que fluyera con libertad como un brazo desviado del río después que el culminaba la obra (1910:69-70, tomo XI).

El aprendizaje de la investigación es una vivencia única, así como una barrera inmediata del proceso de conocimiento que plantea una serie de problemas en torno a la pregunta sobre la mejor manera de realizarse, pensando en una eventual didáctica de la investigación. Sobre el tema, se propone la necesidad de contemplar filias y fobias como resortes o inhibidores del proceso de conocimiento (Peña, 2000). Separa el autor, con fines analíticos, los dos aspectos fundamentales del proceso didáctico en la investigación, el epistemológico y el epistemofílico (o fóbico en algunos casos). Estos dos últimos como resortes o inhibidores de la tarea aunque en la práctica resulte difícil separarlos.

La adopción de una postura ética, ligada al sentir sobre el qué investigar, es un elemento fundamental del quehacer científico si seguimos la idea de Freud cuando afirma que “Es preciso disipar los terrores que inspiran el mundo y la vida; y aparte de ello, también exige respuesta el apetito de saber de los hombres, impulsado por los más potentes intereses prácticos” (1927:16, tomo XXI).

En otro ángulo de interpretación se puede encontrar que la investigación humana, en general, se orienta a recuperar el paraíso vital perdido del vientre materno donde el nado era individual. Llenar la ausencia o carencia, pero ¿cómo lograrlo? Freud sugiere que la posibilidad está en identificar el origen de algunas neurosis, pero indica que es el principio del placer el resorte que conduce a la compulsión de investigar, que se traduce en principio del saber;

otros principios como el del poder es pulsión que se potencia destructiva porque “la inclinación agresiva es una disposición pulsional autónoma, originaria del ser humano” (Freud, 1927:117, tomo XI).

La educación tradicional, por su cuenta, es una barrera al aprendizaje de la investigación por su esquema verbalista-memorista entre otras limitaciones “El carácter subalterno, la función mediadora, la relación intersubjetiva de dominio: tres elementos del vínculo docente que oponen una resistencia al cambio” (Espinosa, 1988:58). El escenario de las nuevas tecnologías de información y comunicación abre el camino a grandes posibilidades de aprender a investigar investigando; esto se acepta por gobiernos y organismos internacionales educativos, quienes invitan a poner el acento en el aprendizaje. El único problema es que no dicen la manera de acentuar; es tarea de los docentes inventarla sobre la marcha. Insistimos, entonces, en que uno de los elementos fundamentales es la libertad y quizá este sea el problema del ejercicio de dominación expuesto; pero lógicamente, es a partir de aquella que surge el compromiso, la dedicación y el rigor que deberán verse reflejados en el producto.

El nado grupal

La investigación la definimos como una tarea de búsqueda de conjeturas, verdades o leyes de comportamiento ante el abordaje de temas-problemas de la realidad o de la ciencia misma. La tarea grupal es consustancial a la investigación formal institucionalizada. Sin embargo, como quiera que se vea, se trata de una tarea individual como proceso de reflexión y a su vez, colectiva, en comunidades epistémicas, hablando de grupos amplios que se mueven en torno a temas, problemas, hipótesis, bajo un conjunto de teorías, métodos, conceptos, estrategias paradigmáticas en la idea de Kuhn, así como de valores éticos entendidos.

De este modo, la pulsión a investigar en forma individual, que se arraiga por su cuenta en las grandes dudas de la humanidad, arranca de los porqués infantiles y se desdobra en grupal ante la

presión de las necesidades sociales materiales y espirituales humanas que Freud identifica como “Las tres fuentes de que proviene nuestro penar: la hiperpotencia de la naturaleza, la fragilidad de nuestro cuerpo y la insuficiencia de las normas que regulan los vínculos recíprocos entre los hombres en la familia, el Estado y la sociedad” (1927:85, tomo XXI).

Partimos del supuesto de que habrá que estudiarnos no solo frente a la naturaleza, sino como parte de ella; tal vez con esto es posible entender la crisis ecológica, la brevedad de la vida y fragilidad de nuestros hábitats y, sobre todo, de nuestro organismo. No es gratuito que Bachelard lo reivindique en el *Agua y los sueños* (1978), ni tampoco son gratuitas las pesadillas de nuestro días ante tanta agua contaminada. Pero todo es digno de investigar como tema social, además, en diferentes sentidos, para Freud:

Toda cultura descansa en la compulsión al trabajo y en la renuncia de lo pulsional, y por eso inevitablemente provoca oposición en los afectados por tales requerimientos, así devino claro que los bienes mismos, los medios para obtenerlos y los regímenes para su distribución no pueden ser lo esencial o lo único de la cultura. En efecto, están amenazados por la rebelión y la manía destructora de los miembros de la cultura. Es necesario, *dice enseguida*, distinguir entre privaciones que afectan a todos y aquellas que no, que se circunscriben a grupos, clases, o aun a individuos. Tales deseos pulsionales son los del incesto, el canibalismo y el gusto de matar (1927:10).

No están ausentes estas pulsiones cuando hay que desarrollar un trabajo en grupo o en alguna de las formas sociales más amplias en que se desenvuelve la necesidad de saber. Sobresale el canibalismo cuando se trata de evaluar el trabajo ajeno concluido, inclusive cuando se dan por pares las críticas y evaluaciones de informes. Detrás de esto tenemos claras estructuras jerárquicas y una concentración en la producción del conocimiento que tal vez explique en parte este fenómeno, como veremos más adelante.

Cuando los países aspiran a dominar a otros como principio de progreso o desarrollo a costa de muerte y destrucción, la ciencia y la investigación quedan en el peor de los escenarios de uso al servicio del placer de matar.

En el campo que nos ocupa, Tony Becher, hablando de tribus y territorios académicos, afirma que

Se podría decir que las tribus del mundo académico definen su propia identidad y definen su propio territorio intelectual empleando diversos mecanismos orientados a excluir a los inmigrantes ilegales. Un académico a quien le importe la carrera debe “familiarizarse con las normas de conducta más maquiavélicas” que existen de facto dentro de toda comunidad académica. Y así como debemos aprender que repertorio lingüístico resulta adecuado adoptar en una situación en particular, también tenemos que adquirir “el *savoir faire*” que consiste en saber manejar esas normas conflictivas: “cuando invocar una y quizá practicar la otra” (1989:43-47).

En otros apartados Becher nos dice:

[...] en la mayoría de los círculos académicos destacados, el crédito se obtiene a través de la publicación de los resultados de las investigaciones propias; la excelencia en la enseñanza cuenta poco para el reconocimiento de los colegas asentados dentro del mismo campo. El líder organizativo, tal como implicaba el título, es responsable de conseguir y organizar los tiempos, los fondos y las instalaciones para investigación y, en general, de proporcionar el apuntalamiento administrativo necesario para una compleja empresa colectiva. En términos generales, los dominios del conocimiento duro se consideran mejores que los blandos y los puros mejores que los aplicados. Los teóricos son más reconocidos por su investigación que los experimentalistas. No obstante, dice el autor refiriendo los apoyos. A los que tengan, se les dará y a los que no tengan se les quitará incluso lo que tengan. La evidencia de que el éxito genera el éxito abarca las ciencias sociales, las humanidades y las disciplinas profesionales (1989:82-87).

Así, todas las afirmaciones del autor las percibimos claramente en nuestro país cuando nos instalamos dentro del campo del conocimiento ante un ambiente crudamente inhumano.

Nadar en aguas contaminadas e inestables

El Estado de bienestar en México (1940-1980), es el escenario de aceleramiento y cambio hacia la masificación de la enseñanza; la educación como uno de los derechos humanos refuerza la

necesidad de participación estatal. Los años posteriores a la revolución todavía se caracterizan por una educación elitista con influencia clerical que impulsa las profesiones de medicina, derecho y contaduría entre las privilegiadas, y en menor medida a otras profesiones como la biología, ingenierías, geología. La especialización y apertura es una tendencia de los 80's, forzadas por los movimientos estudiantiles. La presencia del Estado neoliberal plantea un cambio de paradigma educativo encaminado a la masificación, la preocupación por nuevos rumbos del conocimiento y formas de lograrlo, así como la exigencia social al mismo Estado para orientar los recursos hacia el bienestar social, por un lado, y, a la vez, hacia una producción científica de apoyo a la industria, al comercio, a los servicios y, esencialmente, a las empresas multinacionales promovidas por los organismos internacionales.

Sobre la dominación de Estado, Freud afirmaba que:

Se es, sí, un plebeyo miserable, agobiado por las deudas y las prestaciones militares; pero a cambio se es un romano que participa en la tarea de sojuzgar a otras naciones y dictarles sus leyes. **Esta identificación de los oprimidos con la clase que los sojuzga y explota no es, empero, sino una pieza dentro de un engranaje más vasto.** En efecto, y, a pesar de su hostilidad hacia los señores, verlos como su ideal. **Si no existieran tales vínculos, satisfactorios en el fondo, sería incomprensible que un número harto elevado de culturas pervivieran tanto tiempo a pesar de la justificada hostilidad de vastas masas.** De otra índole es la satisfacción que el arte procura a los miembros de un círculo cultural, si bien regularmente permanece inaccesible para las masas, que son reclamadas por un trabajo agotador y no han gozado de ninguna educación personal. Además, sus creaciones realzan los sentimientos de identificación de que tanto necesita todo círculo cultural (1989:13. El subrayado es nuestro).

Pero la idea más atractiva aquí coincide con Gramsci en la visión pedagógica de la hegemonía estatal de dominación sobre las clases subalternas, sostiene, afianzando la introyección individual descrita arriba, que “Dilación del desarrollo sexual y apresuramiento del influjo religioso: he ahí los dos puntos capitales en el programa de la pedagogía actual” (1989:46). Freud distingue claramente las

pulsiones de vieja raigambre en el ser humano y la influencia social de dominación eclesiástica y estatal en el destino e impulsos individuales presentes en la vida cotidiana. Esta impresión la esgrimía el autor a principios del siglo xx, observando la vigencia del discurso estatal fascista o comunista.

Para nuestro caso, las universidades públicas como parte del Estado, reflejan tal dominación, aunque la Iglesia católica disminuyó su influencia, los medios masivos de comunicación influyen de manera determinante no solo en el consumo sino también en las formas de pensar, actuar y situarse en el universo social; las empresas transnacionales detrás de estos mecanismos de comunicación y de distorsión, se pronuncian como uno de los grandes actores del nuevo escenario neoliberal.

Entonces, la investigación científica se hace institución y la comanda el Estado, favoreciendo el desarrollo del capital por una parte y la promoción de una cultura en general, la orienta o inhibe bajo un discurso educativo favorable a la formación de un ciudadano que se ajuste y no discuta el “bienestar social”; su actuación acarrea, en forma alarmante, una orientación a la tarea bélica, por ejemplo. En torno a la producción de saberes en tal contexto, Olivé nos dice para la actualidad que:

La privatización del conocimiento genera exclusión y por lo tanto injusticia. Confrontar el problema de la privatización del conocimiento debe trascender la esfera de la ética y aterrizar en la arena política. La privatización del conocimiento constituye uno de los rasgos característicos de lo que se ha venido llamando la “sociedad del conocimiento”. Han dado lugar a “elites del conocimiento”. Esto ha incrementado la exclusión de muchos grupos humanos de los beneficios del conocimiento, al impedir que ciertos tipos de conocimientos sigan siendo bienes públicos, pero además entra en conflicto con una genuina democracia participativa, en la medida en la que aleja más la posibilidad de una participación efectiva de los ciudadanos en la formulación de los problemas y en las formas posibles de solucionarlos. La disputa puede plantearse drásticamente como la oposición de dos posturas. La que sostendría que todo tipo de saber debe ser público, incluyendo los que permiten innovaciones con valor comercial, y la contraria, que sostendría que es correcto que cierto tipo de conocimiento se mantenga privado, es

decir, que no se comparta públicamente, y por consiguiente que haya beneficios exclusivos para quienes tienen derechos de propiedad sobre los productos de innovación. El problema entre las dos posturas enfrentadas no es exclusivamente ético sino de poder, en una situación asimétrica. La confrontación ocurre entonces en un campo socio-económico-político. No tenemos razones para creer que el Estado mexicano, ni muchos otros Estados ni organismos internacionales, llevarán adelante las políticas necesarias para que a corto y mediano plazo avancemos hacia una sociedad del conocimiento justa, democrática y plural (2009:89-96).

Lo laboral-gremial-político influye sobre los grupos de investigadores ante la necesidad de sobrevivir en un universo donde prima la escasez de empleo. Las universidades se convierten, entonces, en el mercado de trabajo cuando las y los egresados no encuentran colocación en otros lugares, tendencia que se agudizó en el siglo xx en el país. La universidad pública se perfiló como espacio idóneo de producción de conocimientos y de empleo, así se gestaron los institutos de investigación humanísticos y de las ciencias duras en las universidades e instituciones mexicanas. Solo por mencionar las creadas en la UNAM, El Colegio de México (Colmex), el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav), el CIESAS; y en las regiones, surgieron los Colegios estatales como el de Michoacán, de San Luis, de Sonora, de la Frontera Norte y después, el del Sur, así como los institutos de investigaciones de algunas universidades de provincia.

Se gestan las academias de investigación científica y los grupos de académico-intelectuales, estos con capacidad de participar en los principales medios y orientar las preferencias de la opinión pública, algunas veces en la tónica del Estado, dándoles el soporte económico, además de la palabra y avalando excesos (Carrasco, 2015). La necesidad de vincular investigación-docencia se hace fuerte desde los 70 del siglo xx, para Glazman:

En México, la relación investigación-docencia adquiere fuerza en las tres últimas décadas; se busca materializarla con la creación de los colegios

de ciencias y humanidades, de las escuelas nacionales de estudios profesionales y la Universidad Autónoma Metropolitana. Estos centros de educación media superior y superior establecen, como parte fundamental de su propuesta, promover la acción y dar contenido al vínculo señalado. Se confirmaría así, una vez más, la sentencia multicitada en el campo de la educación y cuyo sentido es el siguiente: se enseña a investigar investigando, no existe otra forma racional, pedagógicamente hablando, que nos lleve a conseguir esta finalidad. En lo que respecta al papel activo del alumno en su proceso de aprendizaje, se busca la constancia en el trabajo, la agudeza en la observación, la inventiva creadora, la claridad del pensamiento, el rigor en la búsqueda, las condiciones positivas, la interpretación de resultados y la solución de problemas (105-167).

Por su parte Porfirio Morán, afirma:

A manera de hipótesis teórica, podríamos decir que el movimiento de la investigación-acción en la educación constituye tanto una señal de la tendencia a la transformación existente en la cultura universitaria de los encargados de la formación profesional de las instituciones de enseñanza superior como la de transformación de la cultura profesional de los docentes (190-191).

En cuanto al producto de investigación, todos los centros de investigación producen documentos porque la producción científica tiene su reflejo en documento escrito, esencialmente exponen en su contenido el interés de mejora técnica, de interpretación sobre fenómenos en curso o análisis de mayor agudeza que puedan conducir a nuevos descubrimientos y, así, romper con fuerzas hipostasiadas, tal como lo indica Habermas (citado en Peña, 2000:12).

Hay diferencias en calificar el producto. Becher nos habla de un mayor peso de los libros que de los artículos, sin embargo, en México es de vital importancia publicar en revistas indexadas con dictaminadores de prestigio o en revistas internacionales escritas en inglés, esto es determinante para el grueso de los evaluadores. Desde el exterior, las exigencias a las universidades en las tareas de investigación generalmente se ordenan en dos grandes apartados: sociales, referidas al sentir de la población en demandas de atención asociadas a los grandes problemas nacionales, también

identificadas con la tarea de gobierno del Estado; y demandas privadas relacionadas con intereses comerciales.

En los países “avanzados”, cuya influencia es aplastante sobre el resto del mundo en la educación y política educativa, la cultura y la producción, las tendencias de la investigación descritas por Gibbons nos orientan respecto a lo que sucede en ellos y cómo influyen en el resto de los países

[...] la evidencia parece indicar que la mayoría de los avances producidos en la ciencia han sido realizados por el cinco por ciento de la población de científicos activos. El modo uno es idéntico con lo que se quiere dar a entender por ciencia. Sus normas cognitivas y sociales determinan que se considerará como problemas significativos, a quien se le debe permitir practicar la ciencia y que constituye la buena ciencia. En el modo uno se plantea y se solucionan los problemas en un contexto gobernado por los intereses, en buena parte académicos, de una comunidad específica. El modo dos se lleva a cabo en un contexto de aplicación.

El modo uno es disciplinar, mientras que el modo dos es transdisciplinar. El modo uno se caracteriza por la homogeneidad, el dos por la heterogeneidad. El modo dos hace algo más que conjuntar una gama diversa de especialistas para que trabajen en equipo sobre problemas, en un ambiente complejo orientado hacia las aplicaciones. Para que podamos calificarla como una forma específica de producción de conocimiento es esencial que la investigación sea guiada por un consenso especificable, relativo a una práctica cognitiva y social apropiada. El consenso se ve coordinado por el contexto de aplicación que evoluciona con él. Los determinantes de una solución potencial suponen la integración de diferentes habilidades de una estructura de acción, pero el consenso puede ser solo temporal, dependiendo de lo bien que se adapte a las exigencias impuestas por el contexto específico de aplicación la configuración de la solución final estará normalmente más allá de cualquier disciplina individual que contribuya a la misma. Es característico del modo dos que los grupos de investigación estén institucionalizados de forma menos firme; la gente se reúne en equipos y redes temporales de trabajo, que se disuelven una vez que el problema ha sido solucionado o redefinido en tales ambientes, las pautas de financiación muestran una diversidad similar, ya que esta se obtiene a partir de una variedad de organizaciones que muestran una gama muy diversa de exigencias y expectativas, lo que interviene a su vez es el contexto de aplicación (Gibbons, 1994:13-18).

En la tarea de elegir temas y observar la creatividad Gibbons afirma que

[...] el tema sobre el que se basa la investigación no se puede contestar solo en términos científicos y técnicos. En el modo dos se añaden criterios adicionales a través del contexto de aplicación, que incorpora ahora una gama diversa de intereses intelectuales, así como de otros intereses sociales, económicos y políticos. En el modo uno, la creatividad individual se resalta como la fuerza impulsora del desarrollo, y el control de calidad funciona a través de las estructuras disciplinares organizadas para identificarla e intensificarla, mientras que el aspecto colectivo, incluidos los elementos de control, se ocultan bajo la figura consensual de la comunidad científica. En el modo dos, la creatividad se pone principalmente de manifiesto como un fenómeno de grupo, en el que la contribución individual se halla aparentemente subsumida como parte del proceso, en el control de calidad se ejerce como un proceso socialmente ampliado que acomoda muchos intereses en un proceso de aplicación dado (1994:19-21).

En la reflexión más general, continúa el autor diciendo que “El modo dos es una respuesta a las necesidades tanto de la ciencia como de la sociedad. Es irreversible. El problema consiste en averiguar cómo comprender y manejarlo” (1994:24). En la gestión de los investigadores para hacerse de recursos:

Los investigadores más astutos, al tratar de equilibrar su necesidad de equipo y personal con la de trabajar dentro de una estructura tan paradigmática dada, construyen sus carreras alrededor de una amplia base de financiación a la investigación en esta situación, la habilidad para tener fondos se convierte, en sí misma, en un indicador de éxito. Al adoptar un enfoque estratégico con respecto a sus carreras, muchos científicos se han convertido en verdaderos empresarios, y han tenido que flexibilizar sus afiliaciones disciplinares, al tiempo que contribuyen a la difuminación de las fronteras de la materia en las que son especialistas. El desarrollo de la ciencia ha alcanzado ahora una fase en la que muchos científicos han perdido interés por la búsqueda de los primeros principios los investigadores no se preocupan por los principios básicos del mundo, sino por las estructuras ordenadas y específicas que existen dentro de él (Barnes,1985).

Ante esto Gibbons dice que **“El enorme aumento actual de interés por las aplicaciones solo es parte de un reflejo de la**

persistencia de los intereses comerciales y militares en la ciencia y tecnología” (Gibbons, 1994:38. El subrayado es nuestro).

El proceso actual de permanente movilidad de investigadores dentro del propio país en diferentes empresas o en el mercado internacional de intelectuales técnicos que todavía no se percibía por este grupo de analistas, completaría el ambiente en el que se mueven los trabajadores de la investigación en el área de interés científico-técnica. No obstante la agudeza de los hallazgos de esta naturaleza en los países avanzados, resultan muy significativos para los nuestros.

Así por ejemplo, nos dice:

Para comercializar el conocimiento, las empresas tienen que buscar nuevos tipos de vínculos con las universidades, los laboratorios gubernamentales y también con otras empresas; tanto el sector académico como el industrial tienen que convertirse en participantes en la producción de un conocimiento que tenga potencial para crear riquezas. Esto supone el establecimiento de un nuevo contrato social para las instituciones que han financiado la investigación científica (77).

En relación a los espacios destinados a la investigación, el autor indica:

La creación de muchos lugares nuevos donde se practica la investigación competente es un resultado no intencionado del proceso de masificación de la educación en la investigación. Los problemas, proyectos o programas sobre los que se centra temporalmente la atención de los participantes, constituyen los nuevos lugares de producción de conocimiento, que avanzan y tienen lugar más directamente en el contexto de aplicación o uso... debido a su transdisciplinaridad inherente, incrementan mucho las difusiones posteriores y la producción de nuevo conocimiento a través de técnicas, instrumentación del conocimiento tácito que avanza hacia nuevos contextos de aplicación y uso (23-31).

Becher enfatiza el papel que juega la comunicación en el avance de la ciencia y la tecnología, entre la ciencia y la sociedad, entre los practicantes científicos y entre entidades del mundo físico y social, “la densidad de la comunicación ha aumentado de forma espectacular sobre estos tres niveles” (1989:34). Becher, por otra parte, nos dice en relación al ambiente de libertad de investigación:

Uno de los atractivos más cotizados de la designación de un puesto académico estable, señalado por mis encuestados en todas y cada una de las doce disciplinas cubiertas por mi indagación, es la percepción de libertad de elegir los contenidos de la propia investigación. En realidad, esa libertad está plagada de restricciones, incluyendo la falta de recursos necesarios, la escasez de tiempo y, en algunos contextos, la ausencia de incentivos (1989:150).

En las tendencias de premios-castigos a la investigación Elzinga argumenta que:

Se tiende a favorecer la investigación básica que puede explorarse rápidamente o que tenga potencial para futuros mercados tecnológicos. La presión del mercado, tiende a llevar la investigación hacia “la comercialización” o hacia “la privatización”; de ahí el fenómeno de “los parques científicos pequeños “Silicon Valleys”, que aparecen alrededor de las universidades” (1987a) “son ejemplo de capital multinacional que compra una platea para el espectáculo de la gran ciencia” (1987b). (1989:182-1833).

Asociado a lo anterior, nos dice Freud:

El hombre se ha convertido en una suerte de dios-prótesis, por así decir, verdaderamente grandioso cuando se coloca todos sus órganos auxiliares; pero estos no se han integrado con él, y en ocasiones le dan todavía mucho trabajo. Más adelante afirma: no puede soslayarse la medida en la que la cultura se edifica sobre la renuncia de lo pulsional, el alto grado en que se basa, precisamente, en la no satisfacción (mediante sofocación, represión, ¿o qué otra cosa?) de poderosas pulsiones (Freud, 1931:90-96, tomo XXI).

Surge de aquí la interrogante sobre qué tan aplicable es la nueva tecnología con la que contamos para la información y producción científica acelerada de nuestro tiempo, así como para la persistencia de los viejos investigadores auxiliados por un verdadero paquete de prótesis de todos los estilos. Los jóvenes ensordecen rápidamente con los aparatos de sonido actuales y pierden la vista de manera acelerada, pero sobre todo han perdido realidad con el abuso de todo tipo de aparato mini, transportable y demás, atenuando la falta de universidad y empleo en millones de casos.

En los campos formales de la investigación ¿qué tanta represión hay en los círculos académicos para el desarrollo de una

investigación libre? Es urgente estudiar algunos casos que nos orienten respecto a los alcances de una ciencia y técnica verdaderamente al servicio de la patria o bien, que impulse lo mejor del espíritu a favor de la raza. Se percibe una tarea llena de zozobra en todos los espacios académicos que gozan de una libertad restringida al mandato del Estado, si de *pilonos* (complemento del salario por productividad en la docencia o la investigación) se trata, en el nuevo escenario neoliberal desde los ochenta, la investigación eficiente alberga soluciones más que problemas, innovaciones más que profundidad científica, es decir, nado a *media agua* para no agotarse o *de muertito* como es común en algunos círculos académicos. Hay mucho trabajo de investigación orientada al servicio de las grandes mayorías influido por los cauces de la demanda social de justicia en varios campos (ambiental, alimentaria, del agua, de género) y contra el colonialismo-eurocentrismo, pero hay también investigadores indexados a las revistas internacionales en inglés que no tocan el náhuatl, exigentes del papelito, antes de comprometerse con ISBN o ISSN.

Hay en fin, excelentes empresarios de escasa estatura en el conocimiento y verdaderos tiburones en búsqueda de comida para el sustento. En la administración de la investigación científica y tecnológica, no ha aterrizado lo mejor de nuestro intelecto en la etapa neoliberal. Por el contrario, buenos y grandes investigadores se han retirado a la distancia discreta, inclusive orillados a la radicalidad a favor de las mayorías nacionales y de la buena ciencia.

Pero sobre todo lo anterior, la comercialización del producto científico tiende a contaminar en extremo el ambiente de producción porque abre el cauce a mezquinos intereses impulsados por el negocio, la competencia o colaboración condicionada, el privilegio de los temas de interés comercial; el precio y el costo real comercial del producto se aleja del aspecto moral de cada investigador e investigación; el proceso hace del producto científico una mercancía más, con sus componentes del valor: capital variable, constante y plusvalía y por supuesto, bajo el entendido de que se trata de un proceso de explotación alejado de la equidad y el beneficio social

para insertarnos de lleno en el fetichismo de una mercancía con potencialidad para la liberación del ser humano.

Grupos y pulsiones

El trabajo en investigación es como cualquier otro trabajo en equipo, con sus leyes de comportamiento grupal, que bien pueden reflejar el papel desempeñado por el niño al interior de la familia durante la infancia. Por supuesto que el nivel intelectual es fundamental, que no impide el desenvolvimiento de los sentimientos de identidad, proyección, transferencia, presentes en las relaciones grupales y la tarea principal de concluir un trabajo como elemento de unidad para la cohesión, organización e identificación de tareas específicas en cada etapa del proceso de búsqueda. Los grupos en general se conforman en el devenir de la tarea con sus liderazgos positivos hasta cerrar el ciclo. En esta lógica, se identifican y superan, amén de los actos de sabotaje, la pertinencia de la tarea y pertenencia al grupo. La forma de operar para crear o generar ideas en torno al proyecto o problema de investigación que convoca, dependerá de infinidad de circunstancias porque el grupo mismo es una circunstancia.

Gibbons se pregunta sobre el trabajo inter o transdisciplinario

[...] ¿por qué se valora tanto la transdisciplinaridad? y ¿por qué fracasan tantos esfuerzos emprendidos para establecerla? El aprecio positivo otorgado a la inter o a la transdisciplinaridad es la expresión del deseo de restaurar el sentido de comunidad. La experiencia, sin embargo, demuestra que numerosos intentos deliberados por ponerlos en marcha, realizados a menudo con la mejor de las intenciones se hallan condenados al fracaso, y que el índice de proyectos que no alcanzan éxito es especialmente elevado cuando se centran alrededor de la docencia universitaria. Siguiendo la definición dada por Erick Jantsch (1972), la pluri/multidisciplinaridad se caracteriza por la autonomía de las diversas disciplinas y no conduce a cambios en las estructuras disciplinares y teóricas previamente existentes. La cooperación consiste en trabajar sobre el tema común pero bajo perspectivas disciplinares diferentes. La interdisciplinaridad se caracteriza por la formulación explícita de una terminología uniforme, que trasciende la disciplina, o por una metodología común. La transdisciplinaridad solo aparece si la

investigación se basa en una comprensión teórica común, y tiene que ir acompañada por una interpretación mutua de epistemología disciplinares. En este caso, la cooperación conduce a un agrupamiento de solución de problemas enraizados disciplinarmente, y crea una teoría transdisciplinar homogénea o modelo de fusión. Un modo transdisciplinar consiste en una vinculación y revinculación continua en agrupamientos y configuraciones específicas de conocimiento que se conjuntan en una forma temporal en contextos de aplicación específicos... antes al contrario, es esencialmente una configuración temporal, y por lo tanto altamente mutable. Toma su configuración particular y genera el contenido de su núcleo teórico y metodológico como respuesta a las formulaciones de problemas que se producen en contextos de aplicación altamente específicos y locales. Será diferente a cualquiera de las estructuras constituyentes y, sin embargo, no habría podido desarrollarse sin ellas. Las disciplinas ya no son por tanto el único lugar donde se encuentran los problemas más interesantes, y tampoco son las sedes a las que tienen que regresar los científicos en busca de reconocimientos o recompensas (1984:44-46).

Se trata de un tipo de investigación científico-técnica orientada a resolver problemas prácticos y no hacia los grandes problemas abiertos por la ciencia en cada avance de investigación. En otro momento, Gibbons nos indica en relación al grupo de investigación:

No solo está aumentando el número medio de autores por artículo, sino también la diversidad de especialidades y disciplinas implicadas en la redacción de un solo artículo y en el ámbito de las organizaciones de las que proceden los autores. En el modo dos no solo hay implicados más autores en la génesis del conocimiento, sino que estos se mantienen más ampliamente distribuidos a nivel geográfico (1984:51).

Para el caso de nuestro país, el financiamiento y las instituciones de apoyo (Secretaría de Educación Pública–SEP–, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología –Conacyt–, Sistema Nacional de Investigadores –SNI–, Dirección General de Asuntos del Personal Académico –DGAPA–, etc.) orientadas a los premios-castigos, se han ido conformando en panacea de mejora salarial en docentes-investigadores presionados por ambas actividades a la vez. Estos personajes tienden a ser los receptores de las políticas de apoyo estatal a la investigación y a su vez, productores de gran

parte del conocimiento científico nacional. En general son los más estables del esquema universitario laboral y los de más alto perfil curricular convencional. Se mueven en torno a convocatorias, proyectos, currículum, etc., así como al seguimiento de los campos de interés del Estado definidos por una burocracia especializada en el asunto o improvisada sobre la marcha de cada uno de los gobiernos en turno. La política de apoyo a la investigación forma parte del Plan Nacional de Desarrollo sexenal y define la agenda nacional en investigación científico-técnica. En general son campos de interés las innovaciones tecnológicas y las soluciones prácticas a problemas de la industria, así como versiones propositivas de solución a los grandes problemas nacionales.

Así, la gestión de proyectos de investigación y los liderazgos académicos para la convocatoria a crear grupos de trabajo financiados adecuadamente, quedan definidos en función de aquellas necesidades del Estado. El empresariado en investigación es patente en grandes segmentos de la ciencia dura aplicada y de la ciencia social y humanística. También son comunes las enfermedades gástricas de todo investigador, al cual procura conseguir los comprobantes de todo tipo y sobre todo, publicar artículos en el exterior aunque se definan como investigadores nacionales; si firman con otros lo que ha producido, no hay problema y si pueden invitar a otros, tampoco. Es común que algunos libros colectivos temáticos tengan hasta 300 autores.

En relación a un posible proyecto alternativo, rescatamos lo que Olivé nos dice:

La generación de riqueza se basa sobre todo en el trabajo intelectual altamente calificado, más que en el manual de baja o mediana calificación. Frente a este concepto de "sociedad del conocimiento", puede oponerse otro según el cual se considera, en primer lugar, que una sociedad del conocimiento es una cuyos miembros tienen la capacidad de a) apropiarse del conocimiento disponible y generado en cualquier parte, b) aprovechar de la mejor manera el conocimiento que esa misma sociedad ha producido históricamente, incluyendo conocimiento científico, tecnológico y conocimientos tradicionales, y c) generar por ella misma el conocimiento que le haga falta para comprender mejor sus problemas (educativos, económicos, de salud, sociales, ambientales etc.), para

proponer soluciones y para realizar acciones para resolver efectivamente. Además, desde esta perspectiva una sociedad del conocimiento debe ser justa, democrática y plural (2009:97).

Las redes de investigación

Las redes sociales en general han sido impulsadas en años recientes por los medios de comunicación, en particular por internet, y han despertado la atención de autores que se han especializado en ellas. Las definen como:

Un conjunto bien delimitado de actores –individuos, grupos, organizaciones, comunidades, sociedades globales, etc.– vinculados unos a otros a través de una relación o un conjunto de relaciones sociales. El contenido es la materia, la sustancia relacional –afecto, información, dinero, etc.– que (fluye), a través de las unidades por medio de las relaciones que se dan entre ellas a partir del intercambio de dicho contenido. Implica, y es lo que realmente interesa, un tipo de comportamiento o acción, e incluso percepción de tal relación, entre dos unidades. Las relaciones pueden ser formales en el sentido de institucionales/regladas o informales; permanentes o pasajeras; en proceso o consumadas; direccionales o no; superficiales o profundas; conscientes o inconscientes. El dato es la información y la medida de esta relación (**J. Scott, 1991**) (Lozares, 1996:106-114).

Este autor inclusive llega a afirmar que:

El mundo está compuesto de redes, no de grupos. Todo actor social participa en un sistema social que implica otros actores que son puntos de referencia significativa en las decisiones mutuas. Las relaciones que un actor mantiene con otros pueden afectar a sus acciones, percepciones y comportamientos. La distribución desigual condiciona tanto la cooperación, lo que implica colaboración entre individuos, como la competencia, lo que implica conflicto. Esto da una naturaleza dinámica a la teoría de redes, ya que la estructura del sistema se modifica conforme a las pautas cambiantes de la coalición y el conflicto. El segundo supuesto es que no se puede detener el análisis en el comportamiento social de los individuos (Lozares, 1996:118).

Gibbons por su cuenta nos dice en relación a las redes:

[...] la producción del conocimiento socialmente distribuido tiende hacia la creación de una red global cuyo número de interconexiones se expande

continuamente mediante la creación de nuevos lugares de producción. En la producción del conocimiento socialmente distribuido, la organización de esa participación se convierte en un factor crucial (1994:28-29).

Olivé pone la esperanza en las redes de conocimiento como contrapoderes ante la sociedad del conocimiento que pueden surgir contra las tendencias descritas en torno a su producción, apropiación y manipulación:

[...] tales redes desempeñarían un papel social y político disruptivo en el contexto de privatización del conocimiento y de exclusión que prevalece en nuestra sociedad, tanto global como la mexicana, por lo que estas redes serían agentes de contrapoder. En la medida que se fortalezcan tales contrapoderes podremos tener mejores expectativas de que el conocimiento se mantendrá como bien público. ¿Cuál sería un modelo ideal de sociedad del conocimiento justa, democrática y plural? Sería una que partiera del reconocimiento de la diversidad cultural y las diferencias entre pueblos y culturas. La exigencia de que el conocimiento sea un bien público es una condición de posibilidad de la existencia de una sociedad justa, democrática y plural (2009:100-108).

En torno al mismo tema, Norma Gutiérrez nos orienta también respecto a la importancia de las redes:

Uno de los aspectos más importantes de los movimientos sociales actuales es su funcionamiento en redes que trascienden fronteras disciplinarias, geográficas y sociales, en cuya estructura básica ha desempeñado un papel central la comunicación por medio del Internet. El proceso de las redes se encuentra ligado a una interdependencia de acciones e intereses, pero también por pugnas, por diferencias de aportaciones con dinámicas muy especiales, formas de incidencia social y política, organización y articulación. Si hablamos de las redes de educadores ambientales, esta se habría constituido a lo largo de muchos años, de muchos ensayos y experiencias. Los resultados si bien no pueden despreciarse, no han sido modelos a seguir, ya que también han existido protagonismos, autoritarismos, centralismos, sesgos profesionales e incluso predominio de intereses personales (2002:202).

La red entonces, tal vez pueda definirse por su devenir, en tanto conjunta elementos de identidad que le dan cuerpo y trabajo, que fluye con la demanda de acción-comunicación o producción en su caso. Con todo ello, afirma la autora que:

El trabajo de las redes debe ser más reconocido y legitimado dentro de los colegios profesionales por su alto potencial gremial y político. Son como un río que aparece y desaparece. En el enfoque de redes de conocimiento se pone énfasis en la circulación, transferencia, intercambio y generación o producción de conocimiento; “una red de conocimiento” se define como una comunidad de personas que de modo formal o informal ocasionalmente, a tiempo parcial o de manera dedicada, trabajan con un interés común y basan sus acciones en la construcción, el desarrollo y la compartición mutua del conocimiento (Moreno y Castellanos, 2003:1).

Gutiérrez complementa diciendo que:

Las redes de investigación son agrupaciones sociales amorfas que parcialmente, debido a la migración y particularmente debido a la superposición de miembros están en un estado de flujo constante, las comunidades en práctica en acción de aprendizaje, epistémicos y de conocimiento muestran rasgos que también encontramos en las comunidades que aquí estudiamos, bajo esta concepción, la práctica se entiende como una fuente de cohesión de la comunidad, una práctica como una construcción colectiva que deriva del trabajo con otros que comparten las mismas condiciones (2002:29).

Así, las redes de investigación surgen, trabajan, se consolidan o desaparecen, se transforman en otra red, etc. Siempre se entienden en función de una tarea que cierra con un producto que le da sentido a la existencia precaria o rica de la red. El producto mismo queda como la constancia de existencia de la red, lo sólido. Pero como comunidad, red u otro adjetivo que remita a más de uno, estamos hablando de trabajo en equipo cuyos miembros se comunican entre sí con las nuevas tecnologías para producir conocimientos en el caso de la red de investigación. Se trataría de vivencias colectivas de aprendizaje-trabajo. Los liderazgos son distintos, siguiendo la propuesta de Gutiérrez “en una red, los liderazgos se definen de una manera distinta, es decir, la gente más influyente dentro de los intercambios electrónicos es diferente a la que las organizaciones tienen en el mundo no virtual, en el mundo real” (Gutiérrez, 2002:201).

El asunto es que una convivencia en red es más soportable que la convivencia cotidiana personal, por la mediación del trabajo escrito como elemento de comunicación que ofrece más frialdad en

el contacto, más racionalidad y queda siempre como evidencia. De esto puede desprenderse la pregunta sobre cómo se constituyen los liderazgos y como se define la tarea principal y las parciales con un nuevo lenguaje universal cuando se trata de varias especialidades científicas. Estos grupos operan dentro de lo que Gibbons identifica como nueva forma de hacer conocimiento:

Está emergiendo una nueva forma de producción del conocimiento junto a la antigua, tradicional y familiar. Afecta no solo a qué conocimiento se produce, sino también a como se produce, el contexto en el que se persigue, la forma en que se organiza, el sistema de compensar que utiliza y los mecanismos que controlan la calidad de aquello que se produce. Los problemas no se hallan encuadrados dentro de una estructura disciplinar, sino que es transdisciplinar antes que mono o multidisciplinar. Se lleva a cabo en forma no jerárquica, organizada de forma heterogénea, que son esencialmente transitorias. No está siendo institucionalizada principalmente dentro de las estructuras de la universidad. Adquiere cada vez una mayor responsabilidad social. El proceso de la producción del conocimiento tiende a ser más reflexivo y afecta, en los niveles más profundos, a lo que terminará por considerarse, "buena ciencia". El modo dos aspira a "una forma aceptable de lenguaje gramatical en la que todos pudiéramos estar de acuerdo" (1984:7-9).

Reconoce el autor que hay una concentración de la producción de conocimientos:

El núcleo de nuestra tesis es que la expansión paralela en el número de productores potenciales de conocimiento por el lado de la oferta, y la expansión de la existencia de conocimiento especializado por el lado de la demanda, está creando las condiciones para el surgimiento de un nuevo modo de producción del conocimiento. Como consecuencia de ello, en muchos ámbitos de las ciencias más dinámicas se están disolviendo las fronteras entre las disciplinas, para dar paso a una estructura más abierta donde las variedades de conocimiento y de competencia se combinan y recombinan en configuraciones novedosas. El mercado para el conocimiento (es decir, el número de lugares donde se le desea y se le puede utilizar) es ahora mucho más amplio y diferenciado de lo que ha sido nunca. La creciente comercialización de la ciencia se debe al hecho de que quienes poseen habilidades específicas están dispuestos a reunirse, incluso en equipos multidisciplinarios temporales, para trabajar en la resolución de problemas difíciles y

desafiantes. De hecho, esa puede ser la única condición bajo la que sean capaces de encontrar trabajo apropiado para su formación y sus habilidades. Alfred North Whitehead observó hace ya muchos años que la brillantez del siglo XIX no fue el descubrimiento de ningún invento en particular, sino el descubrimiento del método mismo de la invención. Pero, por encima de todo, la cantidad de conocimiento, es decir, su aspecto cuantitativo, no es tan importante como la productividad del conocimiento, es decir, su impacto cualitativo. Y eso se aplica tanto al viejo conocimiento, y a su aplicación como al nuevo (Gibbons, 1994:27-82).

El tema que automáticamente se deriva de este escenario del trabajo de investigación, en gran parte técnico en el modo dos, es el de la apropiación del conocimiento desarrollado, hecho que no queda muy claro en el trabajo de Gibbons; sin embargo, se deduce en parte del modo en que describe el proceso actual:

El conocimiento tecnológico es una mezcla de componentes codificados y tácitos. La prevalencia del conocimiento tácito sobre el de propiedad permite que la cultura de las empresas tecnológicamente avanzadas se acerque a las culturas académicas mucho más de lo que suele suponerse en la ciencia, la competencia se produce por alcanzar reconocimiento académico, mientras que en el sistema tecnológico se produce por alcanzar eficiencia técnica, y en la industria por lograr ese tipo particular de eficiencia que genera unos beneficios financieros. Como veremos, el contexto de uso es cada vez más aquel en el que se encuentran los mejores científicos y tecnológicos, y donde desarrollan ideas teóricas y procedimientos prácticos más novedosos. El control de calidad tiene dos componentes principales: uno es institucional y se refiere a la posición espacial de una actividad investigadora concreta en el paisaje cognitivo; el otro es cognitivo y pertenece a la organización social en la que se lleva a cabo tal investigación. El segundo componente del control de calidad se relaciona con mecanismos que definen qué problema hay que abordar, cómo se tienen que afrontar y qué resultados se consideran como válidos. El proceso experimental, con su subyacente enfoque de ensayo y error en el mundo empírico, se está viendo cada vez más complementado sino en parte sustituido por los nuevos modelos computacionales de simulación y de imagería dinámica (1994:41-66).

Los beneficios financieros que reciben las industrias están detrás del impulso a la investigación científico-técnica, tal como lo

hemos visto en el mismo autor y en los restantes revisados. La última afirmación nos conduce a reflexionar sobre el conjunto de beneficios para todo tipo de actividad, pero que en general serán aprovechados por las empresas de punta en contacto con las universidades y los sistemas de evaluación en tanto aplicación de los conocimientos científicos en actividades específicas de uso. Las redes pues, como cualquier forma de trabajo científico, pueden ser peligrosas para la libertad y la equidad, así como para la vida del planeta. Pueden atrapar pequeños peces cuando la buena fe se expone a los abusos. Pero la masificación de la enseñanza, junto al desaliento del empleo conduce a mayores riesgos de explotación laboral a los científicos, por una parte, y de orientación de la ciencia hacia el mercado.

Por este motivo surge la investigación alternativa orientada a la liberación (Freire) donde encontramos formas de organización de conocimientos que ya son convencionales bajo los parámetros del modelo de Gibbons, tal como lo indican los movimientos mundiales por la liberación, contra las represas, contra las transnacionales del hambre o de la producción de fluorocarbonos, los cuales generan premios y reconocimientos alternativos para luchadores del mundo. Los movimientos sociales se refuerzan con la investigación científica básica aplicada y con la investigación social o humanista; algunos esfuerzos se reflejan en las organizaciones no gubernamentales, pero no se reduce a ellas las inquietudes sociales. La ventaja de los científicos no institucionalizados es que construyen argumentos sólidos de contrapoder, tal como lo percibe Olivé.

Conclusiones

Hemos identificado algunas de las barreras al trabajo científico comprometido socialmente, el cual, efectivamente boga a contracorriente; el nado individual es una pulsión del ser humano, arraigada en sus necesidades básicas. La educación tradicional vigente tiende a suprimir tal capacidad en el adulto; sin embargo, hay un reconocimiento y una tendencia a cambiar de paradigma de enseñanza por el de aprendizaje, en función de las nuevas

tecnologías de comunicación e información, así como de la calidad y cantidad de conocimientos. El nado grupal tiene sus pros y contras, pero es el modo de acceder al empleo científico comprometido o no, así como las opciones inter o transdisciplinarias que inauguran las nuevas formas de hacer y reconocer la ciencia.

Al instalarse la actividad en un ambiente institucional influido por la mercantilización del conocimiento científico, la eficiencia, el justo a tiempo y demás; con tiempos preconcebidos y formas de organización jerárquica burocratizada, empiezan los problemas, en tanto la tarea no es precisamente programable. Así, la institución educativa genera barreras o nudos al proceso de investigación comprometida, porque detrás de ella están los intereses del Estado y del capital; la investigación tiende a burocratizarse, ajustándose a reglas que oprimen la libertad de investigadores desde la elección de temas con premios específicamente buscados.

Las últimas alternativas mencionadas de búsqueda de la libertad y la sabiduría, se reflejan en muchos espacios de las universidades públicas y ocasionalmente en las privadas. Se intensifican durante los movimientos estudiantiles de protesta. Se sostienen a contracorriente de la mercantilización de la ciencia y tienen que buscar sus propios cauces a título individual o insertarse en los movimientos sociales a través de la elección de temas-problemas de interés científico en las opciones analíticas, las cuales combinan compromiso con actividad cotidiana de búsqueda y suponen la construcción de nuevos conocimientos fundamentados en nuevos conceptos, métodos o teorías. En la tendencia actual se perfila el buen vivir en libertad que ha surgido en Latinoamérica y en equilibrio con la naturaleza, así como una corriente de pensamiento que se aleja de la visión científica eurocentrista y colonialista, tal como De Sousa Santos o Aníbal Quijano, entre otros muchos, critican los paradigmas dominantes desde una epistemología del sur global. Los movimientos de resistencia altermundistas están detrás de esta búsqueda a favor de la paz y la equidad.

Bibliografía

- Bachelard, Gastón, *El agua y los sueños: ensayo sobre la imaginación de la materia*, México, FCE, 1978.
- Becher ,Tony, *Tribus y territorios académicos*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1989.
- Castro Spila, Javier, *et. al.*, “Redes de conocimiento y regiones en transición: notas para una agenda de investigación comparada”, en Suárez, Rodolfo (coord.), *Sociedad del conocimiento. Propuesta para una agenda conceptual*, México, UNAM, 1999.
- Carrasco López, Graciela, *Sentidos intelectuales y académicos de los intelectuales académicos en México, ensayo entregado para dictamen*, México, UNAM-Acatlán, 2015.
- Chavoya Peña, María Luisa, “Producción de conocimiento y redes. Estudio de coautorías en la Investigación Educativa mexicana en el periodo 1992-2002. El caso de la Universidad de Guadalajara”, en Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (coord.), *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en la investigación educativa*, México, UNAM-Plaza y Valdés, 2009.
- Detter, Jorge, “Redes, flujos y capital social en la sociedad del conocimiento”, en Suárez, Rodolfo (coord.), *Sociedad del conocimiento. Propuesta para una agenda conceptual*, México, UNAM, 2010.
- Donato Rodríguez, Xavier de, “Racionalidad, representaciones interventivas y las nuevas formas de producción de conocimiento”, en Suárez, Rodolfo (coord.), *Sociedad del conocimiento. Propuesta para una agenda conceptual*, México, UNAM, 2011.
- Echeverría, Javier, “Las repúblicas del conocimiento”, en Suárez, Rodolfo (coord.) *Sociedad del conocimiento. Propuesta para una agenda conceptual*, México, UNAM, 2012.
- Espinosa Proa, Sergio, “Las nupcias sospechosas: fragmentos del romancero de la investigación y la docencia”, en *Perfiles Educativos*, número 41-42, México, UNAM, 1988.

Freud, Sigmund, *La interpretación de los sueños*, tomos IV y V; *Cinco conferencias sobre psicoanálisis*, *Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci* (1910) *El porvenir de una ilusión* y *El malestar en la cultura*, tomo XI, *Obras Completas*, Buenos Aires/Madrid, Amorrortu Editores, 1976.

Gibbons, Michael, *et. al.*, *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Ediciones Pomares, 1994.

Gutiérrez Serrano, Norma Georgina, “Comunidades especializadas en investigación educativa en México”, en *Cultura y representaciones sociales*, año 1, núm, 1, México, 2006.

_____, *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en la Investigación Educativa*, México, UNAM-Plaza y Valdés, 2009.

_____, “Producción de conocimiento y formación de investigadores”, en *Sinéctica* Revista electrónica de Educación, núm. 43, México, ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, 2013.

_____, “Producción y circulación de conocimiento en comunidades agrícolas. Prácticas productivas y aprendizaje en la vida cotidiana”, en *CPU-e*, Revista Investigación Educativa, Instituto de Investigaciones en Educación, México, 2013.

Lozares, Carlos, *La teoría de las redes sociales*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 1996.

Lozares, Carlos y López Roldán, Pedro, *El atributismo estructural y el interaccionismo estructural en ciencias sociales: ¿Concepciones alternativas, antagónicas o complementarias?*, Barcelona, Editorial Universidad Autónoma de Barcelona, 2012.

Olivé, León, “¿A quién pertenece el conocimiento? Poder y contrapoderes en el camino hacia las sociedades del conocimiento”, en Suárez, Rodolfo (coord.), *Sociedad del*

conocimiento. Propuesta para una agenda conceptual, México, UNAM, 2009.

Peña, Jaime, *Didáctica de la investigación económico-social*, México, UNAM, segunda edición, 2015.

Pons, Bonals, Cabrera, Leticia y Fuentes, Juan Carlos, “Emergencia de las redes en el campo de la Investigación Educativa en México”, en Gutiérrez Serrano, *Sinéctica* Revista electrónica de Educación, núm. 43, México, ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, 2013.

Ramírez Sánchez, Sandra Lucía, “Conocimiento y sociedad: asimetrías y lugares comunes”, en Suárez, Rodolfo (coord.), *Sociedad del conocimiento, Propuesta para una agenda conceptual*, México, UNAM, 2014.

Ruiz, Rosaura, *et. al.*, “La educación superior en las sociedades del conocimiento”, en Suárez, Rodolfo (coord.), *Sociedad del conocimiento. Propuesta para una agenda conceptual*, México, UNAM, 2015.

CAPÍTULO VIII

El papel de la didáctica reflexiva en la formación de docentes universitarios

[Leticia García Solano](#)

¿Debe la educación preparar aptos competidores en el mercado laboral o formar hombres completos?

¿Ha de potenciar la autonomía de cada individuo, a menudo crítica y disidente, o la cohesión social?

¿Debe desarrollar la originalidad innovadora o mantener la identidad tradicional del grupo?

¿Atenderá a la eficacia práctica o apostará por el riesgo creador?

¿Reproducirá el orden existente o instruirá a los rebeldes que pueden derrocarlo?

¿Mantendrá una escrupulosa neutralidad ante la pluralidad de opciones ideológicas, religiosas, sexuales y otras diferentes formas de vida (drogas, televisión, polimorfismo estético...) o se decantará por razonar lo preferible y proponer modelos de excelencia?

¿Pueden simultanearse todos estos objetivos o algunos de ellos resultan incompatibles?

Savater, 1998,113

La tarea docente tiene lugar dentro de un contexto personal, social e institucional que la condiciona y le da significado, es decir, que explica el fenómeno educativo partiendo de una perspectiva más amplia que la del salón de clases, cuestionando concepciones didácticas que tienden a reforzar, entre otras, características educativas, el dogmatismo, el verticalismo, el pragmatismo, proponiendo el ejercicio docente como objeto de reflexión

encausado a hacer pensar, planear y ejercer la docencia como una labor más consciente y significativa no solo para los estudiantes sino también para sí mismo, más allá del aula de clases y los muros institucionales. Esto nos remite al concepto de la didáctica como proceso reflexivo dentro de la enseñanza universitaria; como una posibilidad significativa en la formación del sujeto social, del ciudadano, por tanto, es elemento que puede contribuir a la formación universitaria.

Para el abordaje del tema, consideramos que es necesario reconocer que una cantidad importante de profesores universitarios no se formó para ello, su incursión en la docencia se debe al dominio de una disciplina particular, sin mayores referentes que los obtenidos a lo largo de su trayectoria como estudiantes y lo que han adquirido en su experiencia docente al paso del tiempo.

El objetivo del presente texto es ubicar la trascendencia de la didáctica reflexiva como un elemento central en la formación de los docentes universitarios para posibilitar una enseñanza significativa en la formación del sujeto social, del ciudadano.

Enseñanza universitaria entre vicios y esperanzas

*El hecho de que cualquiera sea capaz de enseñar algo
(incluso que inevitablemente enseñe algo a alguien en su vida)
no quiere decir que cualquiera sea capaz de enseñar cualquier cosa.
Savater, 1998, 43*

Se puede decir que el docente universitario, en cuanto profesor, es una persona profesionalmente dedicada a la enseñanza, un especialista al más alto nivel en una ciencia y miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación y conformación de la conducta, a un conjunto de pautas, valores y actitudes. La docencia es una función esencial desde los orígenes de las universidades, la cual, señala Glazman (2011), se puede definir como un acto intencionado; una tarea específica dirigida a facilitar el acceso al conocimiento que se encuentra regida por finalidades que

pueden ser conscientes o inconscientes, precisas o ambiguas, individuales y sociales, impuestas o acordadas.

En el terreno universitario parecería, en primera instancia, que el común denominador en la práctica docente se queda anclado en la visión de que el profesor es el único poseedor del conocimiento y por tanto su tarea docente consiste en "transmitir" todos sus conocimientos, situación que ha tenido como resultado la prevalencia de diversos vicios, entre ellos la verborrea,²⁹ el verbalismo,³⁰ el tecnicismo³¹ y el teoricismo,³² afirma Castillo. Estas manifestaciones del lenguaje causan estragos a la educación porque las palabras se convierten en algo opaco, viscoso, que termina por envolver y confundir a quienes las profieren y escuchan (Castillo, 1983:3) Los usos y abusos del lenguaje son posibles por una generalizada incapacidad de contextualizar, y, a la vez, tal actividad retórica apunta a cristalizar esa incapacidad, con lo que el círculo se cierra y tiende al vicio (1983:6).

Lo antes descrito tal vez puede evitarse en la medida que el docente reflexione sobre su práctica. En este trabajo se concibe a la docencia como un trabajo no solo intencionado sino pensado y repensado de manera continua, es decir, una tarea consciente que implica asumir compromisos a partir de la posición que esta tarea le signifique. Sin embargo, no se puede perder de vista que un hecho observable en la cotidianidad universitaria es que un buen número de profesores considera la tarea de enseñanza solo como un proceso unilateral limitado a la adaptación y reproducción de información.

Esta visión tiene que ver con los cambios que está viviendo nuestra sociedad globalizada y el momento revisionista en las instituciones socioeducativas en cuanto a nuevas exigencias de calidad, eficacia y eficiencia; exigencias que lejos de mejorar la práctica docente están dirigiendo al profesorado a estar más atento del cumplimiento de las normas y el deber ser del "mercado laboral", es decir, a cumplir con lo que se pide en lugar de reunirse o pensar en cómo desde su experiencia y tomando en cuenta las características de las nuevas generaciones puede hacerse una

docencia que forme a los sujetos más allá de solo informarlos; esto se puede complementar con lo expresado por Bauman.

La exposición de los individuos a los caprichos del mercado laboral y de bienes suscita y promueve la división y no la unidad; premia las actitudes competitivas, al tiempo que degrada la colaboración y el trabajo en equipo al rango de estrategias temporales que deben abandonarse o eliminarse una vez que se hayan agotado sus beneficios (2013:9).

Si bien, una cantidad importante de profesores sigue este camino, vale la pena resaltar a esos otros que siguen apostando por una práctica docente que va más allá del aula y se encuentra comprometida con la formación no solo de los estudiantes sino con la propia, en el entendido que nunca se deja de aprender por un lado y, por otro, que lo construido a lo largo de la experiencia resulta útil y necesario, en esta constante actualización que requieren los profesores para saber leer las nuevas realidades en la sociedad y en las universidades en lo particular, algunas de estas nuevas realidades parafraseando la revisión hecha por Ruiz, *et. al.* (2008) son: en relación al **conocimiento** se encuentra en constante movimiento, es confrontado, cuestionado, repensado una y otra vez desde diversas perspectivas y por ende no se llega a los resultados, en breve, el conocimiento ha dejado de ser estable y asumido de manera homogénea.

Además de que la institución educativa, llamada escuela en cualquiera de sus niveles ha dejado de ser considerada la vía exclusiva para acceder al conocimiento y la información. La propia **escuela** ha tenido que tomar como principal punto de referencia la revolución tecnológica, por tanto las competencias y destrezas a enseñar y desarrollar son otras, así la palabra del docente deja de ser el soporte central de la comunicación entre los educandos.

En el caso particular de la **educación universitaria**, se considera necesaria la flexibilización y apertura de la formación, aunque aún el aprendizaje se encuentra en segunda instancia frente a la enseñanza pero sigue predominando el paradigma de la enseñanza sobre el aprendizaje.

En el panorama anterior se pueden apreciar algunos de los retos que hoy enfrentan los docentes universitarios a nivel institucional y profesional, realidades a las que simplemente no se les puede dar la espalda sino que forman parte de la cotidianidad que puede percibirse dentro y fuera de las aulas; pero vayamos a uno de los puntos de origen que permitirá a los docentes ser conscientes de su tarea, esto es contar con una formación didáctica además de la disciplinar.

¿Cómo se aprende a ser maestro?

*Los pesimistas pueden ser buenos domadores
pero no buenos maestros.
Savater, 1998, 19*

La tarea docente tiene lugar dentro de un contexto personal, social e institucional que la condiciona y le da significado, es decir, que explica el fenómeno educativo partiendo de una perspectiva más amplia que la del salón de clases y cuestionando en algunas ocasiones concepciones didácticas que tienden a reforzar el dogmatismo y el verticalismo en la educación. Pero ¿cómo se aprende a ser maestro?, una parte importante del profesorado, no se formó para ello, sino que se formaron en una disciplina particular y a partir de ella se incorporaron a la tarea docente, sin mayores referentes que los obtenidos a lo largo de su trayectoria como estudiantes. La práctica docente está integrada por diferentes fases que es necesario considerar que no es lo mismo ser novel que un heredero o un profesor experimentado.³³

[...] el inicio de la actividad profesional como docentes si bien es una etapa de aprendizajes intensivos y significativos, también genera múltiples y variadas tensiones que oscilan entre el interés y el entusiasmo, y entre las angustias y los desconciertos; esta situación, ciertamente estresante, se incrementa cuando se corrobora que el ejercicio de la profesión docente está íntimamente condicionado por una labor prioritariamente relacional, con diferentes y diversas personas y actores que reclaman respuestas, en lo posible asertivas a las diferentes

situaciones de la escuelas, a partir de lo cual suelen aflorar sensaciones de temor e inseguridad (González y Pulido, 2012:13).

Esther Pérez (2013) señala que en el trayecto de constituirnos en profesores hemos estado sujetos a la influencia de las instituciones educativas dentro de las cuales nos hemos formado, por lo que contamos con concepciones intuitivas de enseñar y aprender profundamente arraigadas en nosotros, productos de nuestras propias experiencias que regulan nuestras relaciones pedagógicas. Así, el maestro que tuvimos se convirtió en nuestro modelo; adoptamos sus actitudes y ponemos en práctica sus métodos y formas de enseñanza. De igual modo, las experiencias negativas quizá nos han conducido a rechazar procedimientos o actitudes que considerábamos indeseables. (Pansza, 2013:327).

Su quehacer y aprendizaje en la experiencia cotidiana son los filtros a través de los cuales los docentes seleccionan, adecuan o adaptan nuevas modalidades de trabajo del hacer. Lo anterior está íntimamente ligado con la idea eje que se pretende desarrollar a lo largo de nuestro documento: una didáctica reflexiva como elemento fundamental en la formación de docentes universitarios, ya que se parte de la concepción de que la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento son situados, ello significa que se cuestiona el sentido y relevancia social de un conocimiento escolar descontextualizado, al margen de las acciones o prácticas pertinentes para los grupos humanos o comunidades donde se genera y utiliza. Asimismo, existe coincidencia en que el aprender y el hacer son acciones inseparables, y que la educación ofrecida –en este caso en las universidades– debiese permitir a los estudiantes participar de manera activa y reflexiva en actividades educativas propositivas, significativas y coherentes con las prácticas relevantes en su cultura (Díaz-Barriga, 2006).

Así tenemos que la práctica docente, debe estar comprometida con las inquietudes y problemas de su tiempo y de la sociedad en donde se desarrolla. Las actividades docentes de la universidad consisten en una enseñanza y un aprendizaje continuos, no debe perderse de vista que se trata de un proceso complejo y dinámico,

cuyo origen es la definición de lo que se debe enseñar y cómo se enseña implica la planeación, la programación, la ejecución y la evaluación de lo enseñado y lo aprendido. Giroux afirma que “los profesores son intelectuales transformativos, donde intelectual hace referencia a una base teórica para examinar el trabajo docente. Esto hace que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos de la enseñanza” (Grisales-Franco y González-Aguedo, 2009:81). El que la práctica de los docentes universitarios esté conformada también por un conocimiento didáctico le posibilitará tomar parte activa en el proceso de enseñanza, no solo seleccionando los contenidos por enseñar sino reflexionando sobre la manera de enseñarlos, pero sobre todo pensando en el tipo de sujeto que va a contribuir a formar.

Formación Docente: Didáctica Reflexiva

*Una reflexión sobre los fines de la educación
es una reflexión sobre el destino del hombre –humanidad–
Savater, 1998: 44*

Un problema que se le plantea a la didáctica universitaria es que la práctica profesional docente, implica no solo un conocimiento científico sobre un saber específico, sino también un conocimiento en pedagogía y didáctica. El hecho de que un profesor universitario posea conocimientos en pedagogía y didáctica y los ponga en práctica durante su ejercicio docente constituye una forma de transparentar la clase, es decir, de hacer consciente su práctica, lo cual conduce a que la selección de los contenidos dentro de su campo de saber siempre esté orientada por el criterio de la formación de los estudiantes. Es acá donde está la esencia del currículo y de la didáctica, en reconocer lo necesario para aprender, para definir lo que se necesita enseñar (Grisales-Franco y González-Aguedo, 2009:81). Compartimos el planteamiento de Edelstein (2011), respecto a que la enseñanza universitaria es una actividad compleja, desarrollada en escenarios singulares,

claramente determinados por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

Por su parte Perrenoud (2011) propone diez orientaciones para la formación profesional de docentes de alto nivel:

1. Una transposición didáctica en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones,
2. un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos,
3. un plan de formación organizado en torno a competencias,
4. un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico,
5. una verdadera articulación entre teoría y práctica,
6. una organización modular y diferenciada,
7. una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo,
8. tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido,
9. una asociación negociada con los profesionales,
10. una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo.

Así tenemos como elemento central para la docencia universitaria la profesionalización que implica entre otras cuestiones la posesión de conocimientos de acción y de experiencia, pero también el dominio conceptual relativo a los aspectos psicopedagógico, comunicativo, socioafectivo, metacognitivo y axiológico de la labor docente, elementos que se dilucidan de lo expresado hasta aquí por Perrenoud (2011), Grisales-Franco y González-Aguado (2009), Díaz-Barriga (2009) y Edelstein (2011). Si pensamos en nuestra universidad a la luz de lo recuperado de los autores antes citados, se encuentra en consonancia con lo planteado en el Marco Institucional Docente de la UNAM, el cual hace especial hincapié en que el diseño de programas de formación para

la mejora de la docencia universitaria, debe responder a los problemas, expectativas y necesidades sociales de hoy en día. Pero sin dejar de lado las actitudes necesarias para la reflexión, elemento indispensable para el diálogo el cual se caracteriza por la apertura de pensamiento y escucha de opiniones divergentes, de respuesta, orientadas a hallar sentido, aplicar información en una dirección determinada y considerar sus consecuencias, implicaciones y entusiasmo.

La realidad que hoy nos toca vivir, se caracteriza por un constante cambio y una cantidad abrumadora de información; en aras del discurso innovador³⁴ las universidades han avanzado pero en una orientación desmedida hacia habilidades técnico instrumentales, en detrimento de una formación general y sólida. Frida Díaz-Barriga lo explica de la siguiente manera:

Cuando se enfrentan los docentes con el tema de las innovaciones educativas, estas suelen presentarse como elaboraciones completamente inéditas, sin recuperar la historia de las ideas pedagógicas que les dieron origen, sin ofrecer sus fundamentos en las teorías del aprendizaje y desarrollo en que se sustentan, o sin propiciar una mirada crítica al corpus de investigación educativa que los avala. De esta manera, el aprendizaje basado en la solución de problemas, el análisis de casos, el enfoque de proyectos, la evaluación pro portafolios, entre otros, quedan reducidos a una prescripción técnica simplista, carente de historia, de bases teóricas y de la posibilidad de arribar a una apropiación estratégica para su empleo en el contexto del aula (2010:42).

Con lo anterior lo único que se logra es dejar fuera la experiencia y capital cultural que el profesorado ha ido adquiriendo a través de su práctica docente, de ahí la necesidad de contar con la participación de los profesores en la planeación de cursos de formación, donde su voz sea escuchada porque cuando el docente reflexiona continuamente acerca de su trabajo diario, esto puede influir significativamente en su práctica y en su capacidad para asumir control sobre su vida profesional; de igual forma, su capacidad en la toma de decisiones se fortalece y pueden comenzar a actuar en su mundo para lograr cambios.

De esta forma, los profesionales reflexivos llegan a percibirse a sí mismos como agentes de cambio, capaces de comprender no solo lo que existe, sino además esforzándose por potenciar lo que existe de manera exponencial (Villalobos y Cabrera, 2009:149). De allí que sea necesario ver y poner en práctica la didáctica en su sentido reflexivo, por ello, creemos importante ubicar la didáctica como “una disciplina que aborda el proceso enseñanza-aprendizaje tratando de desentrañar sus implicaciones, con miras a lograr una labor docente más consciente y significativa, tanto para profesores como para alumnos” (Pansza, 2013:7), justo estas dos últimas características son las que hacen la diferencia frente a una didáctica meramente instrumentalista, ya que la práctica docente tiene que ser una práctica pensada y repensada de manera continua, en breve, al igual que el aprendizaje y el conocimiento, la didáctica es una práctica que requiere contextualizarse y ubicarse en modo, espacio y tiempo, que exige a los profesores de la disciplina que se trate, pensar y reflexionar sobre su compromiso docente y hacer una lectura disciplinaria en las realidades actuales, es decir, siempre tener el vínculo entre teoría y realidad:

Pensar la didáctica procura acompañar la reflexión docente partiendo de la premisa establecida por Freinet, según la cual cada maestro debe construir las formas de trabajo, pues las diversas propuestas didácticas solo son un mecanismo para ayudarlo en su reflexión: corresponde a cada educador pensar y decidir acerca de lo que ha de impulsar y propiciar en su grupo escolar y establecer las estrategias para lograrlo (Díaz-Barriga, 2009:12).

Uno de los mayores retos que asumen los profesores, para poner en marcha una didáctica reflexiva es cambiar la dinámica prevaleciente en la cotidianidad del aula y lograr una verdadera educación para la vida, comprometida con el pleno desarrollo de la persona y su formación en un sentido más amplio. Para lograrlo habrá que ubicar al aula en su carácter más flexible, lo que significa ir más allá de los contenidos disciplinares. Para ello nos dice Hargreaves (2003) que podemos recurrir a la creatividad y la flexibilidad así como a recuperar la experiencia cotidiana además de enseñar más allá de la economía del conocimiento.

Algunas pistas para poder lograrlo se enuncian a continuación:

- *La creatividad y flexibilidad como guías de la práctica docente y el ejercicio de la didáctica.* No hay nada que hacer si nos resignamos a la idea de que la educación pública solo puede ser un sistema de bajo coste que funcione con docentes poco formados, mal pagados y sobrecargados; cuyo trabajo es mantener el orden, enseñar para los exámenes y seguir los guiones estandarizados del currículum. Ante ello, como alternativa podemos promover que los docentes altamente cualificados sean capaces de generar creatividad e ingeniosidad entre sus estudiantes al experimentar ellos mismos la creatividad y la flexibilidad en cómo se les trata como profesionales de la sociedad del conocimiento. La enseñanza y los docentes irán mucho más allá.
- *Recuperar la experiencia docente cotidiana.* La investigación sobre el hacer de los maestros es indispensable, ya que aporta un conocimiento necesario en la toma de decisiones y la implementación de acciones más pertinentes a cada contexto. Ello solo es posible desde la comprensión de lo que hacen y las condiciones en las que lo hacen.
- *Enseñar más allá de la economía del conocimiento* implica desarrollar los valores y las emociones de la personalidad de los jóvenes; dar especial énfasis al aprendizaje emocional además del aprendizaje cognitivo; construir compromisos para la vida en grupo y no solo para el trabajo en equipo temporal; y cultivar una identidad cosmopolita que muestre tolerancia con las diferencias de género y raza, curiosidad genuina hacia otras culturas y deseo de aprender de ellas, así como respeto hacia los grupos excluidos dentro y fuera de la sociedad propia (Hargreaves, 2013:9-15).

Entre los docentes esto significa comprometerse con el desarrollo personal y, además, con el aprendizaje profesional personal, trabajar con colegas en grupos a largo plazo, además de hacerlo en equipos a corto plazo, y gozar de oportunidades para

enseñar (y por lo tanto de aprender) en otros contextos y países; enseñar más allá de la economía del conocimiento significa recuperar y rehabilitar la idea de que enseñar es una vocación sagrada que tiene como objetivo una misión social convincente.

Una de las premisas más importantes que permea la apuesta por una didáctica reflexiva, la recuperamos de los planteamientos de Díaz-Barriga (2006) porque aprender, hacer y reflexionar son acciones indisociables; un cambio real en la práctica solo ocurrirá en la medida en que los docentes se cuestionen a fondo las respectivas prácticas de enseñanza y concepciones de aprendizaje y logren plantear alternativas innovadoras para la acción, modeladas en función de las restricciones y facilidades del contexto educativo-social en que les toca desenvolverse. La otra premisa que le da sentido y significado a la didáctica reflexiva es el planteamiento de Pansz, Pérez y Morán (2013:88) cuando señalan que de acuerdo a las concepciones de enseñanza-aprendizaje del profesor así será el tipo de práctica docente que se ejerza:

Aunque cada una de estas imágenes del docente y de la enseñanza ofrece matices distintos y énfasis diferentes, a todas ellas subyace el deseo de superar la relación lineal y mecánica entre conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula. Más bien parten de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hace el profesorado cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos (Pérez, 2011).

Además, sin lugar a duda no será lo mismo vincularse al ejercicio docente como una forma de sobrevivencia, un complemento de la formación disciplinar, o una vocación. O bien, la experiencia que se tenga en la utilización de diversos instrumentos didácticos, porque, señala Pérez (Pansza, 2013:88) si nos gusta exponer, dictar apuntes o proyectar a través de los medios audiovisuales información acabada que los alumnos van a repetir, reproducir o simplemente reorganizar, las concepciones que

sostienen son mecanicistas. Si por el contrario, los procesos didácticos suponen detectar problemas concernientes a la materia motivo de su estudio o a su vinculación con la realidad del estudiante y del futuro profesionalista y se aplican instrumentos de búsqueda e indagación, las concepciones presentes serán dinámicas y se acercarán más a la idea del conocimiento como construcción. En cualquier caso, en nuestra forma de enseñar y aun de aprender, se manifiestan concepciones de las que puede no estar consciente el sujeto.

A manera de cierre

Quien sienta repugnancia ante el optimismo, que deje la enseñanza y que no pretenda pensar en qué consiste la educación. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos... que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres –y las mujeres– podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento.
Savater, 1998, 18

No es ya un pensamiento unánime el hecho de que basta conocer la disciplina que vaya a enseñarse para poder definirse como un – buen maestro–, cada vez se hace más evidente la necesidad de una formación pedagógica para el ejercicio de la docencia universitaria. El objeto mayor de la pedagogía es la enseñanza como proceso de interacción comunicativa entre maestros, alumnos y saberes, ya sea que se entienda el enseñar como proceso institucionalizado y la enseñanza como acontecimiento, o que se tome la enseñanza como proceso incluyente, con sus acontecimientos como fenómenos particulares, pues de ese aspecto de la interacción derivan todos los demás objetos desglosados del proceso educativo como objetos de reflexión de la pedagogía (Vasco, 2009:262). Así la didáctica es una disciplina que resulta central para comprender no solo la transformación del trabajo del aula sino para entender el sentido de

una innovación en la educación, en breve, es una disciplina que se encuentra en estrecha relación a la formación del sujeto y al ser humano en particular.

Pensar y vivir la docencia desde la perspectiva de la didáctica reflexiva representa una posibilidad para plasmar verdaderos escenarios innovadores cuyo eje sea la constante revisión y actualización de la práctica docente. Así, los saberes necesarios para la enseñanza en el aula implican un proceso reflexivo que les permite apropiarse de conocimientos específicos y necesarios para la docencia –que rebasan los contenidos disciplinares– y tomar decisiones al respecto sobre la creatividad y flexibilidad como guías de la práctica docente y el ejercicio de la didáctica, recuperar la experiencia docente cotidiana y enseñar más allá de la economía del conocimiento. Porque no existe una sola forma de ser “buen” docente, existen una serie de buenas prácticas que dan cuenta del compromiso que asumen los docentes frente a su responsabilidad educativa. Responsabilidad que no se centra en la mera incorporación de los sujetos al mercado laboral, sino que prepara seres sociales que requieren entender su tiempo, construirse en verdaderos ciudadanos.³⁵

Finalmente, parafraseando a Díaz-Barriga (2009) quienes escribimos solo ofrecemos vislumbres, interpretaciones y orientaciones que contribuyan a formular una idea y cuya meta es acompañar el trabajo pedagógico, reconociendo la construcción del sentido de la tarea propia de cada profesor y sus estudiantes. Porque la experiencia que va construyéndose en el encuentro de estos actores, se nutre con la actitud reflexiva y la disposición siempre de aprender-se³⁶ dentro y fuera del aula y la institución educativa.

Bibliografía

Altbach, Philip G. (coord.), *El ocaso del gurú*, México, UAM, 2004.

Barrón, Concepción, “Docencia universitaria y competencias didácticas”, en *Perfiles Educativos*, Tercera época, volumen

xxxI, núm. 125, 2009.

Bauman, Zygmunt, *Tiempos líquidos*, 3ra. Reimpresión, México, Ensayo Tusquets editores, 2013.

Campari, Susana, *et. al.*, *Formación pedagógica en derecho. Procesos comunicativos y recursos didácticos*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2011.

Castillo, Daniel, “Educando a través de la palabra”, en *Perfiles Educativos*, núm. 1, 1983.

Díaz-Barriga, Ángel, *Pensar la didáctica*, Buenos Aires/Madrid, Amorrortu, 2009.

Díaz-Barriga, Frida, *Enseñanza situada: vínculos entre escuela y la vida*, México, McGraw Hill, 2006.

_____, “Los profesores ante las innovaciones curriculares”, en *Revista Iberoamericana de Educación superior*, núm. 1, vol. 1, 2010.

Edelstein, Gloria, *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós, 2011.

González, Mireya y Pulido Orlando, “¿El puente está quebrado? Entre la formación inicial y el ingreso al mundo laboral de los docentes” en Sánchez, Adriana, *et. al.*, *¡Todo pasa...todo queda! Historias de maestros en Bogotá*, Colombia, Instituto para Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2012.

Glazman, Raquel, “El vínculo docencia-investigación en la universidad pública”, en Morán, Porfirio (comp.), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, México, UNAM, 2011.

Goggi, Nora y Kolodny, Cynthia, “Formación docente y acompañamiento pedagógico: dos funciones necesarias para mejorar las prácticas de enseñanza”, en Fischman, Fernando y Seda, Juan A. (comp.), *Formación pedagógica en Derecho*.

Procesos comunicativos y recursos didácticos, México, Miño y Dávila, 2011.

Grisales Franco, Lina y González-Aguedo, Elvia, “El saber sabio y el saber enseñado: un problema para didáctica universitaria”, en *Educación y educadores*, colección 12, núm. 2, 2009.

Hargreaves, Andy, *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*, Barcelona, Octaedro, 2003.

Hernández, María del Pilar, *Didáctica aplicada al derecho*, México, Porrúa-UNAM, 2008.

Litwin, Edith, *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós, 2008.

Pansza, Margarita, Pérez, Esther y Morán, Porfirio, *Fundamentación de la Didáctica*, volumen 1, 18va. ed., México, Gernika, 2013.

Perrenoud, Philippe, “La Formación de los Docentes en el siglo XXI”, en *Revista de Tecnología Educativa*, Santiago, 2001, vol. XIV, núm. 3, pp. 503-523.

Pérez, Esther, “Problemática general de la didáctica”, en Pansza, Margarita, Pérez, Esther y Morán, Porfirio (coords.), *Fundamentación de la Didáctica*, volumen 1, 18va. ed., México, Gernika, 2013.

Ruiz, *et. al*, “Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias”, en *Revista de la Educación Superior*, volumen xxxvii (2), núm. 146, 2008.

Sánchez, Alma, “Ciudadanía plena de las mujeres: un proceso en construcción. Itinerario de las Miradas”, *Serie de Divulgación de Avances de Investigación*, año 1, núm. 1, volumen 1, abril 25, México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, 2002.

Savater, Fernando, *El valor de educar*, México, Ariel, 1998.

Villalobos, José y Cabrera, Carmen de, “Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva”, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 14, Mérida-Venezuela, 2001.

Vasco, Carlos E., “Pedagogía y didáctica: una visión procesual”, en Martínez, Alberto y Peña, Faustino (comps), *Instancias y estrategias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento*, Bogotá, Universidad de San Buenaventura, 2009.

Epílogo

Este es un intento de respuesta a la pregunta planteada inicialmente. Trataremos de exponer en este cierre lo que aprendimos de cada autor y lo que creemos que sigue en la tarea de enseñanza-aprendizaje de la investigación en Acatlán, en particular, en el Posgrado de Pedagogía, por su necesario y fundamental papel de fortalecer una eventual didáctica de la investigación en este nivel, una didáctica reflexiva, como la concibe Leticia García.

En relación a la comunidad epistémica definida como aquella que está haciendo ciencia y vida en un ambiente intelectual, para construir saberes en forma multi e interdisciplinaria y grupal por excelencia, tal como lo vimos en Gibbons o en Becher, estamos efectivamente frente a un escenario de comunidad que camina hacia el conocimiento en temas didácticos y preguntas provocadoras que convocan indistintamente a los profesores-investigadores de Acatlán. Todos ellos viven, gozan y sufren la docencia universitaria, de tal modo que no hay manera de que ignoren la vida cotidiana y las interrogantes que de ella se desprenden; por ejemplo, los maestros de matemáticas a los que invitamos a este ejercicio pero que declinaron por muchas ocupaciones, es decir, no estaban en la circunstancia de la producción del texto, son excelentes pedagogos para incursionar analíticamente en los nuevos campos de las TIC. Hay que ver su pasión por estos temas, así como por la pregunta de ¿cómo reducir el índice de reprobación en matemáticas o de plano: habrá que mandarlos al Kumon?

Es decir, estamos efectivamente frente a una comunidad epistémica la cual, amén de la docencia, tiene que producir y difundir libros derivados de investigaciones porque si el texto es contexto (como nos recuerda Pineda), también es cierto que el texto es basura potencial en el escritorio; es también por su parte,

pretexto para discutir, resolver y también para ampliar dudas como resortes del conocimiento científico.

Lo que aprendimos de la experiencia es que la hipótesis-acción se cumple en el sentido de que la libertad es el camino al compromiso y al rigor, pero está tan acotada en tiempo, recursos, interés institucional, que hay que ganarla a contracorriente de las aguas contaminadas y las redes, o de las fuertes corrientes de moda, así como de los tsunamis que ocasionalmente llegan al país, tales como la violencia generalizada actual, asociada al narcotráfico, presente hasta en las anteriormente pacíficas comunidades de nuestro territorio; proceso social que inhibe el desarrollo de investigaciones de todo tipo porque no hay paz y siembra muchos conflictos. Esto afecta a la juventud con opciones educativas ya acotadas de por sí, tal como uno de nuestros autores recalca. Del resto, tal vez se puede aprender, dejando al lector la última palabra que Fitch y De Fleury tienen que revisarse en la historia de la educación en México, recuperando sus aportes sobre la manera de ver sus complejos vericuetos en aquellos momentos de conformación del Estado-nación moderno; el siguiente escrito indaga sobre las subjetividades de los intelectuales académicos para recuperarse analíticamente desde la investigación cualitativa, para fines educativos y culturales, así como para constatar que hay compromiso ético, prudencia, elegancia y dignidad en la profesión intelectual o bien, todo lo contrario. La Educación Media Superior está discriminada presupuestal y estratégicamente, tal vez por la curva demográfica que vivimos, pero hay que atender el problema de la equidad en sus alcances inmediatos, sin evaluaciones que favorezcan a los favorecidos.

El tema de las TIC abre interrogantes al modo de tomar el toro por los cuernos de las nuevas tecnologías que nos invaden; en el salón de clase por ejemplo, están presentes por un lado, un aparatito individual que puede percibir sin ruido el propietario para invitarlo a chatear, comunicarse o entretenerse; se elige esta opción casi siempre por el usuario-alumno cuando se aburre del discurso del profesor; el otro aparato, imprescindible ya, se llama ordenador ordenando nuestras vidas, nuestros contactos, noticias, etc. Y

permite el abordaje de la investigación. ¿Cómo potenciar el uso de estas dos nuevas tecnologías y suprimir su abuso? La pregunta está abierta y las técnicas se multiplican con cada profesor: para fijar reglas del uso de celulares y computadoras y orientarlas al aprendizaje. Parece que el secreto es bajo el modelo de aprender a aprender mencionado por el autor de este capítulo, que aporta las nuevas opciones técnicas de aprendizaje y seguimiento. De cualquier modo, no es prudente apostar todo al profesor porque el que debe aprender con las modernas prótesis es el estudiante y el profesor aprende con más dificultades y se rezaga o se ahoga en la sociedad líquida de Bauman.

La reflexión sobre los presupuestos de la educación ciudadana nos orienta con precisión respecto a lo que debemos poner frente al estudiante respecto a la educación cívica. En la actualidad se diluyen los referentes de la ciudadanía ante la aplastante marcha de la individualidad con altos grados de mezquindad y oportunismo politiquero. Hay que tener presente en la formación del ciudadano que los modelos están en pugna, que se superponen con secuelas de millones de muertes (la pulsión de matar al otro identificada por Freud). Los modelos implican intereses. No es gratuito que el modelo liberal triunfase en nombre de Dios: los dólares como moneda mundial, fetiche por excelencia y signo de dominación de territorios, culturas y países, dicen con todas sus letras: in God we trust (en Dios confiamos). Al otro lado del río, hacia el sur, se demanda el reconocimiento del gobierno local que reconocen los republicanos en el norte, el mandar obedeciendo, el respeto por la vida, la cultura, las etnias y la naturaleza; todo se valora en el modo de gobernar, bajo las alternativas de democracia liberal y republicanismo, entendido este como participación política del ciudadano, ser humano con sus errores y aciertos; estos son parte de los objetos básicos de la ciudadanía vista como práctica social.

El capítulo dedicado a Freire sugiere impulsar las alas de libertad inspiradoras de la producción de este material, al seguir vida y obra del autor; reivindica la dialogicidad, pero al parecer, convence con el análisis, de la militancia freiriana a favor de una educación liberadora para los oprimidos; para la subalternidad, sería Gramsci

quien vería la dominación también como una forma pedagógica-cultural.

En los campos del saber no hay aguas puras y cristalinas por siempre, tal como las aguas de la vida diaria. No hay neutralidad ideológica (S. Vázquez) en la tarea de saber, tal como indica el autor del apartado dedicado a la investigación multidisciplinaria y sus asegunes. Este capítulo distingue los modos de hacer ciencia en la actualidad y el énfasis que pone en el trabajo grupal inter, multi y transdisciplinario, pero no abandona los impulsos de la tarea individual y sus componentes fílicos y fóbicos por el saber. Aventura una primera aproximación explicativa de los resortes individuales, grupales y sociales de la investigación como tarea de la universidad y los universitarios.

La opción de la didáctica reflexiva es concepto y estrategia para la formación de profesores en el nivel superior que puede ayudar en la tarea docente. Promover su conocimiento y sobre todo, su práctica, es imperativo actual a favor de la buena docencia, pero esta puede y al parecer, debe cultivarse con Freire, Freinet, Giroux y los demás clásicos, sin olvidar a Prieto Castillo, hablando a favor del buen uso del lenguaje y de su significado vital en la consecuencia del decir sin desprenderse del ser-hacer.

En lectura transversal, los escritos están ligados por el asunto educativo: desde la historia preocupada por no repetir ni decir lo mismo que los viejos autores, ni dejarlos en el olvido tampoco; leer desde la filosofía política aplicada al terreno educativo o la política educativa abandonando una cohorte de jóvenes que viven una crisis económica ya larga, pero que están sin empleo ni opciones educativas con muchas tentaciones extremas, en falsa comunicación y vida virtual permanente, tal como en un paréntesis de oquedad; meditar sobre todo ello es muy importante para nosotros como grupo de trabajo.

Todos los capítulos-ensayos se relacionan: unos aspiran al análisis teórico y a la búsqueda de conceptos y otros tienen un afán aclarador y profundizador sobre el fenómeno que tocan; todos tienen elementos para sustentar sus eventuales aportes. En general, plantean su interrogante e hipótesis, así como el modo en que se

desarrolla. En fin, no hay manera de negar que valió la pena el esfuerzo de realizar un encuentro académico de esta naturaleza con todas sus dificultades. Si algún elemento de identidad encontramos fue el de pájaros; tal vez de pájaros colibrí, poco gregarios por su eterno trajinar.

Finalmente, en este breve balance que le tocó hacer por circunstancia al colibrí más desplumado, vale la pena insistir en que el próximo esfuerzo, como segunda etapa en el proyecto original, planteaba la necesidad de abrir el abanico al análisis de las experiencias colegiadas en Acatlán bajo la convocatoria del posgrado y de una forma sistemática para recuperar experiencias, tal como se ha intentado en el Programa de Investigación y en la UIM. Esto permitiría romper los estrechos marcos unidisciplinarios en los que se asfixian las especialidades y oxigenar la tarea de investigación con la imaginación de todas las disciplinas, sin temores, diríamos; sin temores ni rencores.

Datos de los autores

[Enrique García y Moisés](#): Maestro en Historia de México, doctor en Política Económica por la Boston University, doctor en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Investigador Nacional nivel 1; Profesor de Carrera, Titular C, TC de Acatlán; autor y coordinador de libros y ensayos sobre temas económico-sociales e históricos de México.

[Graciela Carrazco López](#): Licenciada en Periodismo y Comunicación Colectiva (1996) por la UNAM, maestra en Comunicación (2002) por la Universidad Latinoamericana y doctora en Pedagogía (2014) por la UNAM con posdoctorado en Educación (2015) en el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana; académica de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán en la carrera de Comunicación; ha incursionado en temas que giran en torno a los intelectuales académicos en México y de periodismo.

[Javier Rafael García García](#): Licenciado (1991) y doctor (2007) en Pedagogía por la UNAM, maestro en Ciencias de la Comunicación por la UVM (2004) y maestro en Estudios de México-Estados Unidos por la UNAM; Profesor de Carrera Asociado C, tiempo completo de la FES Acatlán, UNAM de donde es responsable del Posgrado de Pedagogía. Sus temas de interés han sido sobre política, evaluación educativa y cambio institucional, con ensayos y artículos publicados en revistas especializadas.

[Carlos Ramírez Sámano](#): Licenciado en Pedagogía (1984) por la UNAM, maestro en Educación (2010) por la UPN y doctor en Pedagogía (2015) por la UNAM. Profesor de Asignatura de Acatlán en la carrera y el posgrado de Pedagogía; profesor de carrera de la UPN. Sus líneas de investigación y publicaciones giran en torno a

recursos para el aprendizaje (capacitación y apoyo a docentes); influencia de las TIC en el modelo de docencia virtual; enfoques multidisciplinares sobre comunicación, tecnología y educación y sujetos de docencia, itinerarios, saberes e identidades.

[Alejandro Salcedo Aquino](#): Licenciado en Filosofía por la Universidad Iberoamericana, maestro y doctor por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Investigador Nacional, nivel 1; Profesor de Carrera Titular C, Tiempo Completo, Definitivo en la FES Acatlán, donde imparte clases en el posgrado en Pedagogía y en la carrera de Filosofía. Sus áreas de interés en investigación han girado sobre la cuestión cultural desde la filosofía, tocando temas de multiculturalismo y orientaciones filosóficas para una argumentación pluralista; cultura, paradigmas y significados hermenéutica analógica, multiculturalismo e interculturalidad; tradiciones democráticas en conflicto y multiculturalismo, senderos identitarios; horizonte multidisciplinario; identidad universitaria: la UNAM deja huella, entre otros materiales coordinados, elaborados y publicados.

[Ignacio Pineda Pineda](#): Licenciado en Pedagogía (1984) por la UNAM, maestro en Educación (1986) en el Instituto Superior de Ciencia de la Educación del Estado de México, doctor en Educación (2004) por la UPN. Profesor asociado C, tiempo completo en el área de investigación de la licenciatura y posgrado en Pedagogía de la FES Acatlán, UNAM. Sus líneas de investigación giran en torno a educación y pedagogía, sobre los libros de texto gratuitos; el enfoque por competencias para la práctica docente; la intervención como proceso de formación profesional; saberes profesionales de la docencia universitaria; la investigación social y su vínculo con la teoría y la metodología; métodos y pensamiento crítico 1 y sujetos de la docencia: itinerarios, saberes e identidades (coordinador).

[Jaime Peña Ramírez](#): Licenciado en Economía por el IPN (1974); maestro en Estudios México-Estados Unidos por la UNAM (2006), doctor en Sociología por la UAM (2010) y doctor en Pedagogía por la UNAM (2018). Investigador Nacional nivel 1; Profesor de Carrera

Titular C, tiempo completo de la FES Acatlán, UNAM. Sus temas de interés han sido la cuestión agraria en México, la crisis ambiental y el aprendizaje de la investigación. Sobre estos temas ha publicado materiales escritos.

[Leticia García Solano](#): Licenciada (2001) y maestra en Pedagogía por la UNAM (2014); cubrió sus estudios de doctorado en Pedagogía recientemente en Acatlán; Profesora de Asignatura en la carrera de Pedagogía en materias de Política educativa I y II; Administración y gestión educativa; Orientación para la educación sexual; Educación popular y comunitaria y Didáctica y metodología de la enseñanza en educación superior (en la Maestría en Derecho); todas ellas en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Sus temas de investigación giran en torno a la educación, el género y sobre la formación didáctica reflexiva. pedagogalety@yahoo.com.mx

NOTAS

CAPÍTULO I

¹ Este ensayo no pretende dar un panorama de la educación en el Porfiriismo, en ese sentido existen diversos estudiosos que ya lo han hecho como Milada Bazant (2000), José C. Valadés (1977), Ana Verónica Ávila Isidro Castillo (2003), Juan Pradwda (1988), entre otros.

CAPÍTULO II

² Aquellos actores que tienen en las Instituciones de Educación Superior –IES– de élite su ocupación principal.

³ Estas actividades son: impartir clases, publicar artículos reconocidos en revistas arbitradas, dar conferencias y asistir a congresos nacionales e internacionales, entre otras.

⁴ Se caracteriza por la formulación explícita de una terminología uniforme, que trasciende la disciplina, o por una metodología común.

⁵ La multi o pluridisciplina se caracteriza por la autonomía de las diversas disciplinas y no conduce a cambios en las estructuras disciplinares y teóricas previamente existentes. La cooperación consiste en trabajar sobre el tema en común pero bajo perspectivas disciplinares diferentes.

⁶ Solo aparece si la investigación se basa en una comprensión teórica común.

⁷ En esta etapa surgió el llamado catedrático como la figura central del proceso educativo, que encontró históricamente dos formas principales. La primera asociada a los profesionistas con una práctica liberal que impartían clases en la universidad; la segunda, identificada con los intelectuales que vivieron dedicados de tiempo completo a la política universitaria y al desarrollo de las ciencias y artes (Casillas y De Garay, 1992).

⁸ Emergieron con fuerza cuando tomaron el monopolio de la emisión de los discursos a través de los medios de difusión, lo que expresó un momento de ruptura definitiva que marcó el paso de los antiguos sistemas de control ideológico y simbólico de naturaleza oral a sistemas pertenecientes a la

cultura escrita y al inicio de la implantación de los medios de comunicación de masas (Palacios, 1995).

⁹ Integrada por Samuel Ramos, Jorge Cuesta, Jaime Torres Bodet, Xavier Villaurrutia, Salvador Novo, José Gorostiza, Gilberto Owen, Bernardo Ortíz de Montellano y Carlos Pellicer. Octavio Paz añade a Enrique González Rojo. Muy cercano a ellos pero sin formar parte del grupo, se encontraba Luis Cardoza y Aragón, y próximo, pero no contemporáneo, Rodolfo Usigli. Todos bajo la influencia de José Ortega y Gasset (Suárez-Íñiguez, 1979).

CAPÍTULO III

CAPÍTULO IV

¹⁰ Cabe señalar que la corriente constructivista es la que más influencia ha tenido en México desde la década de los 80 hasta el año 2000.

¹¹ La Web 2.0 comenzó a usarse como término en una reunión de reflexión acerca de las TIC, una conferencia entre O'Reilly y Media Live Internacionales. www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html - 33k. Consultado el 31 de agosto del 2013.

CAPÍTULO V

¹² Como subraya Oakeshott, estos esquemas teóricos de la democracia son caricaturas de las tradiciones realmente existentes.

¹³ Luis Villoro, subraya que la defensa de Jefferson y John Adams, una organización agraria de la economía es opuesta a la industrialización, por ser garante, en su opinión, de preservar la pureza y la simplicidad propias de las virtudes republicanas.

¹⁴ La Declaración de Independencia, como señala Jones Maldwyn A., fue escrita por Thomas Jefferson, con ayuda de Benjamin Franklin y John Adams. Su propósito era proporcionar una justificación moral y legal para la rebelión. En gran medida consistía en una extensa enumeración de los agravios cometidos contra los colonos desde 1763, haciendo responsable de todos ellos sin ambages, aunque algo injustamente, a Jorge III, que era acusado de buscar con deliberación establecer una "tiranía absoluta sobre estos estados". Pero la fama que obtuvo la Declaración se basó en su breve preámbulo, en una exposición lúcida y elocuente de la filosofía política en la que

fundamentaba la afirmación de independencia de los colonos. Al proclamar que ciertas verdades eran “autoevidentes”, se basaba en la filosofía de los derechos naturales que se remontaba a Aristóteles y Cicerón, y a la que había otorgado una formulación clásica en 1690 John Locke en su Tratado sobre el gobierno civil. Según ella, los hombres poseían ciertos derechos naturales que Jefferson definía como “la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad”. Los gobiernos se establecían para asegurar estos derechos, derivaban sus poderes justos del consentimiento del gobernado y podían ser derrocados legítimamente si subvertían los propósitos para los que fueron creados.

[15](#) Aquí mismo se explica ampliamente cómo de las centenares de solicitudes relativas a cambios en la Constitución, el Congreso desechó peticiones tan radicales como la de la aplicación del mandato imperativo. En términos generales, el primer artículo adicional prohibía al Congreso la implantación de una religión estatal, la limitación de la libertad de cultos, de la libertad de expresión, de la libertad de prensa, de la libertad de reunión y del derecho de petición. Los demás artículos garantizaban el derecho a la posesión de armas, a la garantía contra allanamiento arbitrario y algunos derechos procesales, como los tribunales de jurados y el derecho a negarse a declarar. Sin un “adecuado proceso jurídico” se declaraba en el quinto artículo adicional, no se puede quitar a nadie la vida, la libertad o su propiedad.

[16](#) Para este análisis seguiremos de cerca el estudio que presenta A. Velasco principalmente en los trabajos “¿Qué democracia para qué nación? Reflexiones desde la filosofía política” (1999); el otro es “Liberalismo y republicanism: dos tradiciones en la democratización en México” (1998); y “Tradición republicana y movimientos de democratización en México” (2006).

[17](#) La ciudadanía diferenciada es una propuesta de Will Kymlicka (1996). El autor parte de la comprobación de la insuficiencia de los derechos individuales, comunes a todo ciudadano, para garantizar la libertad de elección de los miembros de comunidades culturales diferentes. Se requiere para ello de una diferenciación de derechos por grupos sociales. En una sociedad poli-étnica, los individuos pertenecientes a etnias distintas tendrían derechos diferenciales, que les permitirían dar satisfacción a ciertas demandas específicas, sin constituir por ello una asociación separada de la sociedad global. En ciertos Estados puede haber también lo que Kymlicka llama culturas societales, es decir, culturas cuyas prácticas e instituciones cubren todo el rango de actividades, abarcando tanto la vida pública como la privada (*Cfr.*:120-122); corresponderían a los pueblos que comparten la adhesión al mismo Estado. Estas culturas tendrían el derecho al autogobierno; debería concedérseles, concluye Kymlicka, una ciudadanía

diferenciada. Cabe señalar que esta propuesta que intenta dar solución a las demandas legítimas de autonomía de los pueblos, no deja de suscitar objeciones serias, como las que desarrolla Villoro en *Autonomía y ciudadanía de los pueblos indios* (1998:73-74).

¹⁸ John Schwarzmantel, en *Nacionalismo y democracia* (1994:19), advierte de la relación del nacionalismo con la democracia en el sentido de que ésta es fundamentalmente paradójica, pues históricamente, el nacionalismo surgió en conexión con la democracia; formó parte del estallido de ideas democráticas que tuvo lugar en la época de la Revolución Francesa y fue de la mano con el concepto de soberanía popular. Sin embargo, el nacionalismo también ha estado relacionado con movimientos y políticas de tipo sumamente antidemocrático. Conceptualmente, el nacionalismo implica la idea de una comunidad nacional que comparte características comunes y determina su propio destino; la idea de “autodeterminación nacional”, señala este autor, reúne el concepto de nación y la idea esencialmente democrática de autonomía o autodirección. No obstante, el nacionalismo invoca a menudo ideas de una comunidad étnica, de un “grupo excluyente” contra un “grupo excluido”. La política nacionalista ha ensalzado frecuentemente la diferencia étnica en contraposición a la idea de una comunidad de ciudadanos; el nacionalismo, pues, invoca al mismo tiempo las ideas de solidaridad y diferencia, lo que puede tanto favorecer como dificultar la democracia. Empíricamente, se puede observar que los nacionalistas, tanto en la actualidad como en el pasado, han apoyado reivindicaciones a favor del principio democrático y el autogobierno. Sin embargo, concluye Schwarzmantel, los movimientos nacionalistas, especialmente bajo su forma étnica, han reclamado la negación de los derechos democráticos para los miembros de otros grupos nacionales de la misma comunidad cívica o política. No obstante esta relación paradójica, me parece que el reto de dicha relación, en un Estado plural, entre el poder público y los grupos diversos que componen la sociedad será diferente si se trata de pueblos o de minorías. En el primer caso, como señala Villoro, el Estado dejaría de identificarse con una nación. Los pueblos podrían ejercer su derecho de autodeterminación escindiéndose del Estado que los dominaba, o bien, reclamando autonomía sin dejar de pertenecer a un Estado plural.

¹⁹ Como señala Villoro en *En torno al derecho de autonomía de los pueblos indígenas* (1996:215), México fue constituido como Estado nacional a partir del proyecto de una minoría, a principios del siglo XIX, una minoría criollo-mestiza que quiso constituir desde cero la nación.

²⁰ Es un hecho que la democracia consensual suscita problemas teóricos advertidos por Villoro en *Sobre democracia consensual*. En torno a ideas de Kwasi Wiredu, primero, los procedimientos para llegar a consensos en comunidades como la tojolabal, fundan su legitimidad en una sabiduría colectiva heredada, que a menudo se expresa en mitos seculares; forman parte de las convenciones de la moralidad social vigente. Su aceptación expresa una actitud reiterativa de formas de vida y concepciones tradicionales. El disenso de un grupo o de un individuo cae fuera de esa moralidad social; es disruptivo de la vida comunitaria; no puede considerarse legítimo. En una democracia participativa actual, el consenso, en cambio, buscaría su legitimidad en el acuerdo entre libertades personales. Sería producto de la decisión autónoma de todos los ciudadanos. Tendría que aceptar como legítimo, por lo tanto, el disenso frente a cualquier forma de tradición o costumbre consensuada anteriormente. Supone una norma previa a la aceptación de la tradición colectiva: el respeto a la autonomía de todo miembro de la colectividad y, por ende, de su derecho a disentir. Y segundo, la democracia consensual supone que todos los miembros de la comunidad pueden llegar, por el diálogo, a descubrir un bien común sustantivo; el pueblo puede coincidir en los fines y valores superiores, aceptados por la tradición, que presentan unidad a la comunidad. En cambio, en las sociedades democráticas modernas y complejas no comparten necesariamente ese supuesto. La concepción liberal de la democracia se levanta sobre el supuesto contrario: es una manera de responder a la multiplicidad de concepciones del bien común que responden a intereses divergentes. Si el Estado aceptara una concepción sustantiva del bien común, sería por la imposición de un sector sobre los demás. De acuerdo con Villoro, en los espacios locales, comunidades y municipios y aun pueblos autónomos, es posible preservar o recrear procedimientos para llegar a consensos. Pero en el espacio amplio de un país complejo, solo cabe un consenso básico que reflejara una identidad de intereses: el respeto a la pluralidad de puntos de vista sobre el bien común, el reconocimiento de las diferencias, pero es necesario que el diálogo racional se acompañe de la voluntad de cooperación. El principio de igualdad en el reconocimiento de las diferencias guiaría la obtención de ese consenso racional parcial.

CAPÍTULO VI

²¹ Tomado de Peter McLaren, *Che Guevara, Paulo Freire y la Pedagogía de la Revolución*, México, Siglo XXI, 2001.

[22](#) Luis Duch señala que en el hombre, el paso por los caminos del mundo dependerá de manera importantísima de la acogida que experimente, de la orientación que se le proporcione, de la competencia gramatical que llegue a adquirir por mediación de los procesos pedagógicos, en los que deberá integrarse. Sostiene que esto es gracias a la “mediación de una cultura concreta”.

[23](#) Freire señaló “Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse solo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo”.

[24](#) Tema especialmente relevante ahora que la pobreza y las desigualdades educativas se han vuelto mucho más acuciantes, como demuestra el sociólogo argentino Daniel Filmus (1999), repensar la pedagogía del oprimido y los condicionantes del estado latinoamericano implica necesariamente repensar la centralidad de la educación en el proyecto de sociedad y estado latinoamericanos.

[25](#) Práctica como experiencia incorporada que genera universos de significación en los que se inscriben otras experiencias que constituyen planos de realidad social y cultural llamada vida.

[26](#) En espacio tan pequeño no había condición humana lo que hizo posible soportar tan cruenta situación es que un Sargento que conocía a Freire le comenta: “profesor, yo lo conozco, yo quiero decirle que para aguantar eso allí, es preciso tener una práctica que le voy a sugerir, por ejemplo, el señor no puede quedarse parado allí todo el tiempo. Tiene que acostarse y levantar las piernas el mayor tiempo posible para que la circulación de la sangre sea diferente. El señor tiene que moverse en ese espacio muy pequeño, tiene que caminar allí adentro. Y, finalmente, el señor de hora en hora grita diciendo que quiere ir al baño, aunque no tenga ganas de ir, estamos obligados a abrirle y aunque no tenga ganas de ir al baño tiene que ir para que pueda estar fuera de ese espacio. Si no lo hace puede perjudicar su salud”.

[27](#) Para situar a la escuela en el ámbito de disciplinamiento se recomienda el texto de Michel Foucault *Vigilar y Castigar*.

CAPÍTULO VII

[28](#) Ensayo elaborado en el Doctorado en Pedagogía, UNAM, Seminario Especializado: Comunidades y redes de producción de conocimiento,

coordinado por Graciela Carrazco, 2015.

CAPÍTULO VIII

[29](#) La verborrea consiste en la sobreabundancia de palabras, en el uso de los recursos meramente sonoros, de frases hechas, de expresiones altisonantes. Son verborrágicos aquellos docentes que terminan por convertir su relación con los otros (porque en el campo de la educación se trata de una relación con los otros) en una suerte de exhibicionismo verbal.

[30](#) El verbalismo constituye el uso de la palabra como sustituto de las experiencias. En su extremo más negativo, el verbalismo suple toda actividad, incluso a la investigación. El espacio social se reduce a lo que dicen unos y a lo que responden otros.

[31](#) Este consiste en la palabra casi inaccesible, vacía de contenido para la mayoría. El tecnicismo da origen a una verborrea para élites.

[32](#) El teoricismo consiste en la palabra descontextualizada.

[33](#) La amplia cohorte de docentes que se integraron a la profesión en las décadas expansionistas de los 60 y los 70, ahora se están jubilando. La enseñanza está volviendo a ser una profesión de personas jóvenes. Aquellos que se inicien en la profesión y el enfoque que utilicen darán forma a la profesión y a lo que puede conseguir en los próximos 30 años.

[34](#) En aras de la innovación se reclama una modificación de las estructuras curriculares y de la forma en que las universidades realizan la formación profesional, en el fondo del problema se encuentra un interés económico, más que educativo. El discurso de la innovación surge de la presión por traducir los postulados de la nueva economía de mercado a estrategias de formación en las instituciones educativas, sobre todo en el nivel superior (Díaz Barriga, 2010).

[35](#) De acuerdo con la filósofa Hannah Arendt, ser ciudadano del mundo no significa pertenecer a una comunidad nacional, es reflexionar su propia inscripción en y su propia pertenencia a una o varias comunidades finitas, pero en la perspectiva del mundo común: es traer los derechos cívicos y políticos siempre ligados al reconocimiento de la comunidad particular, al principio del “derecho a tener derechos”, la ciudadanía activa presenta diversos niveles de expresión en los escenarios políticos; se manifiesta, en el nivel individual, como participación; en el nivel social como responsabilidad,

solidaridad; cooperación en la esfera público-social, en el nivel político como exigencia de fiscalización y rendición de cuentas de lo público-político (en Sánchez Alma, 2002).

[36](#) Aprender-se en el sentido del encontrarse el uno con el otro.

*Alas de libertad en la investigación
educativa multidisciplinaria*

coordinado por Jaime Peña Ramírez,
editado por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán,
se terminó de formar el mes de septiembre de 2019.

El cuidado de la edición estuvo a cargo del
Departamento de Tipografía y Diseño de la
Unidad de Servicios Editoriales de la FES Acatlán.

Alas de libertad en la investigación educativa multidisciplinaria

El presente libro incursiona sobre temas educativos desde diferentes ángulos y especialidades disciplinarias, para ofrecer una muestra de orientación multidisciplinaria en este inmenso campo temático o problemático, generada en un ámbito de libertad como requisito previo de la convocatoria del coordinador: se trataba de ofrecer a los lectores un tema problematizado desde el ángulo de especialidad y preocupación de cada quien, con el objeto de ofrecer, en libertad, una visión sobre problemas educativos. Sin ataduras, surgieron de este modo ensayos, todos sobre México, desde la historia, analizando dos autores de la época porfirista, desde la filosofía, en particular, incursionando sobre la ética en la formación de ciudadanos; desde la comunicación, sobre los sentires de interpretación de intelectuales académicos o la política de equidad y su contraparte, en la educación media superior; surgieron inquietudes en torno al impacto revolucionario de las nuevas TIC en el enseñar y aprender; sobre el aporte de Freire tenemos un ensayo de interpretación; otro sobre el trabajo en grupo y sus dificultades-posibilidades didácticas del aprendizaje, implícitas en la investigación multidisciplinaria en el contexto actual y uno más, sobre el papel de la didáctica reflexiva en la formación de docentes universitarios. La muestra sirve para graficar preocupaciones del área de posgrado de Acatlán, abriendo muchas interrogantes en los temas elegidos y mostrando la posibilidad de hacer multidisciplinaria a vuelo de pájaro en un contexto de intensa vida académica en la docencia, exigente de la tarea de investigación.

